



## **POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO 2001-2010 E 2014-2024 - UMA ESTRATÉGIA PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES?**

Claudia Valente Cavalcante<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo analisa como as políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras, previstas nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024, foram impactadas pelas Conferências Internacionais para a Educação Superior de 1998, 2003 e 2009. Apresenta, também, uma discussão sobre as políticas de ações afirmativas na Educação Superior Brasileira com enfoque teórico em Bourdieu, principalmente sobre as desigualdades sociais, escolares e meritocracia.

**Palavras-chave:** PNE 2014-2024; Políticas de Ação Afirmativa; Educação Superior.

### **AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL EDUCATION PLANS 2001-2010 AND 2014-2024 – IS THERE A STRATEGY FOR REDUCING SOCIAL INEQUALITIES AND SCHOOL?**

### **ABSTRACT**

This paper analyzes the impact of the 1998, 2003 and 2009 international conferences over Higher Education on the Brazilian National Plans of Education (2001-2010 and 2014-2024), as well as on the affirmative policies design. It also presents a discussion about the affirmative action policies for Higher Education based on the theory of Bourdieu, especially about social and school inequalities and meritocracy.

**Key words:** PNE 2014-2024; Affirmative Action Policies; Higher Education.

### **POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: UN ANÁLISIS DE LOS PLANES NACIONALES DE EDUCACIÓN 2001-2010 E 2014-2024 - ¿UNA ESTRATEGIA PARA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y ESCOLARES?**

### **RESUMEN**

Este artículo analiza cómo las políticas de cuotas en las universidades públicas brasileñas, previstas en los Planes Nacionales de Educación 2001-2010 y 2014-2024, fueron impactadas por las Conferencias Internacionales para Educación Superior de 1998, 2003 y 2009. Presenta también una discusión sobre las políticas de acciones afirmativas en la Educación Superior Brasileña con enfoque teórico en Bourdieu, principalmente sobre las desigualdades sociales, escolares y meritocracia.

**Palabras-clave:** PNE 2014-2024; Políticas de acción positiva; Enseñanza Superior.

### **Introdução**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ministrando as disciplinas de Monografia, Educação e Trabalho e Cultura e Educação. E-mail: <[cavalcante.70@hotmail.com](mailto:cavalcante.70@hotmail.com)>



Desde a ampliação da oferta de vagas e do acesso ao Ensino Superior brasileiro nos anos de 1990 no setor privado e, mais recentemente, no Ensino Superior público por meio de políticas afirmativas, os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014 e 2014) têm sido os orientadores dessas políticas, principalmente das últimas.

Durante a primeira fase da expansão e diversificação das instituições de Ensino Superior, o tom adotado por essa política foi pautado nas orientações globais do capital, assim como imbricados nas diretrizes neoliberais de minimização do Estado, no que se refere ao tratamento mercantil dado à Educação Superior (OLIVEIRA, 2000). Essas mudanças, fomentadas pelo investimento estrangeiro por parte dos organismos internacionais, prescreveram as políticas educacionais no campo da Educação Superior, sobretudo. Mesmo com tanta ampliação, as desigualdades sociais e regionais não foram reduzidas. Gorastiaga e Tello (2011) afirmam que, ao contrário, estas desigualdades se agravaram.

As políticas dos anos 2000, para a Educação Superior, diferem-se sobremaneira da anterior, pois retomam o discurso da educação como um direito social e com investimentos na expansão do setor público federal (universidades e institutos federais), com a oferta de novas vagas, criação de novos cursos e turnos, e a adoção das políticas de ações afirmativas (sistema de cotas ou de reserva de vagas e bonificação). Esta reivindicação do acesso às vagas das prestigiosas universidades públicas adveio dos novos movimentos sociais de reconhecimento das diferenças de identidades com base nos direitos humanos e sociais (GOHN, 2007), principalmente do Movimento Negro e dos movimentos dos direitos humanos, que participaram ativamente na elaboração do atual Plano Nacional de Educação.

Várias ocorrências contrárias às políticas de cotas, em especial, as da primeira geração das étnico-raciais, acabaram por provocar, principalmente nas áreas economicamente hegemônicas do Brasil, manifestações de pensamento conservador das elites brasileiras, ainda não adaptadas no novo quadro político nacional. Elas provocaram uma série de discussões em diversos campos: no meio jurídico, o debate centrou-se na disputa sobre sua inconstitucionalidade, supondo-se que feriam o princípio da igualdade; a mídia enfocou a questão racial: quem seriam os negros a terem direito a esse acesso? No meio acadêmico levantou-se a hipótese de que, com a diferenciação do acesso para deficientes, indígenas, quilombolas, alunos negros e egressos de escolas públicas, principalmente desses

dois últimos, haveria uma queda na qualidade e na excelência das universidades; e a sociedade civil reforçava ora um, ora outro discurso produzido por esses campos.

Torna-se importante ressaltar que qualquer iniciativa política que aponte perspectiva de alteração da ordem instituída, sobre a qual residem as desigualdades culturais e sociais e suas formas de reprodução, provocam muitas reações daqueles que se beneficiam das lógicas que as preside. As políticas de cotas, como uma forma de ação afirmativa, entendida como conjunto de medidas que visam a superar as desigualdades entre grupos sociais e raciais que ocupam posições inferiores no espaço social, têm como finalidade proporcionar o acesso de grupos excluídos a níveis mais elevados de educação, de emprego, de bens materiais, de reconhecimento cultural, entre outros, bem como ampliar a participação no mundo social.

As políticas de cotas constituem-se como temática complexa, por envolver interesses de grupos sociais e raciais e, em decorrência, distintos pontos de vista e juízos. Na realidade, ela está envolta em tramas discursivas atravessadas por preconceitos diante e, em oposição, às identidades desses sujeitos no quadro das políticas mais amplas em que se situam as afirmativas/reparadoras, e não mais paliativas, de cunho meramente compensatório.

Embora o conceito de ações afirmativas tenha nascido nos Estados Unidos, um dos primeiros países a adotarem-nas foi a Índia, pioneira na iniciativa. Outros países também, como Peru, Argentina, África do Sul e diversos da Comunidade Europeia adotam-nas como forma de redução das desvantagens em que grupos menos favorecidos se encontram (PIOVESAN, 2005).

A Conferência Mundial de Durban, na África do Sul, em 2001, foi um marco importante para a implantação e incorporação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras. Sendo signatário da conferência, assim como de vários documentos que versam sobre os direitos humanos, o Brasil comprometeu-se a adotar medidas para eliminar o racismo, o preconceito e a falta de oportunidades para a população negra brasileira, ainda que sob forte descontentamento de grupos conservadores da população.

A Conferência apontou, como necessárias, a promoção de programas e legislação adequados para o desenvolvimento social e para a garantia dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos de minorias discriminadas. Reconheceu, também, a urgência de ações

afirmativas para a promoção desses direitos em diversos campos, como o acesso à educação, ao mundo do trabalho, à saúde, à vida política, ao direito da moradia, entre outros.

O Brasil teve participação ativa na conferência por meio de uma comissão, que levou as discussões empreendidas no âmbito dos movimentos. As primeiras experiências brasileiras de política de cotas ou reserva de vagas nas universidades públicas ocorreram no começo dos anos 2000, com o pioneirismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense, em 2002, em âmbito estadual, e da Universidade de Brasília, em 2003, no âmbito das universidades federais.

O pioneirismo dessas iniciativas abriu caminho para a implantação da Lei de Cotas em outras instituições no país, que gradativamente a adotaram. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a constitucionalidade das cotas para ingresso nas universidades públicas, aprovando a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), que trata da reserva de vagas em todo o sistema universitário federal (Universidades e Institutos Federais), reservando 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, associado ao critério de baixa renda e cor, a ser cumprido até o ano de 2016. Desde então, as universidades federais trataram de se adequar à lei, adotando-a e/ou ampliando suas vagas, de forma paulatina, até cumpri-la totalmente no prazo estabelecido. As instituições estaduais de Ensino Superior mantêm seus programas conforme as leis de cada estado.

Após doze anos dessas políticas, o tema continua controverso na sociedade e com pouco avanço nas pesquisas. Na academia, as discussões avançaram timidamente, pois o foco das discussões, ao longo desse período, concentrou-se, em grande parte, nos processos de implantação dos programas de cotas, em discussões sobre sua legalidade e em debates sobre identidade, raça e etnia.

Este artigo tem como objetivo analisar as metas que se referem à inclusão de grupos-alvo, como os jovens, negros, deficientes, quilombolas e estudantes de escolas públicas; o Plano Nacional de Educação (2014-2024); bem como fazer um debate crítico em relação ao processo de democratização, tendo como referencial teórico Pierre Bourdieu.

### **O Plano Nacional de Educação (2014-2024): metas para a inclusão de grupos historicamente excluídos da Educação Superior**

As conferências internacionais para a Educação Superior - Declaração Mundial para a Educação Superior para o Século XXI (1998), Conferência Paris+5 (2003), Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (2009) promovidas pela Unesco têm pesado, sobremaneira, na forma de organização das Políticas Afirmativas em diversos países, principalmente, no tocante a quem tais políticas são direcionadas e à concepção existente de Educação Superior como direito social. Segundo esses documentos, deve-se *facilitar*<sup>2</sup> a entrada de mulheres, povos indígenas, grupos historicamente excluídos (focalizados neste trabalho os negros e jovens de camadas populares), bem como promover assistência material especial e soluções pedagógicas para que possam superar obstáculos no acesso e no processo de sua permanência na Educação Superior.

A materialização dessas recomendações encontra-se presente nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a Educação Superior, em que estão definidas as concepções de políticas, os percentuais de matrículas para jovens, bem como seus beneficiários, como apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1: Metas do PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 para a Educação Superior brasileira**

PNE 2001-2010 (PNE 1)	PNE 2014-2024 (PNE 2)
<p><b>Meta 1:</b> Prover, até o final da década, a oferta de Educação Superior para, pelo menos, <b>30% da faixa etária de 18 a 24 anos.</b></p> <p><b>Meta 3:</b> Estabelecer uma política de expansão que <b>diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.</b></p> <p><b>Meta 19:</b> Criar políticas que <b>facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso</b></p>	<p><b>Meta 12:</b> Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para <b>50%</b>, e a taxa líquida para <b>33% da população de 18 a 24 anos</b>, assegurando a qualidade da oferta.</p> <p><b>12.5)</b> Ampliar, por meio de programas especiais, as <b>políticas de inclusão e de assistência estudantil</b> nas instituições públicas de Educação Superior, de modo a <b>umentar as taxas de acesso à Educação</b></p>

<sup>2</sup> Segundo a Declaração Mundial para a Educação Superior para o Século XXI (1998), Art. 3º, item sobre a igualdade de acesso traz: “Deve-se **facilitar ativamente** o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior” (UNESCO, 1998, p. 01).

<p><b>à Educação Superior, através de programas de compensação</b> de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, dessa forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.</p>	<p><b>Superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.</b></p> <p><b>12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.</b></p> <p><b>12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.</b></p>
---	---

Fonte: PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024

Analisando as propostas dos dois planos há, em grande parte, permanência de metas, clarificação das estratégias e mudança de foco das políticas de inclusão.

Das metas propostas no PNE 1, mesmo tendo ocorrido significativa alteração do quantitativo de jovens na Educação Superior (9,8% em 2002), a taxa líquida de escolarização da população jovem, de 18 a 24 anos, na Educação Superior ainda foi, em 2011, de 13,1% (2011), menos de cinquenta por cento do previsto no PNE 2001-2010, 30% dessa população até 2010. Esta meta persiste no PNE 2, mas o percentual foi elevado para 33%.

Quanto aos jovens beneficiários, o PNE 1 assinalava a necessidade de criar *programas compensatórios* (ainda não se tratava de políticas em forma de lei) para minorias, vítimas de discriminação por conta das deficiências na trajetória escolar. Entende-se, no tocante a esse quesito, que ainda não se tratava de políticas afirmativas, tampouco se nomeavam os grupos a serem beneficiados, deixando em aberto a quem essas políticas seriam destinadas. A interpretação dessa meta fez com houvesse uma diversidade de beneficiários contemplados, tais como estudantes de escola pública, negros, indígenas, deficientes, licenciatura indígena, nativos do estado, professores de rede pública, pessoas do interior do estado, quilombolas, filhos de policiais mortos em combate, pessoas de baixa renda e mulheres. Há, no entanto, uma predominância das duas primeiras categorias.

No PNE 2, as políticas são denominadas *políticas afirmativas*, na forma de lei, que beneficiem, sobretudo, grupos historicamente desfavorecidos, *políticas inclusivas* para estudantes de escola pública e *expansão do atendimento* a populações do campo e indígenas, mas são suprimidas as expressões *vítimas de discriminação* e *minorias*.

As concepções de políticas públicas em ambos os planos (*política compensatória* no PNE 1 e *política afirmativa e de inclusão* no PNE 2) expressam as justificativas utilizadas para a adoção de tais políticas e o modo como se materializaram em forma de leis estaduais e em programas de sistemas de cotas nas universidades federais antes da Lei de Cotas.

Sob forte influência da experiência e estudos estadunidenses, essas políticas foram pensadas a partir da noção de reparação ou compensação, como no PNE 1, ainda que as políticas afirmativas tenham forte conotação de reconhecimento, pois se originaram a partir dos novos movimentos sociais de reconhecimento.

Desse modo, o PNE 2 substituiu o termo *compensatório* por *afirmativa*, e o termo *programa* por *política*. Do ponto de vista conceitual, *políticas afirmativas* são mais abrangentes, pois possibilitam a articulação das categorias *social, racial, econômica e cultural*.

Além das propostas nas metas, outras justificativas para as políticas de cotas foram utilizadas, como o conceito de justiça social e diversidade. Originalmente, as cotas raciais pautam-se em documentos originários de discussões e legitimação de direitos humanos de grupos historicamente excluídos. A concretização das orientações dos direitos humanos, bem como as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente dos negros, as ações afirmativas continham forte apelo a cotas étnico-raciais, embora houvesse uma disputa com os que defendiam políticas mais universais, que contemplassem os egressos de escolas públicas.

A primeira tentativa de estabelecer cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro veio com a edição da Lei nº 3.524/00, em que se destinavam 50% das vagas a estudantes egressos do Ensino Médio de escola pública. Em 2001, a Lei nº 3.708/01 instituiu, pela primeira vez, as cotas raciais, destinando a cota mínima de 40% para negros e pardos para os cursos de graduação na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Em 2003<sup>3</sup> foi incluído o corte de renda como critério de seleção para os candidatos às cotas. Assim, 45% das vagas seriam reservadas a estudantes carentes, distribuídos da seguinte forma: I - 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; II- 20% para negros; e III - 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas; com a publicação da Lei nº 5074/2007, foram incluídos, ainda, neste tipo de cota, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Em dezembro de 2008, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e sanciona a Lei 5346/2008 (BRASIL,2008), estabelecendo o prazo de dez anos para a instituição do sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, para estudantes carentes, mantendo os percentuais de 2003.

Na UnB, após intensa discussão entre agentes da comunidade acadêmica, como docentes, integrantes do movimento negro estudantil, grupos de estudos afro-brasileiros, aprovou a proposta pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), em 2003, sob forma de um Plano de Metas (CUNHA, 2006). A UnB tornar-se-ia, assim, a primeira instituição pública federal de Educação Superior a adotar Políticas de Cotas raciais, constituindo o acesso de negros e indígenas por meio de ação afirmativa, sua permanência e o apoio ao ensino público do Distrito Federal, o tripé da política de inclusão dessa universidade. O plano previa, por dez anos, reserva de vagas de até 20% a estudantes negros e indígenas para acesso a cursos de graduação. Contemplando a permanência, previram-se bolsas de manutenção, atividades de pesquisa e extensão, ajuda psicossocial e acompanhamento acadêmico. Para o fortalecimento do ensino público do Distrito Federal, previu-se a intensificação de atividades de extensão da UnB na rede pública de ensino básico, com vistas à melhoria da qualidade do ensino da região.

Para o segundo vestibular, ocorrido em 2004, a Comissão de representantes, composta por docentes e discentes e membros da sociedade civil, destinou 20% das vagas a candidatos negros, e os candidatos indígenas teriam processo de seleção diferenciado. Esta

---

<sup>3</sup>Foram organizados dois vestibulares paralelos: o tradicional e o Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (SADE) mantido pelo Poder Público, oferecendo cada um metade das vagas. A cota de 40% das vagas para negros incidiria sobre o total das vagas oferecidas, mas deveria ser preenchida preferencialmente por candidatos oriundos do SADE. O critério de identificação para os candidatos negros e pardos seria a autodeclaração, o que levou vários concorrentes a optarem pelo sistema de reserva de vagas, ainda que tivessem legitimidade para disputá-las. Houve mais candidatos nas vagas dos cotistas que nas dos não cotistas, na proporção de 63,4% e 36,6%, respectivamente. O episódio implicou na mudança da Lei estadual nº 4151/03 (CAVALCANTE; BALDINO, 2013).

iniciativa tornar-se-ia um marco efetivo da UnB, na implantação do sistema de cotas para negros.

Atualmente, 58 instituições federais e 32 estaduais possuem algum tipo de política de cotas, cuja implementação ocorreu em distintos momentos. As universidades estaduais implementaram o programa com maior volume de instituições no ano de 2005, enquanto as federais aderiram em dois momentos importantes. Primeiramente, em 2008, quando foram liberados recursos para a expansão das IES federais no país através do REUNI. Ainda que não se possa afirmar que este esteja ligado diretamente às ações afirmativas, foi concomitante a sua implantação que as federais aderiram ao programa, momento em que estas receberam recursos, ampliaram suas vagas, interiorizaram-se, ofertaram novos cursos, inclusive em turno noturno. O segundo momento aconteceu em 2013, logo após a aprovação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que institui a obrigatoriedade da lei de cotas nessas instituições.

Mas é preciso indagar em que medida essas políticas, preconizadas no Plano Nacional de Educação, realmente promovem a democratização do acesso e garantem a inserção dos grupos-alvo das políticas afirmativas. Estas questões serão discutidas no subtítulo a seguir.

### **Políticas de ações afirmativas na Educação Superior Brasileira: desigualdades sociais, escolares e meritocracia**

Levando em consideração a igualdade como essencial no processo de garantia de direitos e de usufruto dos bens culturais e materiais, a Constituição Federal de 1988 levou a cabo este princípio, para além do seu aspecto formal. Agregou o conceito de um Estado Social e democrático que se empenha na concretude de ações para igualar seus cidadãos.

O princípio da igualdade representa o guardião do Estado Social nas conquistas dos direitos humanos. O Estado deve buscar a igualdade substancial que rechaça a neutralidade frente a grupos socialmente discriminados e consideram-se as situações reais de desigualdades. Neste sentido,

para que se tenha uma igualdade de fato é necessário desigualar as pessoas que se encontram em situações diferenciadas. A solução para este problema dá-se com a utilização de critérios de desigualação em termos jurídicos, ou seja, por meio da lei é que se dará um tratamento diferenciado a

determinados grupos sociais com a finalidade de se obter maior igualdade substancial (SILVA, 2010, p. 50).

Nessas circunstâncias, polêmicas acerca da constitucionalidade de ações afirmativas instauraram-se: seria possível dispensar tratamento desigual para indivíduos em situações desiguais sem ferir o princípio de igualdade? Se o objetivo é alcançar a igualdade material entre os diversos grupos sociais e raciais que se encontram em posições desiguais, tão somente por meio da lei é que se pode distingui-las, visto que estão em concordância ao próprio princípio de igualdade. Verificadas tais situações, as discriminações são necessárias, discorre Silva (2010).

Ainda que o Brasil tenha introduzido em suas constituições princípios e regras que asseguram a igualdade formal mediante leis, estas não têm assegurado direitos fundamentais, o que levou o Estado, por pressão dos movimentos sociais de reconhecimento, a adotar políticas públicas de caráter discriminatório para promover mecanismos de desigualação para reduzir desigualdades entre os grupos. Neste sentido, o Estado passa a intervir na redução das desigualdades culturais, sociais e distributivas por meio de ações de democratização da educação, como um meio de se obter igualdade substancial.

Segundo Bourdieu (2012), o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas, o prolongamento e a obrigatoriedade escolar provocaram mudanças no sistema escolar, que acarretaram a intensificação da concorrência e o aumento dos investimentos educativos, principalmente por parte das camadas médias, que buscam estratégias de manutenção de sua posição no espaço social ou para galgarem posições mais altas.

Uma das implicações paradoxais desse processo, a que foi atribuído o nome de democratização, revelou-se uma forma dissimulada de exclusão branda e continuada desses novos agentes no espaço escolar. Isto vai se constituindo no interior das escolas e acaba se tornando uma responsabilização pessoal. Quando esses estudantes de camadas populares logram se formar, o que conseguem nada mais é do que um diploma desvalorizado.

O sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU, 2012, p. 485).

O fracasso ou o êxito no sistema escolar depende essencialmente do volume do capital cultural herdado e institucionalizado. Este capital é valorizado pelo campo educacional e transformado em outros capitais, como social, econômico e simbólico. Desse modo, aqueles que se aproximam da cultura da escola tendem ao sucesso escolar, ao contrário daqueles que não se reconhecem na cultura dominante, que tendem ao fracasso. Não diferente à essa lógica, a Educação Superior pública brasileira tem-se constituído como espaço de reprodução social à medida que se configura como espaço reservado a um grupo seletivo de estudantes.

O campo da Educação, principalmente o da Educação Superior pública brasileira, que se constituiu, no Brasil, baseado em princípios da meritocracia e do dom, atualmente ressignificados a partir dos conceitos de igualdade de oportunidade e justiça social, por meio da *democratização* da Educação Superior é, para Bourdieu (2012), um campo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, pois é uma das instituições por meio das quais se legitimam os privilégios sociais.

Mas, a ideologia do mérito e da democratização do ensino, entendidas como *doxa*, no sentido bourdieusiano, têm impedido material e simbolicamente, de certa maneira, a entrada e representação de pobres, negros, indígenas, quilombolas e deficientes por décadas nesse lugar. Como uma ortodoxia inquestionável, a *doxa* realiza-se como se fosse a verdade objetiva no espaço social, nas práticas e nas percepções dos indivíduos em relação às do Estado e de grupos sociais, bem como permeia as representações do povo brasileiro em relação aos nomeados legítimos para ingressarem, permanecerem e se diplomarem em instituições públicas de Ensino Superior.

Os herdeiros, definidos por Bourdieu (2010) como estudantes privilegiados que recebem como herança a cultura dominante, as vagas disputadíssimas de determinadas áreas hegemônicas (carreira, salários, reconhecimento, prestígio) nas IES públicas, refletem a construção de um discurso que, hegemonicamente, representa as percepções que existem acerca da instituição: lugar intocável e inatingível por grupos sub-representados no espaço social. Esse espaço, simbólico e hierarquizado, cujos volume e estrutura dos capitais cultural, econômico e social são fundamentais para a apropriação do campo, principalmente em se tratando da Educação Superior, que requer, a priori, os capitais cultural e social herdados e institucionalmente elevados. A posse desses capitais legitima e privilegia aqueles que mais os

possuem e desqualifica aqueles que menos os têm, como os aspirantes às vagas nas universidades públicas em cursos de alta seletividade pelo sistema de cotas.

Sendo o social constituído por campos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria, a Educação Superior configura-se como um desses campos. É, portanto, um campo de forças e de lutas; é uma estrutura que constrange os agentes envolvidos, que atuam de acordo com suas posições relativas no espaço social, conservando ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996). Os campos são produtos históricos e flexíveis. Seus limites são demarcados por interesses específicos, cujos investimentos econômicos e psicológicos são essenciais para a atuação dos agentes, dotados de determinado *habitus* no campo.

Outra característica importante do campo refere-se a sua autonomia. Suas regras são próprias, mas recebem, de outros campos, como o econômico e o político, influência e pressão exterior. Nesse caso, a Educação Superior pública vem sendo pressionada a se reestruturar em razão de uma série de mudanças ocorridas na sociedade, pois, como foi originalmente concebida e destinada, já não é suficiente para a inserção de novos e distintos grupos culturais, sociais e raciais. Ademais, tem contribuído historicamente para a manutenção de um *status quo*, privilegiando certos grupos sociais, cujo *habitus* é favorável ao ingresso na universidade e as vagas são preenchidas por agentes que conhecem as regras do campo, do jogo.

Por muito tempo, a meritocracia tem justificado o discurso produzido para o não acesso de grupos sociais e raciais historicamente ilegítimos a essas vagas. A exclusão justifica-se, na opinião consensual, pelo fato de que somente aqueles mais preparados merecem ocupar tais vagas. Esses discursos objetivam dissimular as desigualdades sociais e legitimá-las em desigualdades escolares por meio de classificações e desclassificações.

A democratização do acesso ao campo da educação superior pública põe em xeque a *doxa*, os consensos construídos e legitimados pelos agentes que constituem o campo, bem como pelos agentes de grupos em desvantagem, pois, como uma estratégia de manutenção de forças dominantes no campo, ela é aceita com naturalidade, mesmo por parte daqueles que não usufruem dos benefícios do campo. A *doxa* é aquilo com que todos os agentes estão de acordo. Assim, os “sistemas de classificação são admitidos como ‘sendo assim mesmo’” (BOURDIEU, 1983, p. 82).

Outro princípio, além da igualdade material, relacionado aos programas de democratização da educação nas sociedades modernas e que tem sido usado para justificar os programas de ação afirmativa na educação superior na última década no Brasil, é a meritocracia. Este está ligado ao âmbito das conquistas individuais, tanto no sucesso como no insucesso escolar, que dependem exclusivamente dos esforços empreendidos na saga de resultados eficazes, segundo a lógica liberal.

Para Bourdieu (1983), o sistema de ensino representa a cultura de classes, sendo a cultura escolar reprodutora da cultura dominante, pois dita comportamentos, códigos linguísticos e cognitivos de uma cultura que mantém o sistema e compartilha consensos de um campo. Assim, quando se adota o sistema de classificação e desclassificação por meio de admissão meritocrática, as desigualdades sociais são reforçadas e transformadas em desigualdades escolares.

A igualdade de oportunidades meritocráticas supõe igualdade de acesso (DUBET, 2008). Esse modelo pressupõe uma oferta perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos.

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2008, p. 543).

Ao se adotar o ideal de competição justa e formalmente pura, os alunos fracassados ou vencidos não são vistos como vítimas de uma injustiça social; ao contrário, são tidos como responsáveis por seu fracasso, pois perderam as chances providas pela escola de, assim como os outros, obter o sucesso.

Segundo Dubet (2008, p. 243),

A escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.

Em uma sociedade de igualdade de oportunidades, “o mérito pessoal é o único

modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” (DUBET, 2008, p. 244).

Duru-Bellat (2006) explica que, desde o século XIX, a meritocracia tem sido uma estratégia considerada justa e eficaz na repartição dos lugares (desiguais) nas sociedades democráticas. Como um princípio incontestável de manutenção e justificação da posição das elites, a meritocracia responde às exigências das sociedades modernas.

Bourdieu e Passeron (2010), ao ratificarem que os alunos são iguais por direito, mas desiguais de fato, abrem uma grande discussão em torno do modelo educacional baseado no mérito, evidenciando os mecanismos de diferenciação, os disparates e limites dos processos de democratização da educação escolar. A educação escolar é um dos principais dispositivos de diferenciação. As diferenças são produzidas nos diversos universos sociais e são reconhecidas como legítimas. Quando a escola aciona os princípios de diferenciação e de distinção, ela reproduz, por meio de uma ação pedagógica mediada pela violência simbólica e pelo capital escolar, ao mesmo tempo constituindo disposições que consolidam “não as condições diferentes, mas a diferença das condições” (BOURDIEU, 2007. p. 184).

Desse modo, os critérios da meritocracia têm justificado a entrada e permanência na Educação Superior pública dos herdeiros às vagas, e justificado o baixo acesso de grupos sociais inferiores. Ainda que consigam ter acesso a esse nível de escolarização, os mecanismos de exclusão permanecem em razão do volume e estruturas de distintos capitais considerados insuficientes para sua permanência. O destino social é reproduzido pela escola e legitimado pelos insucessos escolares.

Sendo as desigualdades educativas aceitas como fator natural, pouco se questiona acerca dessas desigualdades justas. Por isso, quando um jovem com pouca estrutura e volume de capitais cultural, econômico e social entra no jogo para disputar as vagas em escolas de elite, a própria autoexclusão torna-se um modo de desclassificação. Os candidatos que optam pelo sistema de reserva de vagas, além de carregarem o estigma de grupos sub-representados, lutam contra um consenso que os desqualifica como legítimos para a disputa de vagas nas universidades de prestígio. O direito de entrar no campo é dado pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais e pelo conhecimento das regras do jogo. Os sujeitos das políticas de cotas têm que se apropriar dessas regras e dos capitais necessários

para serem competitivos, principalmente quando se trata de permanência na universidade como condição fundamental para a diplomação, ou seja, a conquista do título universitário.

Desse modo, pergunta-se: em que medida e sob quais condições e circunstâncias as ações afirmativas, como postas no Plano Nacional de Educação, conseguem romper com os processos históricos e ciclos culturais reprodutivos das desigualdades sociais no Brasil? Como os jovens beneficiários das políticas de cotas conseguem romper com a causalidade do provável e se inserirem na cultura dominante? Essas são questões que se tornam relevantes quando se investiga uma realidade tão complexa quanto a Educação Superior brasileira, principalmente a pública, onde se localizam os campos do saber mais culturalmente valorizados e as disputas mais acirradas pela conquista de carreiras economicamente vantajosas. É no interior destas disputas de mercados de formação profissional que os consensos conservadores são (des) velados e, por assim dizer, colocada em dúvida sua legitimidade.

### **Considerações finais**

As duas últimas décadas, em se tratando de educação no geral e a superior, em específico, foram marcadas por mudanças de organização e finalidades fomentadas por organismos financeiros multilaterais financiadores das políticas governamentais destinadas ao setor e intrinsecamente associadas às formas de reprodução ampliada do capital, bem como sua priorização quanto às formações profissionais requeridas por cada momento. Nestas políticas educativas, a recorrência à escolarização dos jovens, mulheres, pessoas deficientes e mesmo velhos demarcam o horizonte da reposição da força de trabalho que se renova e se precariza.

Essas transformações inserem-se em um movimento global da economia de um modelo hegemônico, determinado por políticas neoliberais que redefiniram as funções do Estado.

São décadas de novas expansões privadas em continuidade das décadas anteriores, e as públicas, especialmente da rede federal, suscitadas pelo REUNI, que objetivamente objetivou expandir a Educação Superior quer abrindo novas unidades, quer criando novos cursos, ampliando vagas nos existentes, entre outros.

O fato novo é a superação de que a democratização, fomentada pelo aumento de IES, vagas e cursos por si, não a garantiria, considerando que a seleção para o ingresso extrapola a mensuração estatística do simples acúmulo de conhecimento e capital cultural ingresso, também de classe e etnia. Então surgem, dos movimentos sociais de direitos humanos, as proposições de reparação das históricas desigualdades culturais e escolares; as ações afirmativas, dentre as quais as políticas de cotas gestadas pelas conjunturas econômicas; e políticas neoliberais, que favoreceram os processos de expansão.

As políticas de cotas, entendidas como política afirmativa, emergiram a partir de reivindicações dos novos movimentos sociais, que buscavam reconhecimento dos direitos de grupos historicamente excluídos do acesso à Educação Superior, como os negros, indígenas e estudantes de escolas públicas. As primeiras experiências ocorreram a partir de 2002 com a UERJ e UENF em âmbito estadual, e com a UNB em nível federal. No estado de Goiás, a UEG implantou o sistema de cotas no seu processo seletivo de 2005 e, quatro anos mais tarde, em 2009, a UFG instituiu o Programa UFGInclui.

A adoção às políticas de cotas por estas instituições proporcionou o acesso de grupos historicamente excluídos à Educação Superior pública. No entanto, o caráter dissimulador das políticas de democratização do Ensino Superior continua reproduzindo desigualdades culturais e escolares, classificando e desclassificando os novos sujeitos da Educação Superior em um movimento contraditório em que, ao mesmo tempo em que oportuniza a inserção em espaços escolares mais elevados e hierarquizados, retira as condições de permanência material e simbólica, sobretudo desta última. Assim, a variável do *êxito escolar* é uma questão complexa, pois, ao considerar os mecanismos de reprodução cultural e social, conforme Bourdieu, não são tão aparentes quanto a realidade se mostra, mas são, essencialmente, simbólicos.

## Referências

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In : \_\_\_\_\_ (Coord.). **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern. Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires Siglo Veintiuno Editores, 2010.

BRASIL. Decreto Lei 12.711/2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em

\_\_\_\_\_. Lei 5346/2008. **Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – 2011-2020**. Disponível em <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em: 30 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – 2014 – 2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CAVALCANTE, Cláudia V; BALDINO, José M. Políticas de inclusão de jovens de camadas populares na Educação Superior: uma tentativa de rompimento com a lógica da causalidade do provável? In: **Seminário da Anpae Região Centro Oeste**, 2012, Goiânia: UFG, 2012.

CUNHA, Eglaisa M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília**: um estudo de desempenho. 2006, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT. **L' inflation scolaire**: lês disillusion de la méritocratie. Paris: Seuil, 2006

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. Globalización y reforma educativa em América Latina: um análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47 maio-ago. 2011.

OLIVEIRA, João F. **A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da universidade federal de Goiás (UFG). 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

