



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maíra Tavares Mendes

Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão

Rio de Janeiro

2016

Maíra Tavares Mendes

Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M538 Mendes, Maíra Tavares.
Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão/ Maíra
Tavares Mendes. – 2016.
277 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Ensino Universitário – Teses. 3. Racismo – Teses. I.
Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Educação. III. Título.

es

CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maíra Tavares Mendes

Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de novembro de 2016.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade Educação – UERJ

Prof. Dr. Roberto Leher
Faculdade Educação – UERJ

Prof. Dr. Silvio Luiz de Almeida
Faculdade de Direito Mackenzie

Profa. Dra. Denise Mancebo
Instituto de Psicologia – UERJ

Profa. Dra. Vânia Cardoso de Motta
Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Aos 12 do Cabula, Davi, Amarildo, Cláudia e DG, por todos os outros.

Às mulheres negras da minha vida, pelo exemplo de força e amor.

A quem é apagado/a pelo silêncio, todos os dias.

Vidas Negras Importam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Everaldo, meu companheiro: aquele que divide o pão, mas também as lutas, sorrisos e lágrimas, e, depois de tanto tempo, novamente o teto, a mesa e a alegria. Pelos encontros e desencontros em tantos cantos do país, vamos redefinindo o sentido de cumplicidade.

A Monica e Eugenio, cuja dedicação, cuidado, sensibilidade e amor incondicional abriram o caminho para que eu chegasse até este ponto. A ironia da vida desmente a rebeldia adolescente: aqui estou professora universitária, por meio do belo exemplo dado por vocês.

A meu irmão Teófilo, Diana, Catarina e Rafael, pela convivência ainda que espaçada, pela paciência com a ausência da tia nerd “metida na política”, e por reviver a criança em mim na corujice. A Neuza, Vanessa, Jady e Paula, porque família a gente também escolhe. Obrigada a minha avó Estelita (*in memorian*) e minha avó Lucinha, e a todas as mulheres da(s) minha(s) família(s), que costumam ter um coração enorme e um pavio bem curto.

Agradeço a todas as pessoas que constroem a Rede Emancipa, que reinventam uma experiência de educação popular em tantos núcleos pelo país. Obrigada por compartilhar as lutas, que permitiram inclusive a formulação das questões que deram origem a este trabalho. Obrigada especialmente aos companheiros do Cursinho Nova Geração, professores, estudantes e apoiadores, e às amigas de todas as horas Cibele e Marcela Rufato, por compartilhar as angústias e felicidades.

Agradeço às companheiras e companheiros do Movimento Esquerda Socialista, cuja perspectiva internacionalista e dedicação militante na luta contra o capitalismo caminham ao lado do debate sério e democrático das saídas possíveis em tempos tão incertos. Agradeço especialmente a Pedro Fuentes, exemplo de dedicação em mais de 50 anos de militância, às mulheres (Giulia em especial), por tornarem a Primavera possível, e à negritude (valeu Tati!), por desafiar o racismo nosso de cada dia em todas as instâncias. Obrigada Linna, minha irmã, por todo o aprendizado nestes últimos anos, e por mostrar a força das mulheres negras. A Thalie, uma grande mulher a quem tenho na mais alta conta, porque aprendemos a cultivar uma amizade tão bonita e tão cheia de admiração. A Fred, pela dedicação e sensibilidade como dirigente.

Obrigada aos amigos do Rio pela recepção literalmente calorosa. A Lucas, Brenda e Uvander, pelo lar tranquilo e sempre acolhedor, conversas agradáveis e risadas largas; e Seth, por compartilhar de nossas aventuras cariocas. Obrigada a Felipe Aveiro, porque me

apresentou a Tina, e a Marcela Lisboa, um leão que é demais para qualquer quintal. Agradeço a Thaís e Leandro, pela acolhida no Méier e também a Israel, Honório, Josemar, Marília, Maycon, Daniel, Morato, Jéssica e todos os outros que compartilharam a sensação de ser uma em um milhão em junho de 2013. A Sofia e Samara, por sempre abrirem as portas com carinho especial, e a Juliano por compartilhar as vitórias do Emancipa. A Ju Hereda, a primeira amiga, e a Ale Terribili, porque vocês são de todos os estados.

À Bahia, que depois da régua e compasso, me deu aquele abraço no retorno. Obrigada a Chris, que fez minha chegada em Ilhéus ser tão alegre e me apresentou pessoas especiais como Lu Leitão e Sérgio (seja bem-vindo Toti!), Fernanda, Pitch, Lu Sedano, Emerson e tantos outros. Agradeço às e aos colegas da área de Ensino de Biologia, pela compreensão com o tempo dividido entre trabalho, militância e doutorado. A Diêgo, Iago, Carol, Edgar, Pedro e Joab pelo aprendizado Juntos! A quem escolhe lutar quando pode se acomodar nas confortáveis cadeiras dos coronéis, e a quem a luta sempre foi a única opção: obrigada por estar ombro a ombro na greve de 2015 (especialmente Luana, parceira feminista!).

A Raquel, pela cuidadosa orientação e por abrir a porta para o universo do(s) discurso(s). A Roberto, por toda a contribuição em minha trajetória acadêmica e por inspirar esperança mesmo em momentos difíceis para a universidade brasileira. A Sílvia, pelas inestimáveis conversas sobre marxismo e antirracismo. A todos e todas da banca avaliadora, por aceitarem contribuir com o trabalho. Agradeço aos amigos e às amigas dos grupos de pesquisa que permitiram amadurecer questões importantíssimas e fomentar a colaboração como parte indissociável do trabalho acadêmico; vocês fizeram muita falta na fase final do trabalho: obrigada a tod@s do Grupo Educação e Comunicação da UERJ e do Colemarx/UFRJ.

Agradeço imensamente à Adusp (especialmente na figura de César Minto) pelo envio das atas das Congregações, que permitiram a análise do discurso da universidade, a despeito das diretorias de unidade que ignoraram solicitações de informações que deveriam ser de acesso público; ao DCE da USP, na figura de Gabriela Soldera Ferro, que enviou importantes materiais sobre a luta por cotas na instituição; e a Douglas Belchior, pelo envio de links importantes que permitiram desenhar critérios de análise das Frentes Pró-Cotas Raciais. A Giovanna e Charles pela checada final nos resumos.

À FAPERJ, pela bolsa concedida entre os anos de 2013 e 2014.

A tod@s que, independente de mordagens, gritaram, gritam ou venham a gritar:

FORA TEMER!

RA Pente registado no Jd. Jaqueline
A necessária gambiarra, o truque no precário
Com uma mão de farinha um bolo de aniversário
Barão, quem tá + vazio? Teu coração ou meu armário?
Os ponteiros tic tac enquadrando no horário
Do vaqueiro no sertão até a extra do operário
Dia a dia de jiló nessa merreca de salário
E a ganância da mansão faz o seu itinerário
A mesma que anuncia e manda no noticiário
Como é fácil pros herdeiros ser universitário
E meu sangue Kaigang, índio incendiário
Angoleiro de quilombo, de mocambo libertário
Na terra a criação, na Bovespa o adversário
Das contas no chão um caxixi ou um chocalho
Um samba na Barra Funda, um répi no Educandário.

Allan da Rosa

RESUMO

MENDES, M. T. *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão*. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Em dezembro de 2012, o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB-SP), propôs o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista - PIMESP, apresentado como alternativa à reserva de vagas para acesso direto de estudantes de escola pública, negros e indígenas ao ensino superior público paulista. O objetivo deste trabalho é discutir o que sustenta a proposição do PIMESP, analisando discursos sobre acesso à universidade e suas condições de produção, fundamentando-se na Análise Crítica de Discurso como referencial teórico-metodológico. São analisados o discurso oficial (órgãos do Governo do Estado de São Paulo); o discurso institucional (atas das instâncias da Universidade de São Paulo); o discurso da mídia (Folha de São Paulo, Portal Fórum e Afropress); e o discurso dos movimentos sociais (Adusp, DCE da USP, Rede Emancipa de Cursinhos Populares e Frentes Pró-Cotas Raciais de São Paulo). As categorias que fundamentam a análise do PIMESP são o pressuposto da má qualidade da escola pública, a representação de negros e indígenas como objetos das ações de instituições, a oposição entre “cotas” e “metas” e o papel das tecnologias presentes no *college* proposto. O silenciamento é um dos elementos centrais nos discursos hegemônicos sobre o PIMESP (discurso oficial, discurso institucional e discurso da mídia hegemônica), especialmente quanto às desigualdades raciais e autoria/circulação dos textos. Identifica-se uma polarização de discursos sobre acesso à universidade, diferenciando o tipo de formação para classes distintas (dualismo): o discurso sobre o mérito, que lança mão do desempenho mensurável por meio de provas como critério de qualidade, para caracterizar as universidades públicas de prestígio; e o discurso sobre a democratização, fundamentado na formação voltada à inserção imediata no mercado de trabalho, reduzindo o sentido da formação à certificação (“educação interessada”). Entre estes dois polos há um *continuum* em que é delineada uma hierarquia tácita entre projetos de educação superior, deslizando o sentido de direito integral à universidade pública para o de acesso à educação terciária.

Palavras-chave: Acesso à universidade. Dualismo educacional. PIMESP. Ações afirmativas. Racismo. Silenciamento.

ABSTRACT

MENDES, M. T. *Access to the university: dualism, merit and democratization*. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

In December 2012 Geraldo Alckmin, governor of São Paulo state, proposed the Program for Inclusion with Merit in Paulista Higher Education System - PIMESP as an alternative to quotas for public school students, blacks and indigenous people to directly access public higher education. The aim of this work is to discuss what supports the proposition of PIMESP, analyzing discourses about access to university and its production conditions, having Critical Discourse Analysis as theoretical and methodological framework. We analyzed the official discourse (from São Paulo's State Government bodies); the institutional discourse (from University of São Paulo instance records); the media discourse (Folha de São Paulo, Fórum website and Afropress); and the discourse of social movements (ADUSP, DCE da USP, Rede Emancipa de Cursinhos Populares e Frentes Pró-Cotas Raciais de São Paulo). The categories which underlie the analysis of PIMESP are the assumption of the poor quality of public school, the representation of blacks and indigenous as objects of the actions of institutions, the opposition of "quotas" and "goals" and the role of technologies in the proposed college. Silencing is a central element in the hegemonic discourses on PIMESP (official discourse, institutional discourse and discourse of mainstream media), especially when concerning racial inequalities and authorship / circulation of texts. We identify a polarization of discourses on access to higher education, each one differentiating the type of education for different classes (dualism): discourse on merit, which makes use of measurable performance through tests as quality criterion to characterize prestigious public universities; and the discourse on democratization, based on a type of formation focused on immediate insertion in the labor market, reducing education to the sense of training certification ("interested education"). Between these two poles there is a *continuum* in which it is outlined a tacit hierarchy between higher education projects, sliding the meaning from right to public universities to access to tertiary education.

Keywords: University Access. Educational Dualism. PIMESP. Affirmative Actions. Racism. Silencing.

RESÚMEN

MENDES, M. T. *Acceso a la universidad: dualismo, mérito y democratización en cuestión*. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

En diciembre de 2012 Geraldo Alckmin, el gobernador del estado de São Paulo, propuso el Programa de Inclusión con Mérito en la Enseñanza Superior Paulista - PIMESP, presentado como una alternativa a las cuotas de acceso directo de los estudiantes de escuelas públicas, los negros y los indígenas a la educación universitaria pública. El objetivo de este trabajo es discutir lo que fundamenta la proposición PIMESP, por medio del análisis de los discursos sobre el acceso a la universidad y sus condiciones de producción, basándose en el análisis crítico del discurso como marco teórico y metodológico. Analizamos el discurso oficial (órganos del Gobierno de São Paulo); discurso institucional (actas de las instancias de la Universidad de São Paulo); discurso de los medios de comunicación (Folha de São Paulo, Fórum y Afropress); y el discurso de los movimientos sociales (ADUSP, DCE da USP, Rede Emancipa de Cursinhos Populares y Frentes Pró-Cotas Raciais de São Paulo). Las categorías que son la base del análisis de PIMESP son la presuposición de la mala calidad de la escuela pública, la representación de los negros y los indígenas como objetos de las acciones de las instituciones, la oposición entre "cuotas" y "metas" y el rol de las tecnologías en el *college* propuesto. Silenciamiento es un elemento central en los discursos hegemónicos sobre PIMESP (discurso oficial, discurso institucional y el discurso de medios de comunicación hegemónicos), en especial sobre las desigualdades raciales y autoría / circulación de textos. Identificamos una polarización de los discursos sobre el acceso a la universidad, diferenciando el tipo de formación para diferentes clases (dualismo): el discurso sobre el mérito hace uso de un rendimiento medible a través de testes como criterio de calidad para caracterizar las universidades públicas prestigio; y el discurso de la democratización para la formación centrada en la inserción inmediata en el mercado laboral, lo que reduce el sentido de la formación a la certificación ("educación interesada"). Entre estos dos polos hay un *continuum* en el que se describe una jerarquía tácita entre los proyectos de educación superior, deslizando desde el pleno derecho a las universidades públicas para el acceso a la educación terciaria.

Palabras clave: Acceso a la Universidad. Dualismo educacional. PIMESP. Acciones Afirmativas. Racismo. Silenciamiento.

RÉSUMÉ

MENDES, M. T. *Accès à l'université: dualisme, mérite et démocratisation en question*. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Le Programme de Inclusion avec Mérite dans L'Éducation Supérieure Paulista - PIMESP a été proposé pour Geraldo Alckmin, le gouverneur de l'État de São Paulo, en Décembre 2012, présenté comme une alternative aux quotas par accès direct aux élèves des écoles publiques, des noirs et des indigènes à l'enseignement universitaire public. Le but de cet article est de discuter ce qui soutient la proposition de PIMESP, en analysant des discours sur l'accès à l'université et de ses conditions de production, sur la base du cadre théorique et méthodologique de l'analyse critique du discours. Les discours analysés sont le discours officiel (organes du gouvernement d'État de São Paulo); discours institutionnel (minutes des instances de l'Université de São Paulo); discours médiatique (Folha de São Paulo, site Fórum et Afropress); et le discours des mouvements sociaux (ADUSP, DCE da USP, Rede Emancipa de Cursinhos Populares e Frente Pró-Cotas Raciais de São Paulo). Les catégories sous-tendent l'analyse de PIMESP sont la présupposition de la mauvaise qualité de l'école publique, la représentation des Noirs et des Indigènes comme des objets de l'action des institutions, l'opposition entre «quotas» et «objectifs» et le rôle des technologies dans le *college* proposé. Le silencement est un élément central dans les discours hégémoniques sur PIMESP (discours officiel, discours institutionnel et le discours des médias dominants), en particulier sur les inégalités raciales et auteur / circulation des textes. Il y a une polarisation des discours sur l'accès à l'université, avec la différenciation des types de formation aux différentes classes (dualisme): le discours sur le mérite, ce qui rend l'utilisation de la performance mesurable par des preuves comme critère de qualité pour caractériser les universités publiques de prestige («éducation désintéressé»); et le discours sur la démocratisation, adressé à la formation pour l'insertion immédiate dans le marché du travail, réduit au sens de la certification de la formation («éducation intéressée»). Entre ces deux pôles, il existe un *continuum* dans lequel est décrite une hiérarchie tacite entre les projets d'éducation supérieure, en glissant dès le plein droit aux universités publiques jusqu'à l'accès à l'éducation tertiaire.

Mots-clés: Accès à l'Université. Dualisme éducatif. PIMESP. Accions Affirmatives. Racisme. Silencement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Instituições de Ensino Superior conforme organização acadêmica e categoria administrativa.	50
Figura 2 - Instituições de Ensino Superior conforme categoria administrativa.	51
Figura 3 - Matrículas de graduação conforme organização acadêmica e categoria administrativa.	52
Figura 4 - Distribuição das disciplinas do ICES por semestre.	111
Figura 5 - Matriculados nas Instituições de Ensino Estaduais Paulistas por cor ou raça	124
Figura 6 - Foto da campanha publicitária “O que a Folha pensa” sobre cotas raciais.	164
Figura 7 - Página da edição da FSP de 20/12/2012.....	169
Figura 8 - Capa da edição de 23/12/2012 da FSP representando articulação por sobreposição entre imagem e texto.....	170
Figura 9 - Infográfico “Cores do Brasil”, da edição de 23/12/2012 da FSP.	172
Figura 10 - Imagem retirada de texto de Maria Fernanda Pinto e Pablo Ortellado.....	181
Figura 11 - Infográfico em matéria da FSP de 21 de dezembro de 2012.....	194
Figura 12 - Charge de Ziraldo que discute o despreparo no vestibular.....	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vagas disponibilizadas e candidatos inscritos nos processos seletivos em 2012.....	124
Tabela 2 - Matrículas nas IES estaduais paulistas em 2012.....	125
Tabela 3 - Unidades que encaminharam manifestações das Congregações sobre o PIMESP.....	133
Tabela 4 - Departamentos/comissões que encaminharam manifestações sobre o PIMESP.....	134
Tabela 5 - Posicionamento das Congregações quanto ao PIMESP e à adoção de critérios raciais	136
Tabela 6 - Posicionamento de departamentos/comissões quanto ao PIMESP e à adoção de critérios raciais.....	136
Tabela 7 - Textos da Folha de São Paulo que tratam de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas entre dezembro de 2012 e julho de 2013.....	165
Tabela 8 - Textos do Portal Fórum (< http://www.revistaforum.com.br >) que tratam de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas entre 26 de novembro de 2012 e julho de 2013.	178
Tabela 9 - Textos do Portal Afropress que tratam de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas entre dezembro de 2012 e julho de 2013.....	186
Tabela 10 - Textos sobre PIMESP obtidos no portal da Adusp (http://www.adusp.org.br)	202
Tabela 11 - Textos sobre PIMESP obtidos no portal do DCE da USP (http://www.dceusp.org.br)	214
Tabela 12 - Textos sobre PIMESP obtidos no portal da Rede Emancipa (http://www.redeemancipa.org.br)	219
Tabela 13 - Textos sobre PIMESP obtidos nos blogs das Frentes Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo (https://frenteprcocotasraciaispp.blogspot.com.br), da USP (https://frenteprcocotasraciaisusp.wordpress.com) e da Unicamp (https://cotasunicamp.wordpress.com).....	226
Tabela 14 - Mecanismos de pontuação adotados pela USP	247

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACP	Associação de Alunos do Cursinho da Poli
ACD	Análise Crítica de Discurso
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADUSP	Associação dos Docentes da USP
AJD	Associação Juízes pela Democracia
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CESCEA	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração
CESCEM	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas
CG	Comissão de Graduação
CO	Conselho Universitário
CONSU	Conselho Universitário
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COG	Conselho de Graduação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Partido Democratas
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EaD	Educação à Distância
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EE	Escola de Enfermagem
EEL	Escola de Engenharia de Lorena
EEFE	Escola de Educação Física e Esporte
EEFERP	Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
EESC	Escola de Engenharia de São Carlos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Pública
ES	Ensino Superior
ESALQ	Escola Superior Agrícola Luiz de Queiroz

EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FD	Faculdade de Direito
FDRP	Faculdade de Direito de Ribeirão Preto
FE	Faculdade de Educação
FEARP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FIES	Financiamento Estudantil
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FM	Faculdade de Medicina
FMRP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
FO	Faculdade de Odontologia
FOB	Faculdade de Odontologia de Bauru
FSP	Folha de São Paulo
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
FZEA	Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos
GEPDER	Grupo de Estudos Permanente de Direito, Estado e Racismo
GT	Grupo de Trabalho
IAG	Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas
IAU	Instituto de Arquitetura e Urbanismo
IB	Instituto de Biociências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituto Comunitário de Ensino Superior
ICMC	Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
IGc	Instituto de Geociências
IEA	Instituto de Estudos Avançados
IEE	Instituto de Energia e Ambiente
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto de Física
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IME	Instituto de Matemática e Estatística
Inclusp	Programa de Inclusão Social da USP
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IO	Instituto Oceanográfico
IP	Instituto de Psicologia
IQ	Instituto de Química
IQSC	Instituto de Química de São Carlos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PASUSP	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo
PCC	Primeiro Comando da Capital
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
POLI	Escola Politécnica
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIMESP	Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista
PL	Projeto de Lei
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PPVUSP	Programa de Preparação para o Vestibular da USP
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
ProFis	Programa de Formação Interdisciplinar Superior
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RBI	Departamento de Bioquímica e Imunologia da FMRP
RBP	Departamento de Biologia Celular e Molecular e Bioagentes Patogênicos da
RCA	FMRP Departamento de Cirurgia e Anatomia da FMRP
RCM	Departamento de Clínica Médica da FMRP
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais
RFA	Departamento de Farmacologia da FMRP
RFI	Departamento de Fisiologia da FMRP
RGM	Departamento de Genética da FMRP
RGO	Departamento de Ginecologia e Obstetrícia da FMRP
RMS	Departamento de Medicina Social da FMRP
ROO	Departamento de Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e
	Pesquisa da FMRP

RPP	Departamento de Puericultura e Pediatria da FMRP
SDECT	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Uneafro	União de Núcleos de Educação Popular para Negros e Classe Trabalhadora
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unegro	União de Negras e Negros pela Igualdade
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade de Campinas
Unipalmares	Universidade Zumbi dos Palmares
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	ACESSO À UNIVERSIDADE	30
1.1	Discursos sobre o acesso à educação superior: contribuição a partir da Análise Crítica do Discurso	32
1.2	Universalismo x racismo?	37
1.3	Universidade pública como direito: movimento de Córdoba e Florestan Fernandes	41
1.4	Diferenciação da educação superior e modelo de “educação terciária”	47
1.5	Dualismo no acesso à universidade brasileira: trajetória de longa data	54
1.6	Democratização, mérito e igualdade	66
1.7	Discurso sobre o mérito	71
1.8	Procedimentos da pesquisa	78
2	O DISCURSO OFICIAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PIMESP ...	81
2.1	Leitura de silêncios: fundamentos histórico-discursivos, censura e racismo	81
2.2	Políticas de ação afirmativa	88
2.3	Textos oficiais sobre o PIMESP: delimitando o <i>corpus</i>	100
2.4	Analisando o discurso oficial	103
2.4.1	<u>O pressuposto: a má qualidade da escola pública</u>	104
2.4.2	<u>Sujeitos, objetos ou pretextos?</u>	107
2.4.3	<u>Tecnologias no acesso ao ensino superior: a “ampliação enxuta”</u>	115
2.5	Algumas considerações sobre o discurso oficial	120
3	AÇÕES AFIRMATIVAS COM CRITÉRIO RACIAL: O QUE (NÃO) DIZEM OS CONSELHOS DA USP?	122
3.1	Ações afirmativas no acesso ao ensino superior: avanços e resistências	123
3.2	Discurso sobre acesso à universidade e suas condições de produção	129
3.3	Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista	131
3.4	Por que o PIMESP foi rechaçado na USP?	135
3.4.1	<u>Posicionamentos desfavoráveis à adoção de critérios raciais</u>	137
3.4.2	<u>Abstenção quanto a critérios raciais</u>	142
3.4.3	<u>Dupla abstenção: quanto ao PIMESP e aos critérios raciais</u>	148
3.4.4	<u>Posicionamentos favoráveis ao PIMESP</u>	150

3.4.5	<u>Posicionamentos favoráveis a critérios raciais</u>	154
3.5	Algumas considerações sobre o discurso institucional	156
4	O PIMESP NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	159
4.1	Folha de São Paulo	163
4.2	Portal Fórum	177
4.3	Afropress	185
4.4	O PIMESP na imprensa e a disputa de versões	190
5	DISCURSO DOS MOVIMENTOS SOBRE O PIMESP	200
5.1	Discurso do movimento sindical docente (Adusp)	202
5.1.1	<u>ICES/College</u>	204
5.1.2	<u>Escola pública</u>	207
5.1.3	<u>Sujeitos</u>	208
5.1.4	<u>Cotas e metas</u>	210
5.1.5	<u>Algumas considerações sobre o discurso da Adusp</u>	211
5.2	Discurso do movimento estudantil (DCE da USP)	213
5.3	Discurso dos cursinhos populares (Rede Emancipa)	219
5.4	O discurso das Frentes Pró-Cotas Raciais em São Paulo	225
5.5	Algumas considerações sobre o discurso dos movimentos sociais	229
6	DUALISMO, MÉRITO E DEMOCRATIZAÇÃO	232
6.1	Discursos sobre acesso à universidade: articulações e conflitos	232
6.2	Dualismo: poder e ideologia no discurso sobre acesso	234
6.3	A polarização do discurso sobre o mérito e do discurso sobre a democratização	238
6.4	Dualismo, mérito e democratização no cruzamento dos discursos analisados ...	241
6.5	Epílogo	245
	REFERÊNCIAS	251
	APÊNDICE A - Registro de correspondência a partir do Serviço de Informação ao Cidadão do Estado de São Paulo	259
	APÊNDICE B - Diagrama representando a verificação de autoria dos documentos oficiais do PIMESP junto a instâncias oficiais.....	265
	ANEXO A - “Entrevista” com Carlos Vogt.....	266
	ANEXO B – Ata do Conselho Universitário da Unesp sobre PIMESP.....	270
	ANEXO C - Ata do Conselho Universitário da Unicamp sobre PIMESP.....	273
	ANEXO D – Ata do Conselho de Graduação da USP sobre PIMESP	276

INTRODUÇÃO

A verdade dividida
 A porta da verdade estava aberta,
 mas só deixava passar
 meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a verdade,
 porque a meia pessoa que entrava
 só conseguia o perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade
 voltava igualmente com meio perfil.
 E os meios perfis não coincidiam.
Carlos Drummond de Andrade

A epígrafe que abre este trabalho é um trecho de um poema do célebre mineiro Carlos Drummond de Andrade. A leitura que faço do poema remete à inevitável limitação da compreensão da realidade, sempre parcial, por quem pesquisa: a premissa de que parto, a de que a consciência é um produto social, tem como corolário a afirmação de que as ideias dominantes expressam relações materiais dominantes no plano das ideias (MARX; ENGELS, 2013). Assim, no processo de compreensão da realidade, as concepções sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as coisas são atravessadas pelas condições de vida dos sujeitos.

Desta afirmação inicial temos como consequência que o real é inesgotável por meio do conhecimento: nossa apreensão sobre ele passa por nossa sempre limitada compreensão das múltiplas determinações que fazem a totalidade ser como é. Assim, para compreender este todo, passamos pelo processo de tentar de reproduzi-lo no pensamento, a partir da análise destas relações. A leitura de “toda a verdade”, como no poema, se colocaria assim, como fim inatingível. Para fazer esta leitura, assumida como perfil de “meia verdade”, parto de uma série de posicionamentos, e a multiplicidade de leituras possíveis, muitas delas incogitáveis por uns e outros (sobretudo numa sociedade em que há classes em luta por hegemonia), são outras “meias verdades” que procuramos confrontar na produção de conhecimento. Na disputa destes meios perfis, vamos construindo estas verdades divididas,

superáveis, transitórias, ou, em uma palavra, históricas, que constituem o conhecimento científico e cultural de determinada época.

Assim, este objeto de conhecimento que aqui apresento é produzido a partir das preocupações de minha trajetória como sujeita, e portanto expressam dilemas e recortes neste espaço (o da academia) e neste momento histórico (o da produção do trabalho de doutoramento compreendido entre 2013 e 2016).

O meu lugar de fala parte dos embates em defesa da democratização da universidade e de seu caráter público como participante do movimento estudantil na Universidade de São Paulo (USP). Neste movimento aprendi a conjugar a necessidade de intervenção na luta contra estruturas de poder autoritárias e elitistas na universidade com a compreensão das políticas passadas e correntes que levaram à instituição a este estado de coisas. Ao longo destes embates, tornou-se mais evidente o distanciamento da instituição para com os concluintes do ensino médio das escolas públicas: no curso de Ciências Biológicas, tive poucos colegas que não fossem egressos de caras escolas e cursinhos; e dentre os que haviam cursado escolas públicas, a insatisfação com sua condição excepcional era patente.

Estudar em um cursinho (uma empreitada em geral muito cara) parecia ser etapa obrigatória para se entrar na universidade – e desde os anos 1980, diversas experiências focadas nos estudantes de escolas públicas, os cursinhos populares (ou alternativos/comunitários) incidiam nesta etapa pré-universitária, fosse cobrando mensalidades simbólicas, fosse através de atividades gratuitas. Dentre estas, o Cursinho da Poli era um dos que mais se destacava, pelo pioneirismo, número de estudantes atingidos, e abertura à contribuição pedagógica dos próprios estudantes. Foi este mesmo cursinho que se destacou, desta vez negativamente, no ano de 2005, quando diversos estudantes se organizaram em torno do que viam como ameaça ao caráter popular e democrático do cursinho: a Associação de Alunos do Cursinho da Poli (AACP), através de seus jovens estudantes, foi protagonista de um movimento que envolveu entidades sindicais, estudantis, professores universitários, professores das redes estadual e municipal, em defesa do caráter originalmente popular do Cursinho da Poli. Tive a oportunidade de acompanhar este processo como diretora do Diretório Central dos Estudantes, que participou ativamente do Movimento de Resgate do Cursinho da Poli, cuja trajetória é muito bem detalhada por Roberto Goulart Menezes, um dos professores demitidos por questionar as arbitrariedades da diretoria que se autointitulou vitalícia (MENEZES, 2012).

No processo de acompanhamento deste processo, foram se delineando novas possibilidades no movimento de cursinhos, como a de reunir experiências que não abrissem

mão do caráter popular que defendíamos. Em 2007 foram longos debates acerca da fundação de cursinhos nessa perspectiva, até que em 2008, pude acompanhar a criação do Cursinho Popular Chico Mendes, em Itapevi, na Grande São Paulo, por alguns dos componentes da AACP. Posteriormente, como muitos colegas, iniciei num cursinho popular a minha primeira experiência docente, em que o caráter cooperativo de formação de equipe pedagógica me marcou e me acompanha até hoje. Nesta trajetória foi possível acompanhar as alterações das políticas educacionais incidentes no universo dos cursinhos populares. O estabelecimento de reserva de vagas com recorte racial foi possivelmente uma das medidas mais impactantes, o que pode ser verificado pelo fato de que, ainda hoje, quase 15 anos depois da primeira experiência, ainda há questionamento por parte dos setores que se sentiram ameaçados por esta política.

Do ponto de vista do cotidiano dos cursinhos destaco o impacto, em especial, causado pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni). Este programa, ao mesmo tempo em que abriu a perspectiva para muitos jovens de escola pública ingressarem no ensino superior, colocou no primeiro plano o ingresso nas instituições privadas, em detrimento da perspectiva de cursar uma universidade pública. A consolidação do ensino privado também teve um grande impulso a partir do programa de Financiamento Estudantil (Fies), muitas vezes combinado ao Prouni, visto que a grande maioria das bolsas concedidas não cobrem integralmente o custo das mensalidades.

Outra alteração significativa se deu no ano de 2009: houve uma mudança substancial nos critérios de ingresso às instituições, através da padronização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingresso nas instituições públicas ou obtenção de bolsas de estudo nas privadas. Para tal, o exame mudou de formato, passando de uma prova de 4 horas contendo 63 questões e uma redação, a duas provas de 90 questões cada e mais uma redação, organizadas em dois dias, em períodos de 4h30 e 5h30 respectivamente.

Neste mesmo ano, iniciei o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (onde recém haviam sido implantadas cotas para negros, indígenas e estudantes da escola pública) propondo-me a investigar a relação dialética entre o cursinho popular encarado como possibilidade de inclusão na universidade e a expectativa de emancipação refletida no próprio nome da Rede Emancipa de Cursinhos Populares.

Como militante em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, a problemática do acesso ao ensino superior se tornou um questionamento constante: a inquietação que nos movia dizia respeito às possibilidades (e limites) de uma educação popular num espaço como um cursinho. Na condição de professora - primeiro em cursinhos

populares, ajudando na fundação da Rede Emancipa, depois na rede municipal em São Paulo, e atualmente na Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, na Bahia – tenho insistido na problematização de uma suposta “capacidade” dos que são aprovados nos exames mais concorridos para ingresso em universidades públicas. O estatuto de brilhantismo e genialidade dos aprovados tem como contrapartida a reafirmação de uma suposta incapacidade da grande maioria. Sem desmerecer os que logram ingressar nestas instituições, o intuito do questionamento é o de refletir em que medida, mesmo nas experiências que se propõem a realizar uma educação contra-hegemônica, são reforçados os mecanismos ideológicos mantenedores de rótulos. O tratamento do que se compreende por mérito pode levar a encaminhamentos muito diversos, seja em cursinhos populares, seja na própria escola, dos objetivos pedagógicos que orientam o trabalho educativo.

Esta trajetória de pesquisa, que reflete minha própria trajetória como educadora, iniciou com a investigação do nascimento da Rede Emancipa de Cursinhos Populares: partindo da pesquisa dos significados atribuídos por professores e alunos à “inclusão” e à “emancipação” que concebiam ser praticada em um cursinho em Itapevi (Grande São Paulo), discuti em minha dissertação de mestrado algumas linhas das concepções de educação em choque neste movimento (MENDES, 2011). Desde então, tenho procurado contribuir ativamente com a construção da Rede Emancipa, através da fundação de alguns cursinhos (como em Porto Alegre – Cursinho Che Guevara; São Paulo – Cursinhos Salvador Allende e Edson Luís; e Rio de Janeiro – Cursinho Nova Geração), bem como colaborando com a formulação da concepção de educação deste movimento.

Portanto, reconheço o comprometimento de minha condição de pesquisadora e militante, que penso mais contribuir para compreender este objeto – o acesso ao ensino superior - do que turvar a capacidade de análise, como advogam os defensores de uma inatingível neutralidade científica. Ao explicitar os pressupostos teóricos, éticos e políticos ao longo do texto, assumo os riscos advindos deste comprometimento, na expectativa de que as limitações sejam superadas pelo cuidado analítico. É assim que, neste texto, escrito em primeira pessoa, por diversos momentos, vi-me tentada a falar em “nós”, incluindo-me neste plural em que falam as vozes do movimento em que me reconheço como militante.

No âmbito dos cursinhos populares, o que faz com que haja procura de estudantes é a intenção de passar no vestibular/Enem: a expectativa é adquirir instrumentalmente os requisitos necessários para passar na prova – frequentemente mobilizados pelas possibilidades de ascensão social, na busca por empregos de melhor remuneração. Quando a expectativa é correspondida, é comum afirmar o mérito dos que logram serem aprovados; mas no cotidiano

dos cursinhos o que testemunhamos é frequentemente um abandono do horizonte de cursar uma universidade pública, e o direcionamento de diversos estudantes para o pleito de bolsas de estudos ou endividamento com as mensalidades praticadas. Estes frequentemente se viam como “não merecedores” do ingresso nas universidades públicas – muitas vezes reproduzindo o discurso de que “não haviam estudado o suficiente”, ou seja, não “mereciam” cursar uma universidade pública. O fato de poucos ingressarem nestas instituições (frequentemente distantes do concorrido eixo Rio de Janeiro/São Paulo) nos colocou o desafio na condição de educadores de cursinhos populares de pensar numa resposta pedagógica a essa suposta “falta de mérito” dos que não passam na prova, bem como a problematizar em que medida as políticas de absorção desse contingente de estudantes pelo mercado educacional representariam processos de “democratização”.

A dura autocrítica levou ao questionamento de métodos que reforçam a baixa auto-estima dos estudantes mais prejudicados no sistema educacional, cujo eixo central está na escolha do desempenho nas provas de vestibular/Enem como forma de avaliar quem tem o direito de estudar numa instituição pública. O desempenho igual ou superior dos cotistas nas universidades que adotaram ações afirmativas foi um primeiro argumento de que esta forma de avaliação de quem entra na universidade não coaduna com as próprias atividades-fins da instituição. A partir daí foi possível inclusive questionar o que se privilegia com este tipo de avaliação para o ingresso na universidade, sua validade e legitimidade.

A discussão sobre acesso à universidade toca num ponto nodal acerca da avaliação: as instituições consideradas de excelência realizam a operação de igualar qualidade da educação básica a bom desempenho na prova de seleção – não fazem isto isoladamente, porém; esta relação de equivalência é nuclear no discurso hegemônico acerca do que é qualidade em educação. Entretanto, assim que o estudante cruza a soleira da porta de ingresso, o que havia sido caracterizado como “conhecimentos mínimos” para seu ingresso no ensino superior passa ao largo do que lhe é exigido para formação intelectual autônoma na universidade.

Assim, ao invés de problematizar o histórico de restrição de vagas e consequente elitização no acesso às universidades públicas, num panorama mais geral do sistema educacional em que o mercado educacional amplia seus lucros através da comercialização de cursos, as barreiras para que estudantes de escola pública ingressem nas universidades são deslocadas para o nível individual: “não estudei o suficiente”, “não me esforcei o suficiente” são justificativas muito mais comuns para não entrar numa instituição pública do que “faltou vaga para que eu entrasse”.

O *discurso sobre o mérito*, que enfoca o desempenho de indivíduos dissociados das condições históricas do sistema educacional, aparenta estar envolto num consenso: a ideia de merecimento remete a alguma forma de retorno em função de determinada ação, em que a noção de recompensa por esforço é o seu sentido mais enfatizado: quem seria capaz de defender o ingresso “de quem não merece”? Receber determinado resultado em função do esforço despendido é ideia em geral considerada justa, sobretudo quando tratamos de avaliações.

Num primeiro momento, foi o *discurso sobre o mérito* o que chamou minha atenção como objeto de pesquisa. Especialmente no contexto em que a introdução de políticas de reserva de vagas para negros e/ou alunos oriundos da escola pública mudou substancialmente as formas de acesso à educação superior. A partir da institucionalização da Lei de Cotas, em 2012, o Supremo Tribunal Federal (a mais alta instância jurídica brasileira) reconheceu como justa a possibilidade de estudantes com diferentes desempenhos no processo seletivo serem admitidos nas universidades, com base na apreciação do caráter histórico de discriminação contra a população negra no Brasil. Este julgamento representou um duro golpe na absolutização do mérito (desempenho na prova) como critério “objetivo” para ingresso, apartado do contexto educacional brasileiro.

A fim de compreender como o mérito se materializa nas práticas educacionais, o referencial teórico-metodológico utilizado foi aquele que lança mão de estudos do discurso em suas múltiplas determinações. Assumindo o discurso como forma de prática social (e conseqüentemente ideológica), trago a contribuição da Análise Crítica de Discurso (ACD) para pensar no acesso à universidade. Este campo de estudos do discurso pressupõe a relação dialética entre evento discursivo e estrutura social, rechaçando as correntes que tratam do discurso desprovido de exterioridade. O ingresso em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação sob orientação da Professora Raquel Barreto permitiu um rico contato com este referencial.

Inicialmente, esperava comparar o que se assumia como critério de mérito no acesso ao ensino superior em distintos países. Visto que o Chile é considerado como vanguarda de políticas educacionais neoliberais na América Latina, praticamente extinguindo o conceito de escola pública, e que o Uruguai não apresenta qualquer processo seletivo para ingresso dos estudantes do ensino secundário na universidade (o acesso é livre), havia proposto realizar um estudo comparativo entre três países, com a intuição inicial do Brasil como modelo equidistante entre Chile e Uruguai. Entretanto a envergadura da tarefa não se mostrou exequível no tempo escasso, mantendo todavia esta curiosidade para algum momento futuro.

Enquanto eram discutidas as limitações dessa proposta inicial, pude acompanhar as discussões do movimento de cursinhos populares, do movimento negro e do movimento estudantil em relação à polêmica proposta de ação afirmativa apresentada pelo governo estadual paulista: o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista (PIMESP). Ao nomear um programa como “Inclusão com Mérito”, o pressuposto de que se parte é de que haja algum outro em que o mérito não seria levado em conta: as cotas para estudantes de escola pública, negros e indígenas em andamento em diversas instituições de ensino.

Passei portanto a analisar os discursos envolvendo o PIMESP, as condições em que ele foi produzido, sendo que analisar o *discurso sobre o mérito* foi se mostrando apenas uma parte deste objeto que é o acesso à universidade. Para se compreender o discurso que justifica o merecimento nas instituições mais concorridas é necessário analisar também o discurso que sustenta a “ampliação enxuta” do ensino superior, sua *democratização*, esta compreendida no sentido reduzido à certificação/massificação. Assim, ao me aproximar do PIMESP como objeto empírico, o objeto de pesquisa foi sendo desenhado como o *discurso sobre acesso à universidade*.

Este programa apresentado pelo governo do estado de São Paulo em conjunto com reitores das instituições públicas paulistas propõe-se a “incluir com mérito”, estabelecendo reserva de vagas conforme a “proporção socio-étnica” do estado de São Paulo, condicionada a um curso “semipresencial” de dois anos, no modelo de curso sequencial de curta duração (com referência explícita a *community colleges*). A representação sobre os critérios raciais, o uso intensivo de tecnologias voltadas para estudantes das camadas subalternas, o pressuposto do despreparo do estudante de escola pública, dentre outros elementos no contexto do proposição do PIMESP se mostraram um rico material para estudar o projeto de acesso ao ensino superior para distintas classes, e de que forma se configuram os discursos sobre ações afirmativas com recorte racial no período em análise no estado de São Paulo.

Esta engenhosa proposta de adiar o acesso direto de estudantes de escola pública representou a primeira proposta do governo estadual admitindo a utilização de critérios raciais para ingresso nas instituições de ensino superior. Este motivo em si já seria suficiente para a proposição de uma das perguntas de pesquisa: por que o PIMESP foi proposto? Investigar as condições de produção deste programa tão *sui generis* é um dos eixos do trabalho de doutoramento.

É importante demarcar que no campo dos movimentos sociais que pautam o tema do acesso à universidade, desde 2012 já havia sido conformada uma “Frente Pró-Cotas Raciais” no estado de São Paulo, com o intuito de pressionar as universidades estaduais paulistas por

este tipo de política de ação afirmativa. De acordo com seu manifesto, o objetivo era “mobilizar a sociedade para cobrar do Poder Público, instituições de ensino e empresas, a apresentação de programas de ação afirmativa, inclusive cotas, para promover a inclusão da população negra” (FRENTE PRÓ-COTAS RACIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012). Dentre as principais ações realizadas pela Frente Pró-Cotas Raciais está a organização de audiências públicas, atos e demais atividades em defesa de projeto de lei que instituisse reserva de vagas para negros nas universidades públicas, que culminaram num forte questionamento ao PIMESP. Pelo menos 40 entidades reuniram-se cerca de duas semanas após o julgamento do STF, ampliando a participação de mais dezenas de entidades e pautando esta questão em audiências públicas e outras atividades.

As objeções ao PIMESP, seja pela resistência nas instituições a qualquer tipo de ação afirmativa, seja por considerá-lo uma política discriminatória contra estudantes de escola pública, negros e indígenas, culminaram, no interior das universidades, num rechaço total ou parcial do projeto por todas as instituições envolvidas – USP, Unicamp e Unesp. Assim, o interesse na análise, além das motivações da sua proposição se ampliaram também para a compreensão das razões que levaram à sua rejeição: os embates explicitados ou silenciados sobre a democratização da universidade se revelaram cruciais no estudo.

Inicialmente minha hipótese de trabalho era a de que a denúncia organizada pelos movimentos sociais de que o PIMESP seria um programa discriminatório e até mesmo racista teria conseguido, por meio de sua amplificação através da imprensa, uma pressão da opinião pública que levou as instituições a abrirem mão do programa. Hoje avalio que tenha sido uma hipótese um tanto otimista em relação à permeabilidade das instituições educacionais, do governo e da imprensa às demandas dos movimentos, ainda que sem dúvida o papel dos movimentos pautando a opinião pública tenha sido insubstituível ao longo deste processo de fracasso do PIMESP.

Neste trabalho critico a ideia de mérito como desempenho individual, o que consiste de um poderoso legitimador das desigualdades que antecedem o momento do acesso à universidade, ou seja, do abismo existente no sistema educacional entre escolas públicas e privadas “de ponta”¹. Ou seja, ao considerar que o critério definidor de qualidade na educação é o desempenho nas provas de seleção, o discurso sobre o mérito opera a manutenção do

¹ Demarco aqui serem público x privado “de ponta” pelo fato de que um considerável número de escolas privadas (ouso dizer que a grande maioria delas) se sustenta pela depreciação histórica impressa à educação pública, associando ensino pago a ensino de qualidade. Boa parte das instituições privadas operam em condições muito mais precárias do que a escola pública, o que é expresso, por exemplo, pelo piso salarial bem abaixo do já deteriorado salário do professor de escola pública.

dualismo do ensino médio (privadas de alta qualidade vs. públicas precárias), porém de maneira invertida (públicas de alta qualidade vs. privadas deterioradas). Na educação superior, em que pese a expansão do mercado educacional, o mérito convive com o argumento da “democratização” do acesso, ou da “inclusão” na universidade, transmutada em “inclusão social”.

O objetivo deste trabalho é discutir o acesso à universidade no contexto de proposição do PIMESP e as condições de sua produção e sua rejeição. Ao fazê-lo, pretendo contribuir com a discussão sobre o papel das avaliações meritocráticas na educação com o recorte específico do ingresso e advogar a necessidade de colocar os critérios de acesso à universidade, inclusive quanto à pertença racial, no centro da discussão sobre o caráter de classe dessa instituição. É importante também delimitar que não encaro a universidade como etapa obrigatória de escolarização: a meu ver, deve ser encarada no plano do direito daqueles e daquelas que desejam uma formação aprofundada da produção de conhecimento. Estes hoje representam um enorme contingente drenado para o ensino superior privado.

Ao longo da pesquisa, que de início não tinha a pretensão de tratar das políticas de ação afirmativa, foi tomando força a temática da defesa de reservas de vagas para negros, bem como os argumentos contrários a elas. A exigência de aprofundamento teórico sobre o assunto (exigência esta que creio mais premente do que nunca) se desdobrou numa contradição. A construção do objeto de pesquisa *acesso à universidade* me era bastante familiar, pela trajetória que descrevo de quem fez parte de um movimento que tem este tema como razão de sua própria existência. Sentia-me autorizada a dizer minha palavra não apenas enquanto alguém com determinado interesse, mas como alguém profundamente envolvida enquanto sujeito de um movimento mais amplo. Este foi o momento em que o exercício da alteridade revelou-se mais desafiador: em primeiro pela necessidade de aumentar a vigilância epistemológica pela proximidade com o objeto, e em segundo pelo desafio de tratar do tema do racismo.

Conforme fui analisando os pressupostos do discurso oficial, o racismo e o silenciamento sobre ele se tornaram um dos fulcros da pesquisa. Assim, se por um lado o papel de explicitar esse silêncio e tomar posição contra o racismo é uma necessidade, também é preciso advertir para os diversos momentos em que, por ser uma pesquisadora branca, posso estar reproduzindo o racismo. Tenho limites de saída para a compreensão da violência concreta a que negros e negras são submetidos. No processo de compreender a forma como o racismo opera nas relações sociais brasileiras, especialmente nos discursos acerca do acesso à universidade, fui confrontada com o incômodo processo de identificação de condutas e ideias

racistas que eu mesma já reproduzi irrefletidamente. Na condição de mulher branca, descobrir-me racista foi doloroso, mas necessário. Se é por meio do silêncio que o racismo opera no contexto brasileiro, falar do racismo nosso de cada dia é uma das formas pela qual podemos combatê-lo.

Uma questão bastante pertinente que pode ser levantada é sobre a relevância de se estudar um programa que sequer chegou a ser implementado. Visto que minhas preocupações são menos quanto ao PIMESP em si e mais quanto aos discursos que o sustentam, a atualidade do debate sobre cotas raciais nas universidades estaduais paulistas se expressa na greve iniciada em maio de 2016, cuja mobilização levou algumas unidades da USP a adotarem cotas, por exemplo. Ainda que a hipótese inicial, a de que teria sido primordialmente a luta dos movimentos sociais que culminou no fracasso do PIMESP, não se tenha confirmado, analisar os discursos contrários às cotas raciais que sustentam a proposição do PIMESP se justifica porque não há “museu de ideias” - as mesmas justificativas seguem presentes em novas roupagens, e o equilíbrio frágil no embate destas ideias tem gerado brechas no sentido de concessões que podem ser encaradas como conquistas.

O capítulo 1 do trabalho é dedicado à construção do objeto “acesso à universidade”, captado nos discursos de distintas dimensões. A partir da Análise Crítica do Discurso, a historicidade do acesso a esta instituição no Brasil é acompanhada desde sua fundação. Neste percurso é destacado o dualismo educacional, ou seja, os distintos projetos de universidade para distintas classes, e como os discursos sobre mérito e democratização são articulados nesta disputa de projetos.

A fim de compreender os diferentes discursos sobre acesso à universidade, analisamos distintos textos, produzidos no período de proposição do PIMESP até a decisão nos conselhos superiores das universidades, o que compreende de novembro de 2012 a agosto de 2013. No capítulo 2, são enfocados os discursos materializados em textos das/sobre as políticas analisadas. Destacam-se as condições de produção deste discurso, sobretudo no que diz respeito à dificuldade de obtenção dos textos nas instâncias oficiais. A recusa em prestar esclarecimentos, por diversas vezes ferindo determinações da Lei de Acesso à Informação, foi trabalhada a partir da contribuição sobre a “política do silêncio”, proposta por Eni Orlandi (1992). A perspectiva de silenciamento é importante para compreender não somente a limitação dos discursos sobre um programa rejeitado, mas também sobre o próprio “racismo à brasileira”, em que a branquitude no poder permite sua reprodução tão insidiosa quanto violenta.

No capítulo 3 discuto as razões que levaram ao rechaço do PIMESP em uma das universidades estaduais paulistas, a USP, a partir da análise das atas de Congregações e Departamentos. Esta análise foi crucial para que a hipótese inicial de trabalho fosse rechaçada, ou seja, ainda que os movimentos sociais tenham sido uma força importante para ampliar a resistência ao PIMESP, boa parte dos motivos apontados dizem menos respeito à preocupação com o conteúdo segregador do programa, mas justamente ao fato de ser um programa que apresenta critérios raciais. Esta resistência institucional a critérios raciais se dá ou de forma aberta, ou, conforme discutimos no capítulo, por meio do silenciamento sobre o racismo.

O capítulo 4 contém a análise de textos jornalísticos que tratam explicitamente do PIMESP em distintas perspectivas editoriais: Folha de São Paulo, Portal Fórum e Portal Afropress. Enquanto a primeira apresenta posição abertamente contrária a critérios raciais, a perspectiva no Portal Fórum, que tem ativistas do movimento negro entre seus colunistas, publicou diferentes posições dentro do próprio movimento negro no debate sobre o Pimesp. Já o discurso do Portal Afropress representa uma defesa do PIMESP, em conjunto com a organização Educafro.

O quinto capítulo apresenta uma análise do discurso de movimentos sociais que estiveram envolvidos no combate ao PIMESP. Foram escolhidos aqueles movimentos que tivessem considerável produção textual divulgada no período de análise, disponibilizada por meio de portal na internet: Associação dos Docentes da USP (Adusp), DCE da USP, Rede Emancipa de Cursinhos Populares e Frentes Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo². Aqui registra-se a intensa produção e debate sobre o racismo identificado no programa analisado, em discursos cuja circulação é bastante restrita em comparação aos hegemônicos.

Por fim, no capítulo 6 são articulados os conjuntos de discursos analisados ao dualismo identificado no acesso à universidade, o que sustenta uma polarização entre os discursos sobre mérito e democratização, polarização que acompanha a própria divisão de classe no sistema educacional brasileiro.

² Foram analisados textos produzidos pelas Frentes Pró-Cotas do Estado de São Paulo, da USP e da Unicamp.

1 ACESSO À UNIVERSIDADE

Eu costumo dizer que o momento é de abrir as portas da universidade para aquele que foi expulso e negado por ela. Estudantes que, como eu, chegaram à universidade por acaso têm que chegar sistematicamente.

Florestan Fernandes

Neste capítulo, discuto o objeto acesso à universidade a partir do referencial teórico-metodológico da Análise Crítica de Discurso (ACD), e da problematização das tensões ideológicas entre universalismo e racismo. Discuto os embates em torno do que se concebe por universidade: o conflito entre a integralidade do direito à educação de nível superior e o aprofundamento da mercantilização da educação. Este embate se materializa no confronto entre interesses públicos e privados, configurando formas distintas de educação superior, propagandeadas como “flexibilização da oferta”. Procuro analisar as alterações recentes nas formas de acesso à educação superior, trabalhando os discursos nodais sobre acesso à universidade, o discurso da democratização e o discurso do mérito, e por fim apresento os procedimentos da pesquisa. Para iniciar, proponho uma breve digressão narrativa, convidando o leitor a se imaginar às portas de um ambiente quase idílico.

Que lugar é esse, com prédios antigos ou novos espigões, palmeiras imperiais ou árvores centenárias, sombreado e cercado, por onde passam tantos jovens, livros nas mãos e cabeças no ar? São as cidades universitárias, que a despeito de suas especificidades ao redor do mundo, parecem se constituir de um território à parte das cidades de fato.

As universidades não estão isoladas do contexto social por seus muros (de tijolo e de mérito), entretanto possuem uma dinâmica própria de funcionamento, uma autonomia alvo de tensões constantes. Há, contudo, uma questão determinante das dinâmicas deste funcionamento, incidindo diretamente no processo e no resultado de suas atividades-fim: quem são os frequentadores deste espaço, interagindo com os saberes ali produzidos? O que faz com que povoem estas aparentes ilhas produtoras de conhecimento, instituições que, pela particularidade de suas mediações, são muitas vezes concebidas como se separadas simbolicamente do restante da sociedade pelo mar de saberes produzidos ou ignorados? A

explicação para esta aparente apartação tem base em alguma forma de *mérito* atribuído ao estudante *capaz* de, por seu *talento*, seguir em níveis superiores de educação.

Se esta mirada inicial para dentro da universidade fosse refeita, desta vez dando um passo para trás e olhando a partir de fora de seus muros, teríamos um panorama bastante diferente. Seria possível ver um grande contingente de pessoas tentando entrar; dentre estes teríamos ansiosos estudantes pressionados pelo tempo exíguo para dar conta de todo o conteúdo exigido, utilizando de diferentes estratégias para estudar tudo o que “cai na prova”; veríamos um grupo, também numeroso, de pessoas que abriram mão de se acotovelar por entre os muros, concluindo precocemente sua incapacidade para tal empreitada; e por fim, a grande maioria de pessoas que sequer cogitou entrar por esta estreita porta, cuja única relação com a instituição, se tanto, é através da possibilidade de lá trabalhar.

Não foram poucas as vezes que ouvi estudantes dos cursinhos populares em que atuei afirmarem sua surpresa com o fato de as universidades públicas prestigiadas serem gratuitas; acreditavam que, por elas gozarem de tal prestígio social, haveria um custo para entrar, com o qual não poderiam arcar. Ainda que o custo não seja diretamente monetário (por mais que as investidas privatizantes sempre voltem à tona nos períodos mais agudos de crise), a ideia de um ônus para entrar na universidade pública não está de todo equivocada. Entretanto o custo não se traduz em termos financeiros, mas em tempo de estudo, tempo este de que os estudantes trabalhadores dificilmente dispõem, mantendo a distância entre universidade e escola pública, enquanto os descendentes dos catedráticos de outrora acumulam hábitos/*habitus* de estudo há gerações. O que mantém a universidade pública restrita aos estudantes “com mérito”? Este distanciamento da perspectiva de se apropriar da universidade pública por parte de estudantes das classes subalternas, mais do que um distanciamento propriamente geográfico, é um distanciamento histórico. Procuro neste trabalho problematizar uma suposta incapacidade ou despreparo atribuído aos estudantes de escola pública nos processos seletivos para a universidade pública, o que acaba naturalizando desigualdades educacionais (e logo sociais) precedentes à entrada na universidade.

Cabe precisar aqui o uso alternado que faço dos termos “universidade” e “ensino superior”. Utilizo o primeiro para denotar aquelas instituições que se sagraram por desenvolver ensino (de graduação e pós-graduação), pesquisa científica e extensão. Como discutirei a seguir, boa parte das instituições de nível superior no Brasil não contemplam estas funções institucionais que penso serem essenciais para a produção de conhecimento acadêmico relevante socialmente. Portanto o uso do termo “ensino superior” faz referência à instituição genérica, incluindo as que não articulam estas três dimensões, geralmente

identificadas com instituições privadas que têm como prioridade o ensino de graduação de massa barateado. A pesquisa acadêmica, atividade que demanda tempo, financiamento e estrutura, é geralmente deixada de fora das instituições privadas, que acabam assumindo, diferente da universidade pública (que tem papel de produzir conhecimento), o papel de reproduzir conhecimentos frequentemente desatualizados.

O termo universidade, além desta conotação mais concreta – instituição fundada no tripé ensino-pesquisa-extensão - também é utilizado em sua conotação abstrata, ou seja, quando trato mais amplamente da defesa do direito à educação superior entendido em sua integralidade, uma utopia que, apesar de todas as fortes investidas privatistas, permanece viva na luta dos movimentos sociais de educação.

Feita esta ressalva acerca do conceito de universidade utilizado, destaco que o trabalho objetiva um recorte no todo dessa instituição, focando no acesso à universidade, e mais especificamente nos discursos sobre o acesso e suas condições de produção no contexto paulista. Como veremos adiante, o embate entre projetos de universidade consolidou uma divisão (um dualismo, em termo gramscianos), que culmina na redução do sentido de educação superior como direito, representado em potência nas universidades públicas, para sua versão mais empobrecida, de educação como mercadoria, com o foco específico na qualificação para o mercado de trabalho, custeada pelo próprio trabalhador.

1.1 Discursos sobre o acesso à educação superior: contribuição a partir da Análise Crítica do Discurso

Os discursos circulantes acerca dos critérios em jogo para a entrada no ensino superior tem diversas origens: discursos produzidos no âmbito das recomendações dos organismos internacionais como condicionalidades para empréstimos aos países da periferia do capitalismo; discursos dos marcos normativos nacionais e estaduais (leis, pareceres, decretos), que compõem os textos mais diretamente relacionados ao que chamamos de “política educacional”; textos que circulam nos meios de comunicação, sejam eles *mainstream* (jornais e revistas impressos, televisivos ou portais de ampla circulação, revistas, no contexto da indústria cultural) ou alternativos (imprensa alternativa, *sites* de movimentos sindicais, estudantis, movimento negro, cursinhos populares e outros movimentos sociais, páginas em redes sociais); discurso oral, captado através da vivência, escuta, e experiência

peçoal/profissional/militante. A análise que empreenderemos se fundamenta na contribuição da Análise Crítica de Discurso, conforme formulado por Fairclough (1989, 2001, 2006).

O movimento que trabalha Análise de Discurso teve seu início em Paris, no contexto das mobilizações de maio de 1968. Michel Pêcheux foi um de seus principais formuladores, bastante influenciado pela teoria marxista de ideologia desenvolvida por Louis Althusser. Althusser (1992) enfatiza a autonomia relativa da ideologia (superestrutura) em relação à estrutura, bem como o papel que a ideologia desempenha na reprodução ou transformação das relações econômicas, e argumenta que ideologia ocorre em formas materiais, e que ela interpela os sujeitos. Pêcheux parte desta contribuição para pensar a linguagem enquanto importante forma material de ideologia (FAIRCLOUGH, 2001).

Para Pêcheux, cada uma das posições de sujeito incorpora determinada formação discursiva, que determina o que pode e o que deve ser dito em cada ocasião – assim como o que não pode/não deve ser dito. Assim as relações entre palavras mudam conforme cada formação discursiva, e o sujeito social se constitui em relação a cada uma destas formações (FAIRCLOUGH, 2001).

O conceito de formações discursivas está articulado ao de interdiscurso - posteriormente trabalhado por Kristeva (1974) através do termo “intertextualidade”, inspirado por Bakhtin (1990) - na medida em que as relações entre as formações discursivas são as que constituem as regras de formação de uma dada formação. Ou seja, o contexto situacional e verbal de dado enunciado determinam a forma que ele toma e modo pelo qual é interpretado, considerando ainda que a forma de interpretação não é ela mesma transparente.

O complexo de formações discursivas constitui o interdiscurso, e os sentidos de uma formação discursiva acabam sendo determinados de fora dela, por sua relação com outras formações discursivas que implicam em formações ideológicas (e conseqüentemente relações de poder). Eni Orlandi (2011), filiada à Análise de Discurso de matriz francesa, afirma como fundamento da linguagem a articulação entre dois grandes processos: o parafrástico (retorno ao mesmo dizer sedimentado, o já-dito) e o polissêmico (o diferente). A tensão básica do discurso está entre o texto e o contexto histórico-social, sendo que a polissemia representa a força que desloca o sentido sedimentado para outros sentidos possíveis. As formações discursivas, ainda que apresentem regras de enunciação (paráfrase), possuem margens em cujo deslocamento o sentido pode ser outro (polissemia). Pêcheux considera que os sujeitos têm a ilusão de serem fonte de seu próprio sentido, quando estes são determinados por fora da formação discursiva (o que ele denomina de “ilusão do sujeito”) (FAIRCLOUGH, 2001).

Assumindo as grandes contribuições para o estudo da linguagem da Análise de Discurso da escola francesa (conforme referencial utilizado neste trabalho), concordo com a crítica feita por Fairclough (2001) a esta concepção: a ênfase nas formações ideológicas e conseqüentemente nas estruturas, apesar de captar as formas de dominação através do discurso, tende a negligenciar a capacidade de agência do sujeito: a reprodução das relações de poder (de classe) é supervalorizada, e pouca atenção é dada às resistências que também se manifestam através do discurso.

Com isso, a abordagem de Análise de Discurso desenvolvida na Inglaterra pelo grupo da Universidade de Lancaster, da qual Fairclough é um dos fundadores, diferencia-se da escola francesa nos termos em que objetiva o papel dos sujeitos e da ideologia no discurso. A adjetivação de “Crítica”, demarca com as posições do novo idealismo que consideram o discurso desprovido de exterior. Fairclough (2001) coloca relevo no discurso como prática política e ideológica – política por estabelecer, manter e transformar relações de poder e entidades coletivas (como classe) nas quais existem relações de poder; e como prática ideológica, por constituir, naturalizar, manter e transformar significados de mundo de posições diversas nas relações de poder.

Como Althusser (1992), Fairclough (2001) afirma que a ideologia tem existência material nas instituições (permitindo o estudo de práticas discursivas como formas materiais de ideologia); interpela os sujeitos, ou seja os sujeitos são posicionados no discurso por atravessamentos ideológicos; e que os aparelhos ideológicos de estado são locais e marcos delimitadores da luta de classe. Por outro lado, distancia-se de Althusser quando este trata a ideologia como cimento social universal, reproduzida pelos aparelhos em que a luta de classe está sempre em equilíbrio estático. Fairclough (2001, p. 117) afirma que “ideologias são significações/construções da realidade (...) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação”.

A ideologia tem sido concebida alternativamente como uma propriedade de eventos discursivos ou da estrutura social. Como propriedade de estruturas, a ideologia é localizada em alguma forma de convenção ou norma subjacente à prática linguística, mostrando que os eventos são restringidos por convenções sociais. Por outro lado, é preciso destacar que eventos não são meras reproduções de estruturas – esta abordagem privilegia a perspectiva de reprodução ideológica e não transformação (como em Pêcheux). A ideologia também está localizada no evento discursivo: é processo, transformação, fluidez; entretanto cabe situar o discurso em seu contexto histórico-social, a fim de afastar a ilusão de processos livres de

formação discursiva. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 119): “Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam estruturas condicionadoras”.

Considerando-se a luta ideológica e conseqüentemente a luta política como focos de tensão em equilíbrio instável, o conceito gramsciano de hegemonia é bastante potente para a compreensão de relações de forças contraditórias: hegemonia é o conjunto de estratégias utilizadas pelos dominantes para manter seu domínio. O foco na instabilidade pretende assinalar que existem forças em luta para subverter este domínio, que se manifesta pela atribuição de universalidade a um traço particular (como na aparência universal que assumem as ideias liberal-burguesas). Uma classe é hegemônica quando consegue manter esse equilíbrio de forças em seu favor, quando consegue exercer a direção político-ideológica fundada no consenso (ou consentimento), diversa porém de forma complementar à dominação através da coerção. O conceito de hegemonia, portanto, diz respeito a diversos domínios nos quais há polos em luta – econômico, político, militar, cultural, ideológico (COUTINHO, 2011; BUCI-GLUCKSMANN, 1980). Assim, no estudo do discurso como prática social (e conseqüentemente ideológica), o conceito de hegemonia pretende dar conta da análise dos movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis.

A busca é pela compreensão dos mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem ser cogitados. Em outras palavras, na perspectiva histórico-discursiva, a ideologia corresponde à hegemonia do sentido (BARRETO, 2012, p. 986).

O material empírico analisado neste trabalho consiste de textos com configurações diversas, como descrito no início desta seção. Dentre estes, gostaria de destacar aqueles que possuem circulação mais ampla e contribuem para a reprodução de relações de poder, configurando sua condição de hegemônicos. No contexto do objeto pesquisado, o acesso à educação superior, polarizam-se dois tipos de discurso centrais: a) o discurso sobre o mérito, cuja legitimação está associada à manutenção da composição social (o caráter de classe é deslocado a uma noção supostamente neutra de composição fundamentada em critérios acadêmicos) das universidades públicas e seus agentes, sobretudo as de prestígio; e b) o discurso da democratização, protagonizado principalmente pelo setor empresarial da

educação, governos e organismos multilaterais, que legitima a expansão de lucros no mercado educacional, direcionado principalmente a um novo mercado consumidor apto a adquirir produtos voltados para o treinamento profissional, sob a justificativa da “ampliação do acesso”. No entanto não se trata de um discurso restrito ao setor empresarial, visto que tornar o acesso ao ensino superior menos democrático é uma defesa dificilmente tornada pública, ao menos nestes termos.

No âmbito do acesso ao ensino superior, estes dois tipo de discursos - “discurso sobre o mérito” e “discurso sobre a democratização” podem ser considerados como discursos nodais na acepção de Fairclough (2006): discursos que podem ser alterados através das mudanças no arranjo dos demais discursos ao seu redor, ao mesmo tempo em que seus elementos centrais (a dualidade educacional, no caso) são mantidos. A persistência do discurso que lança mão do mérito de indivíduos para rechaçar políticas de ação afirmativa nas universidades públicas, mesmo com estudos robustos que atestem o contrário, responde pela *resiliência* do discurso sobre o mérito, em que pese a existência de um outro discurso, que visa a “democratizar” o acesso à educação superior, por meio da ampliação do mercado educacional de ensino superior. Fairclough (2006) define resiliência como reafirmação da posição dominante ou hegemônica e sua sustentação ampla perante eventos e circunstâncias que as desafiam.

Cabe ainda discutir o conceito de recontextualização no âmbito dos diferentes discursos que se cruzam na objetivação do acesso à universidade. Estes discursos vários são articulados ou rearticulados de modos distintos conforme o contexto histórico e situacional. O conceito de recontextualização, formulado por Bernstein (1996), consiste de “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. Bernstein, que tratou do discurso pedagógico, afirmou que este não possui um discurso próprio, consistindo de um princípio recontextualizador, ou seja, determinado discurso é deslocado de seu contexto original, apagando-se a base social de sua prática, e recolocado em outros contextos. Fairclough (2006) reelaborou este conceito, antes pensado especificamente para dar conta do discurso pedagógico, e o ampliou, ao tratar dos deslocamentos de discursos de outros campos, bem como para as escalas em que esta recontextualização se dá. Como exemplo de recontextualização de escala, traz as formulações de organismos internacionais endereçadas aos Estados-nacionais (sobretudo países periféricos). De acordo com Barreto (2012):

o processo de recontextualização envolve o movimento da comunicação e da informação e o da lógica dos “negócios” para a educação, com o próprio deslocamento do campo, capitaneado pela Organização Mundial do Comércio

(OMC), da condição de política pública, com vistas à internacionalização dos “serviços educacionais” (BARRETO, 2012, p. 989)

Nas próximas seções discuto o contexto em que estes discursos foram produzidos em conjunto com as práticas sociais que lhes dão sustentação, a fim de recortar a especificidade situacional em que se fundamenta a disputa por projetos de universidade estudada neste trabalho. Inicialmente apresento a provocação de Wallerstein (1991) sobre a aparente disjuntiva entre universalismo e particularismo (no caso específico, o racismo) como pano de fundo do debate sobre políticas educacionais voltadas especificamente ao acesso de negros, indígenas e estudantes de escola pública na universidade, as políticas de ação afirmativa. Posteriormente, os discursos do mérito e da democratização são acompanhados ao longo da história, a fim de acompanhar o movimento dos sentidos.

1.2 Universalismo x racismo?

Uma das disjuntivas mais recorrentes da contemporaneidade diz respeito à oposição entre universalismo e particularismo. No caso específico do acesso à universidade, de um lado a recusa de políticas de ação afirmativa com reserva de vagas por diversas lança mão da necessidade de critérios universais para todos os candidatos a uma vaga universitária. Por outro lado, a defesa de políticas voltadas a setores historicamente em desvantagem na efetivação de um direito passa pelo reconhecimento da necessidade de medidas reparadoras específica para estes setores.

Segundo Immanuel Wallerstein (1991)³, há uma tensão (contradição) entre a legitimação ideológica do universalismo no mundo moderno e a persistente realidade material e ideológica do racismo e do sexismo neste mesmo mundo. Esta tensão tem sido especialmente discutida dos anos 1970 em diante, quando da intensificação dos novos movimentos sociais (com destaque para o movimento negro, movimento feminista e movimentos de libertação nacional) e conseqüentemente da produção acadêmica acerca desta

³ Trabalhei com a tradução realizada por Pedro Davoglio disponibilizada na página do Grupo de Estudos Permanente de Direito, Estado e Racismo (GEPDER) da Universidade Mackenzie, de forma que a paginação segue a tradução e não o texto original. Tradução disponível em: <https://www.academia.edu/9613703/WALLERSTEIN_I_-_As_tens%C3%B5es_ideol%C3%B3gicas_do_capitalismo_universalismo_versus_racismo_e_sexismo_-_tradu%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em 18 de julho de 2016.

temática.

Uma das críticas frequentes da produção vinculada aos novos movimentos sociais (como é o caso de abordagens pós-coloniais ou pós-estruturais) ao marxismo seria a perda da dimensão identitária supostamente inerente a uma abordagem universalista que visa a compreensão da totalidade. Marxistas, por sua vez, criticam estas mesmas abordagens em virtude de não se dedicarem a analisar o quanto a totalidade do modo de produção tem efeito na própria dinâmica explicativa de movimentos contestatórios.

Na contramão desta dicotomia, Wallerstein discute um aparente paradoxo, que só pode ser explicado se considerarmos a totalidade do sistema-mundo no capitalismo: para o sociológico estadunidense, o maior desafio ao racismo/sexismo tem sido as crenças universalistas, da mesma forma que o maior desafio ao universalismo tem sido as crenças racistas e sexistas. Partindo do princípio de que ambas as crenças não só podem conviver, mas que seu choque deve ser perseguido, Wallerstein (1991, p. 10) defende que “o ponto ideológico-institucional mais crítico na busca de um sistema diferente está na verdade localizado no acirramento da tensão, no incremento dos ziguezagues entre o universalismo e o racismo-sexismo”.

O desenvolvimento do universalismo é traçado como uma continuidade da tradição monoteísta - a ideia de que há um Deus para toda a humanidade. Os iluministas, na esteira das revoluções burguesas, teriam “matado” este Deus e colocado um homem (aqui a flexão de gênero não é fortuita) em seu lugar. A igualdade moral e de direitos passa a ter status de uma característica inata - atributos naturais - ao invés de privilégios adquiridos. Nos documentos produzidos à época (Cartas Magnas, Declaração Universal dos Direitos do Homem), muitas omissões foram notadas, e a doutrina universalista tem sido a principal responsável por procurar a sua inclusão explícita - como a de mulheres e não-brancos. Essa inclusão parcial pode levar à afirmação de que haja uma “curva temporal ascendente de aceitação da ideologia universalista, e com base nessa curva, afirmar a presença de uma espécie de processo histórico mundial irreversível” (WALLERSTEIN, 1991, p.3).

O universalismo passou a ser defendido com mais vigor a partir da formação de uma economia-mundo capitalista, um sistema que se baseia na acumulação de capital, na conversão de tudo à forma-mercadoria: “é de se supor que quanto mais livre é a circulação, mais ativa será a mercantilização e, conseqüentemente, tudo aquilo que se opõe ao seu movimento, está hipoteticamente contra-indicado” (WALLERSTEIN, 1991, p.3). A relação de troca de mercadorias

se dá entre coisas dotadas de valor que se equivalem qualitativamente sob a forma de mercadorias, é necessário que, do outro lado, ela se apresente como uma relação entre os portadores de tais mercadorias, seres dotados de vontade que se equivalem qualitativamente sob a forma de sujeitos de direito. O outro lado da redução de todos os produtos do trabalho a mercadorias é necessariamente – já que, como o próprio Marx bem apontou, as mercadorias não podem trocar-se por si mesmas – a redução de todos os homens a sujeitos de direito, portadores de mercadorias que se reconhecem reciprocamente como tais e, conseqüentemente, iguais um ao outro e livres um do outro (KASHIURA JUNIOR; NAVES, 2011, p. 8).

É nesta dinâmica que uma ideologia particularista é considerada um obstáculo à lógica do sistema capitalista⁴, já que qualquer intromissão de outras prioridades que não visem à avaliação dos produtos (capital e força de trabalho) em termos exclusivos do seu valor de mercado, faz com que estes elementos sejam não vendáveis, ou ao menos dificilmente vendáveis. Proclamar uma ideologia universalista converte-se num imperativo ideológico: as relações sociais capitalistas transformam-se em uma espécie de “solvente universal”, no qual tudo se reduz a uma homogênea forma de mercadoria cujo único critério de valoração é o dinheiro.

Ao estabelecer uma relação de equivalência entre desiguais baseada no contrato de trabalho, cria-se uma relação jurídica: a de igualdade formal, baseada no direito. Esta relação assume a forma universal, ainda que esteja baseada em um particularismo de classe, dando forma jurídica a uma relação mercantil. O liberalismo clássico consolida assim uma relação entre sujeitos cuja liberdade é limitada ao contrato de trabalho, respaldado pela relação de troca embutida na compra/venda da força de trabalho. Ao igualar os desiguais, a constituição do sujeito de direito embutida no discurso jurídico limita-se à possibilidade de consumir mercadorias. Quanto à igualdade, os

proprietários de mercadorias distintas se equivalem no mercado e são considerados igualmente proprietários privados. Dialeticamente, tal igualdade baseia-se na desigualdade fundamental do modo de produção capitalista, sem a qual não existiria exploração do trabalho: a desigualdade de classe entre proprietários dos meios de produção que empregam força de trabalho alheia, e proprietários da força de trabalho como mercadoria vendável (CATINI, 2016).

Do ponto de vista da produção de bens, uma ideologia universalista liberal permite a máxima eficácia possível em termos de força de trabalho, alocando as ditas “pessoas mais competentes” em funções profissionais que melhor convenham às suas aptidões - e assim se desenvolveram diversos mecanismos institucionais, tais como o ensino público, o serviço

⁴ Não se deve entretanto exagerar esta afirmação, visto que o próprio capitalismo não deixa de ser por si só um sistema que reveste o particularismo da classe burguesa como um caráter universal.

público, legislações anti-nepotismo, concebidos para estabelecer o dito “sistema meritocrático”. Além de eficaz economicamente, a meritocracia serviria ainda a um propósito de estabilização política: dado que há uma distribuição desigual de recompensas no capitalismo, uma justificativa ideológica baseada em mérito seria mais aceitável moral e politicamente do que um privilégio adquirido hereditariamente.

O ponto mais forte do argumento de Wallerstein (1991, p. 4-5) é que o exato oposto está ocorrendo: “o privilégio adquirido por uma pessoa que se supõe mais inteligente e, em todo o caso, mais instruída do que outra, é sumamente difícil de admitir, salvo pela minoria que, efetivamente já está com o pé no degrau da escada. Ninguém que não seja um yuppie ama ou admira um yuppie”. Justamente pelo fato de o sistema meritocrático ser bastante instável politicamente é que racismo e sexismo entram em cena.

Ainda que se pense que a curva ascendente da ideologia universalista corresponde à curva descendente do grau de desigualdade determinado por raça/sexo, o que tem ocorrido, entretanto, é que estes gráficos de desigualdade, quando não têm aumentado, na melhor das hipóteses apresentaram estagnação (tanto de fato quanto na ideologia). O racismo, para além de uma atitude de desprezo e medo contra pessoas de outros grupos (por critérios genéticos/fenotípicos ou culturais), tem como consequência de comportamento a tentativa de expulsão do “outro” - cuja versão extrema de expulsão era a morte, mas que pode variar do *apartheid* ao banimento. No entanto esta expulsão traz uma perda (ainda que os grupos de poder avaliem estar numa situação de maior “pureza”), que é a força de trabalho da pessoa expulsa, e conseqüentemente a contribuição dessa força de trabalho à criação de excedente apropriável.

No caso do capitalismo isto é essencialmente danoso - em primeiro lugar porque se estrutura como um sistema-mundo em que é cada vez mais difícil se estar “fora”, e em segundo porque para a maximização da acumulação é preciso reduzir os custos da produção (custos gerados pela força de trabalho), bem como os problemas políticos (as reivindicações dessa força de trabalho). E o racismo aparece como “fórmula mágica” para a consecução de ambos os objetivos - o processo de “etnificação” (*ethnicization*) da força de trabalho em todos os tempos históricos estabeleceu hierarquias de profissões e remunerações de acordo com a desvalorização ideológica de determinados grupos (o mesmo vale para a desvalorização do trabalho feminino, pago ou não pago). “Precisamente por ser uma doutrina anti-universalista, o racismo como o sexismo ajuda a manter o capitalismo como sistema, pois justifica pagamentos sensivelmente baixos para grandes segmentos da força de trabalho que jamais poderiam ser justificados com base no mérito” (WALLERSTEIN, 1991, p. 7).

Assim, há uma combinação entre universalismo de inspiração liberal e democracia burguesa como legitimação para os estratos médios, enquanto que o racismo e a coerção operam para estruturar a maior parte da força de trabalho, um equilíbrio bastante instável, visto que uma grande diversidade de grupos atua para impulsionar a lógica do universalismo, de um lado, e do racismo-sexismo, de outro. Esta operação para os setores mais expropriados da classe trabalhadora - especialmente negros, indígenas e também as mulheres - implica na frequente desconsideração destes setores sequer como sujeitos de direito no âmbito do capitalismo, ou seja, limitando mesmo a sua capacidade de consumo de mercadorias, o que frequentemente os tem levado à defesa de sua organização em termos do reconhecimento de sujeitos de direitos que o universalismo de inspiração liberal não é capaz de lhes garantir. Com isto, na construção do discurso jurídico há um preenchimento ideológico, saturando a imagem do sujeito de direito com a imagem do homem branco por meio do apagamento material e simbólico dos demais sujeitos.

1.3 Universidade pública como direito: movimento de Córdoba e Florestan Fernandes

No processo de produção de conhecimento ao longo da história, a instituição universitária se sobressai por acumular tradições e rupturas significativas. Como em tantas outras criadas por homens e mulheres em condições peculiares, sua história é indissociável de lutas e conflitos. Não me furto ao posicionamento em um dos lados desta disputa: o horizonte aqui defendido é um projeto de universidade em que a produção de conhecimentos a partir da investigação se articule aos debates públicos acerca dos problemas nacionais, que pratique ensino de qualidade para amplas camadas da população, e que possa ser referência na difusão destes conhecimentos. O mote “universidade pública, gratuita, de qualidade, laica, socialmente referenciada e para todos” é uma síntese de um projeto de universidade que nem se encerra em si mesma e nem escolhe o mercado como interlocutor prioritário, em detrimento das classes subalternas que a financiam.

Entretanto é forçoso reconhecer que esta noção de universidade ainda permanece no plano do ideal: sua concretização exigiria o tratamento da educação como direito social pleno, e não como mercadoria. Também é importante considerar que os problemas com que nos deparamos na universidade têm raízes profundas na escola básica. Como Mariátegui, é

preciso considerar o “problema da universidade” no contexto mais amplo do sistema educacional como um todo:

Diferenciar o problema da universidade do problema da escola é cair num velho preconceito de classe. Não existe um problema da universidade independente de um problema da escola fundamental e secundária. Existe um problema da educação pública que abarca todos os seus compartimentos e compreende todos os seus graus (MARIÁTEGUI, 2007, p. 62).

Ao tratarmos do sistema educacional como totalidade (e considerando demais totalidades mais abrangentes, visto não podermos isolar as relações que a educação estabelece com todos os demais aspectos da vida), podemos ter uma panorama da forma como determinada sociedade produz e organiza conhecimento através de suas instituições criadas para tal fim. Guardadas as especificidades de cada etapa educativa, este todo diz respeito à sistematização da cultura em determinado tempo histórico, atravessada por relações de poder.

Pensando, portanto, na relação dialética entre educação (concebida de maneira sistêmica) e sociedade, chegamos a Florestan Fernandes, para quem há duas relações dinâmicas:

1) a transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; 2) a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de “política educacional democrática” tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade (FERNANDES, 1989, p. 13)

Florestan deixa claro, portanto, que não se pode compreender a educação dissociada de suas relações mais amplas na sociedade em que esta prática está inserida, mas ressaltando que se trata de uma relação dialética: não se trata de deixar que o projeto educacional seja proposto *a posteriori* de uma transformação global e profunda da sociedade, mas que a própria educação concorra para que esta transformação seja construída.

Neste sentido, a luta por uma universidade cuja função social seja efetivamente universal, e não direcionada a um particularismo de classe (como é hoje), implica no questionamento do papel subordinado desempenhado pelo Brasil no capitalismo mundial. Longe de defender sua simples integração no núcleo de países hegemônicos, é preciso questionar os fundamentos que permitem que a educação seja tratada como mercadoria. A superação da mercantilização da educação só é possível nos marcos de outro modo de produção, o que nos coloca o desafio de lutar contra o capitalismo a fim de defender a

educação como direito pleno. Nas palavras de Florestan Fernandes (1989, p. 144), trata-se de “tomar a totalidade: educação-sociedade de classes em um dado momento histórico”.

Considerando a universidade latinoamericana contemporânea, a Reforma Universitária de Córdoba, em 1918, pode ser tida como acontecimento fundacional (LEHER, 2008). Ainda que não tenham assumido críticas abertas ao capitalismo, é inegável neste movimento, outrossim, a influência da Revolução Russa, a radicalização do nacionalismo antiimperialista, bem como, em virtude da I Guerra Mundial, a crise dos sistema de valores europeus e seu deslocamento como centro cultural, relocalizado nos Estados Unidos. O movimento de Córdoba surgiu como resposta a uma nova situação social na Argentina, e a rapidez com que se espalhou em outros países latinoamericanos demonstra que analisá-lo somente do ponto de vista interno à instituição (acadêmico-universitário) não dá conta de compreender seus desdobramentos até a atualidade (BERNHEIM, 2008).

Conquistada através de uma insurreição estudantil, premida entre a desmoralização da ilustração europeia desgastada em uma guerra, e o controle recrudescido das oligarquias militares e jesuíticas argentinas, a Reforma exigida por meio do Manifesto de 1918 traz temas ainda hoje muito caros na defesa de uma universidade voltada aos interesses da maioria da população: autonomia universitária, cogoverno, laicidade, liberdade de cátedra e livre acesso são alguns dos tópicos que seguem atuais nos embates envolvendo o caráter público da instituição universitária.

O Manifesto Liminar de 21 de junho de 1918 foi lançado numa conjuntura em que determinadas frações da classe dominante argentina, da mesma forma que em outros países da América Latina como Uruguai, Venezuela, Peru, México e Cuba, apostam num projeto de desenvolvimento nacional de inspiração liberal, dentro do qual a universidade responderia pela produção de conhecimentos. A proletarização da classe média se intensificava neste período concomitante à guerra europeia, e os bancos universitários, antes restritos aos filhos das classes possuidoras, recebiam cada vez mais esse novo sujeito social proletário na universidade, o que intensificou a radicalização do projeto reformista. Seu embate direto era contra os estamentos senhoriais, a velha oligarquia de proprietários de terra e o clero, que se agarraram à universidade como último recôndito.

Carlos Tünnermann Bernheim (2008) divide o programa de reforma proposto pelo movimento de Córdoba em três grandes linhas: organização e governo da universidade; ensino e métodos docentes; e projeção política e social da universidade. Quanto ao primeiro tópico, destaca-se a conquista da autonomia e cogoverno universitários: a autonomia dizendo respeito à independência necessária – da Igreja, do governo e das classes dominantes – para

garantir o que fazer universitário submetida ao controle interno do governo de professores, estudantes e egressos, em igual proporção. Estas se colocavam (e ainda se colocam) como condições para a universidade realizar um de seus papéis, qual seja, da crítica social.

Dentre as condições, figuravam o reconhecimento do direito de eleger as próprias autoridades, a liberdade de cátedra, designação de professores por procedimentos acadêmicos que garantissem idoneidade (precursora dos concursos públicos), direção e governo da universidade por seus próprios órgãos deliberativos, aprovação de seus planos e programas de estudos e elaboração e aprovação do seu orçamento. No que tange à relação entre universidade e sociedade, cabe ressaltar a inovadora concepção de extensão universitária e difusão cultural propugnada pelo movimento, propondo a universidade como instituição voltada por excelência a debater os grandes problemas sociais.

Gostaria de destacar, entretanto, as questões relacionadas à docência e discência, por estarem mais diretamente relacionada ao foco do trabalho: quem entra na universidade. A expectativa de abrir a universidade para além dos filhos dos proprietários de terra foi atendida por meio de dois expedientes: a cátedra livre e a livre assistência (ou livre acesso). A docência livre criou cátedras paralelas além das oficiais, e cabia aos estudantes optar por elas. A livre assistência ou livre acesso, por sua vez, era o mecanismo que permitia ao estudante acompanhar as cátedras de sua escolha, sem restrições de ordem econômica, que eram amplamente praticadas através da cobrança de taxas e da restrição do número de cátedras/disciplinas. A combinação destes diversos fatores, dentre os quais chamo atenção para o livre acesso, permitiu o desenvolvimento na Argentina de uma universidade de massas ao longo do século XX, submetida nas décadas recentes a um processo intenso de sucateamento e segmentação.

Na esteira do movimento de Córdoba, ocorreram outros levantes juvenis pela América Latina. Em 1921, aconteceu o Congresso de Estudantes do México, que propugnou o cogoverno, autonomia, cátedra e assistência livres. Pouco depois foi a vez do Chile defender autonomia, reforma do sistema docente, revisão de métodos e conteúdos e extensão universitária. Em 1923, os estudantes de Cuba (inclusive o revolucionário Julio Antonio Mella, que chegou a ser reitor interino da Universidade de Havana neste ano quando era estudante, aos 25 anos) defenderam democracia universitária, renovação pedagógico-científica e popularização do ensino verdadeiros. Na Colômbia, em 1924, os estudantes defenderam uma organização da universidade sobre bases independentes. Na Universidade de Lima, no Peru, a plataforma defendida em 1926 foi de autonomia, renovação pedagógica,

participação estudantil na seleção docente, criação de universidades populares (BERNHEIM, 2008).

É só a partir dos anos 1960 que a influência dos movimentos de Córdoba, realizados quase 50 anos antes, vão repercutir com força no Brasil. A proposta de uma reforma universitária visando a criar uma nova universidade, concebida enquanto um meio para avançar da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada em ciência e tecnologia, ou seja, uma universidade para o desenvolvimento, como concebida por Florestan Fernandes (1975), somente nesta época encontra condições para sua defesa mais ampla.

Entretanto este projeto de universidade recebe forte resistência das classes dominantes brasileiras, beneficiadas pelo papel subordinado do país como nação capitalista dependente. Neste sentido caminha a crítica de Florestan à escola superior tradicional e à mera reunião de institutos, conformando a “universidade conglomerada”, como produtos de uma dependência cultural imposta, distantes de um modelo de universidade integrada e multifuncional. A universidade conglomerada sequer dava conta da exigência de qualificação de parte da mão de obra para atender demandas produtivas – sem romper com o padrão dependente de desenvolvimento, não é possível romper com um padrão dependente de ensino superior. Entretanto, nos anos 1950, com a acelerada expansão urbano-industrial no Brasil, o descompasso entre a formação universitária ultra-elitista e as necessidades do capitalismo em expansão levou, no contexto de crise da universidade, à transformação do movimento por reforma universitária em um movimento social

A reforma universitária atingiu seu clímax histórico como movimento social que procura ajustar atitudes e comportamentos inconformistas de estudantes ou professores universitários à necessidade de adaptar a universidade às exigências educacionais e culturais da sociedade brasileira em transformação (FERNANDES, 1975).

As razões desta crise, contestada pelos setores em defesa da reforma universitária brasileira a partir dos anos 1950, radicam em dois motivos: em primeiro, o padrão de escola isolada aprofundou o modelo de imitação, assimilação e dependência cultural das nações capitalistas hegemônicas (que o digam os surtos de métodos de frágil sustentação teórica em seu modismo sazonal); e em segundo, as relações da universidade com a sociedade brasileira estavam pautadas nessa relação de dependência nos marcos do capitalismo. O aspecto mais visível desta crise da universidade se expressou na “questão dos excedentes”, que

abordaremos mais adiante, que se tornou motivo de preocupação do recém-instaurado regime militar.

Entretanto, a ditadura militar conseguiu transformar as demandas do movimento por reforma universitária num processo de “modernização conservadora”: atacando estudantes, jovens, professores e militantes, organizou em 1968 um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) com intelectuais que eram mandatados pelo próprio regime, e portanto ilegítimos. Este GT apresentou um diagnóstico sobre o ensino superior no Brasil, indicando as mudanças que vieram a se configurar no que Florestan denominou de “reforma universitária consentida”. Em resposta às demandas apontadas no fervilhar dos anos 1960, a ditadura “inundou a universidade”: “simulando democratizar as oportunidades educacionais a nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandiu a rede de ensino particular (FERNANDES, 1989, p. 106). Também introduziu a ideia danosa de ensino como mercadoria, estrangulando a escola pública e incentivando a expansão do ensino comercializado e contribuindo para o “privatismo exasperado” atribuído às nações capitalistas dependentes (FERNANDES, 1975).

Não somente na cobrança de mensalidades se radica este privatismo: o “agreste privatismo ultra-egoísta dos estamentos senhoriais” se caracteriza pela “preocupação sistemática de transferir para a coletividade a maior parte possível dos ônus decorrentes do financiamento do status dos estamentos dominantes” (FERNANDES, 1975, p. 131). É desta forma que Florestan encara a expansão da educação escolarizada: mesmo que em algum grau corresponda a certa *democratização*, esta expansão é interpretada por Florestan como um desnivelamento dos privilégios da classe dominante para algumas camadas médias (brancas, como ressalta o autor), visto que os novos beneficiários dessa expansão se opunham a uma democratização propriamente dita, a fim de gozar do seu caráter exclusivista de distinção social.

Com a intensificação da inserção do Brasil na ordem competitiva do capitalismo monopolista (num papel subordinado), a formação de mão de obra qualificada para determinadas funções na produção passa a ser uma exigência da economia, o que num primeiro momento passa a pressionar as universidades. O privatismo de outrora é reinterpretado e assume cariz individualista e empresarial, porém sem abandonar seus fundamentos patrimonialistas e senhoriais. Na sociedade em que a competição assume centralidade, trata-se de transferir os custos do financiamento do *status* para o âmbito privado, o que acarreta na eliminação da estrutura de competição aqueles que não podem arcar com os

custos da educação escolarizada (como é o caso de quem precisa se inserir no mundo do trabalho por exigência inadiável) (FERNANDES, 1975).

Florestan Fernandes argumenta que o ensino superior sempre teve a marca de um privilégio de casta/estamento e conseqüentemente branco. À medida que o regime de classes se consolida, em que a industrialização e a urbanização têm papel essencial, as classes médias tenderam a ascender e ter maior participação nessa estrutura de privilégios. Assim, ainda que não fossem enfáticas no monopólio das oportunidades educacionais estratégicas, aceitaram tacitamente um estado de “monopolização virtual” destas oportunidades, “traficando com as omissões sistemáticas das elites tradicionais em matéria de política educacional” (FERNANDES, 1975, p. 136).

1.4 Diferenciação da educação superior e modelo de “educação terciária”

O embate entre uma concepção de universidade como direito ou privilégio pode ser traduzido nos conflitos entre público e privado na educação. A expansão do ensino privado como forma diversionista de atender às demandas do movimento reformista mantém o caráter de ultraprivilégio da universidade, ainda que permita em algum grau a mobilidade de setores subalternos⁵.

A ideia de educação como mercadoria, consoante ao atendimento de interesses privados, assume seu viés mais radical através das “recomendações” de organismos internacionais como condicionalidades para empréstimos aos países dependentes no contexto do capitalismo. Uma cuidadosa arquitetura do discurso, construída para gerar determinados efeitos de sentido esperados, conflui para turvar a noção do que é público. Este processo é denominado por Fairclough (2001) de “tecnologização do discurso”, e consiste do planejamento consciente do discurso para fins de controle sobre partes cada vez maiores da vida das pessoas. É especialmente relevante tratar desta tendência e outras correlatas, tendo em vista que a alternativa teórico-metodológica aqui assumida, da Análise Crítica de Discurso

⁵ Subalternos aqui é compreendido no sentido dado por Gramsci para se referir à classe trabalhadora, um conceito abrange não somente operariado industrial mas também o campesinato. Ainda que cunhado na perspectiva da luta de classes antagônicas, o conceito permite ainda considerações mais amplas, por indicar uma situação de assimetria de poder.

(ACD) está preocupada com as relações dialéticas entre discurso e outros elementos de eventos e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2006).

Fairclough (2001) concebe o discurso como modo de ação (forma com que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros) assim como modo de representação, o que implica uma relação dialética entre discurso (como prática) e estrutura social – a prática social é condição e efeito da estrutura; assim como a estrutura molda e restringe o discurso (pela classe e por outras relações sociais, pelas relações entre instituições particulares, como direito ou educação, por sistemas de classificação, por normas e convicções diversas, sejam elas de natureza discursiva ou não-discursiva). O autor inglês alerta para desequilíbrios de ênfase em dois sentidos:

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado na determinação social do discurso e, de outro, na construção social do discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social. O último talvez seja o erro mais imediatamente perigoso, dada a ênfase nas propriedades constitutivas do discurso em debates contemporâneos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92)

Um conceito ilustrativo das propriedades constitutivas mencionadas é o conceito de performatividade: numa perspectiva neoidealista, que nega a exterioridade do discurso, este teria a capacidade de criar realidades. Distancio-me desta perspectiva, assumindo que, apesar de ser impossível nos referirmos à realidade sem lançar mão do discurso, este possui uma exterioridade constitutiva, de acordo com o realismo crítico. Há entretanto outras apropriações do conceito de performatividade, assumindo que há condições de possibilidade para o discurso. Ball (2005, p. 544) define performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”, ou seja, relacionado à ideia de *performance* ou desempenho, alcançados mediante a “construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados”.

Barreto e Leher (2008, p. 423) ressaltam que é a congruência das disposições de pensamento com a base da vida material, isto é, com a relação de classes que permite a performatividade (ou capacidade do discurso modificar a realidade) de ideias-chave. Analisando o discurso de alguns dos documentos do Banco Mundial, destacam os “processos de cálculo econômico para o sucesso no mercado, assim como todo um vocabulário comercial transplantado [mercado educacional, fornecedores e consumidores de serviços educacionais,

loja, entrega (delivery) etc.], ora investido de status acadêmico” (BARRETO; LEHER, 2008, p.28), configurando outra tendência discursiva contemporânea segundo Fairclough, a comodificação: “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja o de produzir mercadorias no mundo econômico restrito de artigos para a venda, vêm não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Como pressuposto destas formulações está a ideia de que o Estado, nos países subordinados do capitalismo mundial (o termo para isso varia: “Terceiro mundo”, “países subdesenvolvidos”, “países em desenvolvimento”, “países emergentes”, e o mais atual “países do Sul” geopolítico), em decorrência do déficit público, deve se afastar gradualmente da manutenção da educação superior, ou seja, da integralidade do direito à educação superior universitária conforme definimos acima. Tratar-se-ia, para o Banco Mundial, de um “luxo” no contexto de países que deveriam focar sua prioridade para financiar o atendimento de outros níveis de ensino, recomendando às universidades a “diversificação de fontes de financiamento” e a “diferenciação institucional” (SGUISSARDI, 2000).

Este binômio diversificação-diferenciação supõe a inviabilidade teórica e financeira da educação superior baseada em ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo como diretriz o dualismo institucional entre “universidade de pesquisa” (modelo humboldtiano) e “instituições de ensino”. Entretanto este dualismo, assumido como horizonte, também pode ser identificado na opção da reforma universitária realizada pelo governo militar, que transferiu para as instituições privadas o atendimento à demanda de ensino de graduação.

Na base desta diferenciação institucional está a ideia de que a educação superior, longe de ser um direito, deve ser um “bem/patrimônio/mercadoria individual, produtor de benefícios comparativos pessoais, que significariam, no mercado de trabalho, ganhos suplementares de renda” (SGUISSARDI, 2000, p. 52). Assim, recomenda-se a criação de

instituições não universitárias e instituições privadas, que responderiam muito mais adequada e rapidamente à demanda por este nível de formação (...). Entre estas instituições são apontados os colégios politécnicos, os institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos (cursos de curta duração), *community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional) e programas de ensino à distância (SGUISSARDI, 2000, p. 58).

Esta indistinção na oferta de cursos de educação superior assume a forma, em documento do Banco Mundial de 2002 (WORLD BANK, 2002), de “educação terciária”. O documento exorta a criação de um mercado internacional de educação terciária em que

competiriam as universidades privadas emergentes. Segundo Barreto e Leher (2008, p. 426), “é legitimada a existência de um fosso entre dois mundos. O primeiro constituído pelos países centrais é marcado pela derrubada de limites, enquanto o “outro” (formado pelos países capitalistas dependentes) deve aprender a respeitar fronteiras estritas”.

As universidades se configuram, neste contexto, como apenas uma agência entre tantas outras novas protagonistas do “mercado internacional”, em que a meta é “atingir condições de igualdade na recepção de verbas públicas entre as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas” (SGUISSARDI, 2000, p. 58). Esta tendência pode ser verificada a partir do quadro de instituições de ensino superior (IES) no Brasil por organização acadêmica (Figura 1) e totalizadas por categoria administrativa (Figura 2).

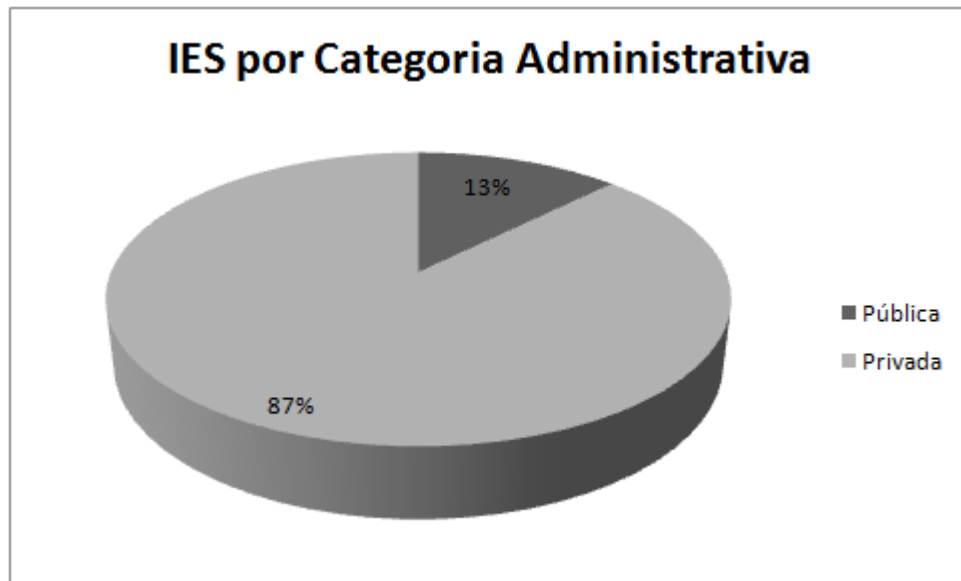
Podemos destacar destes dados duas tendências expressivas: a privatização da educação superior, que concentra quase 90% das instituições no setor privado e, conforme discutido anteriormente, a diferenciação institucional, com o predomínio de faculdades em detrimento de universidades, além da presença de centros universitários e centros tecnológicos (atualmente Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs).

Figura 1 - Instituições de Ensino Superior conforme organização acadêmica e categoria administrativa.



Fonte: INEP/Sinopse Estatística da Educação Superior (2014).

Figura 2 - Instituições de Ensino Superior conforme categoria administrativa.

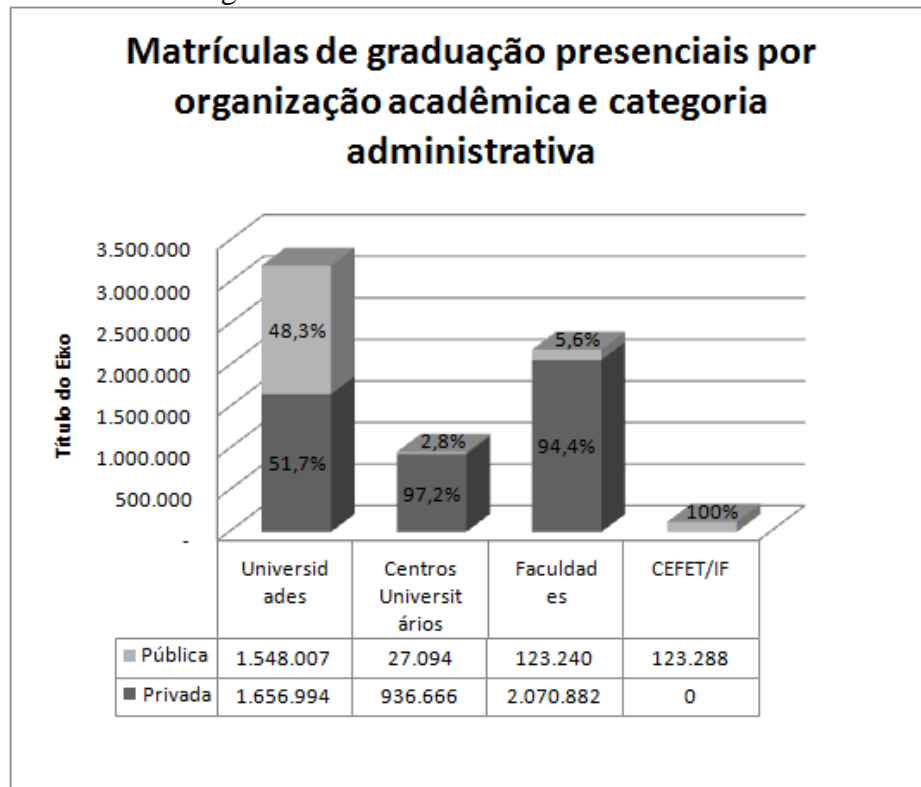


Fonte: INEP/Sinopse Estatística da Educação Superior (2014).

Cabe sublinhar como exemplo de diversificação, no contexto paulista, a criação ainda nos anos de 1970 de Centros de Educação Tecnológica (os Centros Paula Souza) e da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), voltados para a oferta de “cursos técnicos de nível superior”, um intermediário entre o ensino técnico e a graduação, porém de terceiro grau. Santos e Jiménez (2009) relatam uma greve histórica ocorrida na Fatec de Sorocaba em 1979 que reivindicava a transformação dos cursos de formação de tecnólogos em cursos de engenharia, reivindicação que foi rechaçada pelo governo, em nome da “manutenção e valorização” dos cursos tecnológicos.

De volta à análise das matrículas de graduação (a Figura 3 indica as matrículas de graduação sem considerar a educação à distância) do mesmo ano, fica ainda mais evidente o grau de privatização da educação superior (mais de 70% dos estudantes estão em instituições privadas). Entretanto, a participação de matrículas em universidades das instituições públicas possui um peso proporcional considerável, o que indica a importância deste tipo institucional se considerarmos objetivos estratégicos no sentido de resolução de problemas públicos nacionais.

Figura 3 - Matrículas de graduação conforme organização acadêmica e categoria administrativa.



Fonte: INEP/Sinopse Estatística da Educação Superior (2014).

Além da multiplicação de tipos institucionais principalmente por meio da iniciativa privada, outra forma de diferenciação da oferta de educação superior se deu através dos cursos sequenciais e da educação à distância. Os primeiros surgiram a partir do substitutivo de Cid Saboia ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que propunha a criação de “cursos e programas pós-médios”, com direito à certificação de estudos superiores parciais, inclusive com referência aos *community colleges*⁶ estadunidenses. Posteriormente foi facultado a estes cursos o aproveitamento de créditos para fins de contabilização na graduação, configurando com frequência cursos superiores de curta duração em formato modular: os cursos superiores de formação específica. Estes adquiriram forte vinculação às demandas do mercado de trabalho (SEGENREICH, 2000).

Por fim, outra forma de diferenciar a educação superior se deu através da centralidade atribuída à educação a distância (EaD). Pela primeira vez, este modelo de educação foi nomeado não em função do nível de ensino ou do público-alvo a que se destina, mas pelo

⁶ *Community colleges* são instituições originalmente criadas nos Estados Unidos, usualmente mantidas pelo setor público de cada estado da federação, com forte caráter de inserção no mercado de trabalho, ofertando geralmente cursos sequenciais de curta duração. Costumam ser menos seletivos quanto aos critérios de ingresso, concentrando maior número de negros e imigrantes do que outras instituições de ensino superior.

modo de sua realização. Ao ser referida como “modalidade”, passou a reconfigurar até mesmo a educação tal qual concebida até então, a “educação presencial”. A EaD, sustentada pela defesa do uso intensivo de tecnologias na educação, permite o barateamento dos cursos, seja em sua dimensão financeira, seja na pedagógica, por meio da substituição total do trabalho docente, possibilitando a reprodução sistemática através de pacotes reutilizáveis independentemente das características de seus “consumidores” (BARRETO, 2010).

Este processo de diferenciação institucional, seja por meio da educação à distância, da flexibilização institucional das IES, ou da flexibilização curricular por meio dos cursos sequenciais, consiste de um conjunto de estratégias que minam a ideia de educação superior através da instituição universitária, a qual supõe a articulação de pesquisa relevante (“pensamento inventivo” como defendido por Florestan Fernandes), ensino de graduação informado pela produção de saberes na área e extensão como canal entre universidade e sociedade. Em seu lugar, os organismos internacionais defendem um modelo de educação terciária, achatando estas possibilidades criadoras ao nível da aquisição de habilidades funcionais à qualificação imediata ao mercado de trabalho e da preocupação com a certificação em detrimento da formação ampla.

Como resultado, temos uma intensificação do processo de comodificação da educação, ou seja, da sua caracterização em termos mercadológicos: o tratamento da educação como um serviço, ao invés de direito humano inalienável, é uma tendência contemporânea, para além de discursiva. Em se tratando de um mercado promissor em termos internacionais, os provedores, sobretudo privados, apostam em diferentes perfis de consumidor para as diferentes mercadorias resultantes destas alterações. Fairclough (2001) afirma que um aspecto generalizado desta tendência de comodificação é a lexicalização de cursos ou programas como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos clientes/consumidores, bem como a colonização de ordens de discurso pelo gênero publicitário.

Não basta, entretanto, para que a educação seja mercantilizada, apresentá-la em termos de um produto vendável. Para que seja vendida, tal como qualquer outro produto, é preciso que haja compradores. Assim, além de comodificar a educação, é preciso expor a mercadoria a estes potenciais compradores. Se historicamente o discurso acerca da universidade no Brasil esteve ligado à ideia de seletividade, construir a necessidade da mercadoria ao mesmo tempo em que a coloca ao alcance é atingido por meio da ideia de *democratização do acesso*. A tendência da comodificação, portanto, se dá de forma combinada à democratização, ao discurso que coloca a mercadoria educacional (curso de graduação) supostamente à disposição de todos.

Se a Educação à Distância, os cursos sequenciais e as instituições de ensino de graduação em massa são tão bons quanto se apresentam em seus materiais publicitários, o que faz com que sejam nas universidades públicas que haja a maior procura, assim como a ideia de qualidade? É aqui que entra em jogo o dualismo educacional e a forma como foram se construindo distintas qualidades de educação para distintas classes.

1.5 Dualismo no acesso à universidade brasileira: trajetória de longa data

Dentre as tarefas da pesquisa acadêmica, sobretudo a comprometida com a crítica social, destaca-se a capacidade de questionar aquilo que parece óbvio. O enorme contingente de estudantes eliminados dos processos seletivos para as universidades públicas, sob a justificativa de um desempenho insuficiente, parece-me uma destas obviedades duvidosas. Se ao Estado cabe a responsabilidade pela educação básica, o que faz com que este mesmo Estado, através de processos de avaliação, negue a capacidade da imensa maioria dos estudantes que ele mesmo formou?

A caracterização do processo de ingresso na universidade sem passar por ao menos um ano de cursinho como excepcional, e a existência de diversas experiências de cursinhos populares explicitam uma profunda clivagem entre o que se aprende no Ensino Médio (especialmente na rede pública) e o que se exige para ingressar na universidade pública. Este fenômeno suscita a questão inicial motivadora da investigação do acesso à universidade, ainda no meu trabalho de mestrado: compreender a motivação da existência dos cursinhos populares, experiências de educação não formal que têm se configurado na prática como etapa obrigatória para ingressar nas universidades públicas para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas.

Estamos diante de uma das expressões mais contundentes do que Gramsci denominou dualidade ou dualismo educacional⁷. Em sua análise do desenvolvimento da complexidade

⁷ Concordo com Borborema (2013, p. 21), que dá, a partir de Frigotto, preferência ao termo “dualismo” ao invés do uso mais corrente na tradução brasileira (“dualidade”), “por compreender que o sufixo *ismo* dá a essa palavra uma concretude maior do que o sufixo *dade*, além de um sentido mais próximo ao que se pretender expressar. Embora tanto o sufixo *dade* (ou *idade*, quando é necessário incluir a vogal de ligação) quanto o sufixo *ismo* sejam sufixos nominais, o sufixo *dade* é aplicado como elemento formador de substantivos abstratos derivados de adjetivos, indicando uma qualidade, estado, enquanto o sufixo *ismo* designa uma doutrina, teoria ou princípio artístico, filosófico, político ou religioso, indicando modo de ação ou pensamento”.

das atividades práticas e da ciência nas primeiras décadas do século XX, o marxista italiano verificou que cada atividade prática tende a criar uma escola para seus próprios dirigentes e especialistas. Essa divisão tende a criar um grupo de intelectuais especialistas que ensinam nestas escolas, vinculadas às atividades das quais derivaram (como nas escolas profissionais, em seus distintos ramos). Gramsci (2014) caracterizou este tipo de escola como “interessada”, na qual o destino do aluno e sua futura atividade são previamente determinados: sua finalidade é a de atender interesses práticos imediatos na formação do trabalhador, para manter a divisão de classes.

Às elites coube um outro tipo de escola, chamada por Gramsci (2014) de “escola clássica” ou “escola desinteressada”, de orientação humanista, visando à cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta escola tradicional não é voltada à preparação para um futuro profissional específico e direcionado, ou seja, é destinada aos grupos dirigentes. De acordo com Gramsci (2014, p.50):

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência de formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.

Com a industrialização da Itália, criou-se a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano, desenvolvendo, ao lado da escola clássica, a escola técnica, que seria um tipo de escola profissional (mas não exclusivamente manual). O surgimento da escola técnica levou a uma crise na escola de então, uma vez que o tipo de formação da escola desinteressada era expressão de um modo tradicional e antigo de vida intelectual e moral, que a partir do desenvolvimento da indústria teria entrado “em agonia” (GRAMSCI, 2014).

O autor chama atenção para o fato de que a multiplicação de tipos de escola profissional para cada ramo industrial, ainda que tenda a eternizar as diferenças tradicionais entre as classes instrumentais e dirigentes, criou estratificações internas nos tipos de escola, dotando-as de uma aparência mais democrática: desenvolvem o operário manual e qualificado, assim como o camponês agrimensurador ou o pequeno agrônomo. Entretanto, Gramsci defende que a tendência democrática não pode consistir apenas em que cada operário manual se torne qualificado, mas

que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias para governar (GRAMSCI, 2014, p. 50).

A organização de um tipo de escola voltada para o povo, entretanto, se deu restringindo a base da camada governante preparada tecnicamente, mantendo divisões juridicamente fixadas de maneira a dificultar a superação das divisões em grupos ou classes. A manutenção de uma escola para as classes dirigentes (desinteressada e de formação geral) e outra para as classes subalternas (interessada e de formação profissional) consistiria o que Gramsci caracteriza como dualismo escolar.

Para romper com este dualismo, Gramsci se opõe à multiplicação e graduação dos diversos tipos de escola, defendendo a criação de uma escola unitária, que “conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, dirigir ou de controlar quem o dirige” (GRAMSCI, 2014, p. 50), características que estariam ausentes das escolas interessadas, visto que não seriam desejáveis para as classes subalternas. A escola unitária deveria se desenvolver tendo por base o trabalho como princípio educativo, em que o conhecimento e transformação da natureza e uma ordem legal que regule a vida dos seres humanos por consentimento espontâneo (não imposição externa) fossem seus fundamentos.

A clivagem entre orientação de formação geral e habilidades instrumentais voltadas ao trabalho, que Gramsci atribui à escola italiana do começo do século XX, possui extraordinária similaridade, nos seus traços mais gerais, com o sistema educacional brasileiro. Dou prioridade à noção de “sistema educacional” e não somente escola, pelo fato de que, se há uma escola “desinteressada” para a classe dominante no seu nível básico, na maior parte das vezes nas escolas privadas “de ponta”, ocorre uma inversão ao considerarmos a educação superior, quando uma escola de formação mais geral e de prestígio se materializa nas universidades públicas.

Não pretendo com isso fazer uma simples transposição da conjuntura descrita por Gramsci: o próprio desenvolvimento da divisão do trabalho no último século e as especificidades da produção de ciência e tecnologia num país do capitalismo periférico fazem com que as universidades públicas sejam pressionadas a produzir conhecimento aplicado às necessidades das economias corporativas, bem como as escolas no nível básico sejam transformadas no que tange ao conjunto de conhecimentos sistematizados e compartilhados de

uma sociedade em determinada época. Outrossim, proponho-me a analisar a segmentação entre formas de educação voltadas às classes dirigentes e às classes subalternas como uma característica marcante na história da educação brasileira: o acesso à universidade é apenas um momento desta segmentação nos processos educativos, tendo em vista a centralidade das instituições escolares na difusão e produção de conhecimentos e sistematização da cultura.

Esta marca pode ser identificada, num primeiro momento, pela própria demora na criação de escolas como política de Estado no período colonial. O papel de “instruir” os filhos de europeus (frequentemente por meio da educação doméstica) em contraposição à tarefa de “converter” indígenas e negros ao catolicismo é traço fundante do dualismo persistente na educação brasileira. Saviani (2011) faz referência à proximidade de sentidos entre colonização (derivando de *colo*, morar, ocupar a terra, mas também tomar conta de, cuidar, mandar), educação e catequese, estas últimas trabalhadas no sentido de aculturação e inculcação dos colonizados bem como difusão e conversão à religião dos colonizadores.

Analisando a criação de universidades, a forma de dominação colonial portuguesa no Brasil prescindiu de sua existência até a chegada da família real portuguesa, em 1808. As elites brasileiras dirigiam-se às universidades portuguesas, sobretudo em Coimbra, visando sua formação profissional (FÁVERO, 2008). Aos filhos dos proprietários da colônia, cabia o estudo na metrópole, aos demais a aculturação, mínimo exigido para execução de tarefas manuais.

A primeira instituição de ensino superior criada no Brasil foi a Escola Anatômica, Médica e Cirúrgica, criada por decreto em 2 de abril de 1808, com o objetivo principal de atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha. Esta foi seguida pela criação, em 4 de dezembro de 1810, da Academia Real Militar, com o objetivo de formar oficiais (civis e militares). A carta régia estabeleceu que estudantes não seriam por ela admitidos “sem saberem as quatro primeiras operações da Arithmetica”, aferidas através de exames (COLECÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO *apud* MENDES, 2014). Ambas as instituições tomam como modelo a universidade franco-napoleônica, cuja prerrogativa é a de formação de quadros para as demandas do Estado, vinculando o exercício profissional à obtenção de diplomas (CASTRO, 2011). “A importância política e econômica dos cursos de medicina e engenharia para a consolidação da elite brasileira, representada por sua criação pioneira pelo Estado, é elemento determinante para a legitimação do prestígio social destas carreiras” (MENDES, 2014, p. 5).

Florestan Fernandes (1975) indica que os motivos para instalação da escola superior não eram especificamente intelectuais, mas a formação de um certo tipo versátil de letrados

com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais para preencher papéis na burocracia, na estrutura do poder político e na esfera das profissões liberais.

A valorização do saber *livresco* e de sua transmissão dogmática se traduziam no lugar atribuído às línguas mortas (latim e grego), cujo domínio garantia a ocupação dos primeiros lugares nas aulas. É ilustrativo o Decreto de 1 de Abril de 1813, referente à Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, em que se distingue o domínio do grego e latim frente ao francês e inglês – as línguas vivas poderiam ser examinadas após ingresso no curso e em caráter não obrigatório (“Bom será que entendam...”). Saber latim e grego, bem como conceitos de geometria, era critério para dispensar as cadeiras do primeiro ano de curso. Esta dispensa se justificava não pelo fato de estes conhecimentos clássicos (latim, grego, geometria) serem objeto de estudo do primeiro ano do curso, mas porque manejar estes saberes era reconhecido como um ato de disciplina, um critério capaz de substituir mesmo as cadeiras/disciplinas médicas referentes ao primeiro ano (MENDES, 2014).

A preocupação mais sistemática com o que foi chamado de “instrução pública”, para além das escolas superiores, passou a ser pautada no Primeiro Reinado, quando D. Pedro I destacou a necessidade de uma legislação especial sobre o tema. A despeito da elaboração de Martim Francisco sobre um plano para a instrução pública, numa recontextualização das “Cinco memórias sobre instrução pública” de Condorcet para a (escravocrata) realidade brasileira, a Assembleia Constituinte o relegou, aprovando um projeto que priorizava a criação de universidades. Entretanto, nem este foi colocado em prática, em virtude do fechamento do Parlamento. Somente em 15 de outubro de 1827, esta casa aprovou uma “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, fundamentada no “acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2011, p. 126).

Enquanto as “Primeiras Letras” eram dedicadas a “retirar da ignorância as vastas camadas da população”, a educação voltada às elites, de nível superior, seguia como principal iniciativa do Estado. A Lei de 3 de outubro de 1832 exigiu como critérios de admissão ao curso de medicina o pagamento de taxa de matrícula de vinte mil réis por ano letivo e “saber latim, qualquer das duas Linguas Franceza ou Ingleza, Philosophia Racional e Moral, Arithmetica e Geometria” para o título de “Doutor em Medicina”. Os exames dos preparatórios eram avaliados pelos professores da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (COLECCÃO DE LEIS DO IMPÉRIO *apud* MENDES, 2014). A sistematização progressiva do ensino superior conviveu com uma política pouco orgânica e descontínua para a educação mais fundamental das amplas parcelas da população.

O dualismo entre descendentes de europeus e negros é expresso de forma bastante aguda na Reforma Couto Ferraz, estabelecida pelo decreto no. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Segundo Saviani (2011), esta absorvia a noção iluminista de “derramamento das luzes” pelos habitantes do país, desde que excluindo explicitamente os negros, visto que restringia a escolarização aos habitantes “livres”. Há 160 anos (podemos dizer que há nem tanto tempo), enquanto aos filhos de proprietários de terra havia a expectativa de cursar a universidade, aos descendentes de africanos sequer era permitido o acesso à escola: a marca da desigualdade segregava os executores de trabalho manual de qualquer elaboração propriamente escolar.

No que concerne à forma de acesso às universidades, a reforma Couto Ferraz atribuiu papel de destaque ao Colégio Pedro II: criado em 1837, foi espaço de formação de elites, sobretudo do município da Corte, e frequentá-lo já era em si elemento de distinção social, visto que a expansão da escolarização básica estacionou neste período. O conjunto de saberes exigidos ao ingresso na universidade era então cancelado pelo currículo e pelos professores da principal escola no Império. Seus graduados recebiam o diploma de Bacharel, e com isso tornavam-se aptos à matrícula em qualquer escola superior sem a necessidade de realizar os exames preparatórios (MENDES, 2014).

Os exames de preparatórios eram elaborados tomando como parâmetro os currículos deste colégio, e a avaliação de mérito estava baseada em um exame de saída da escola básica, julgamento realizado pelo corpo docente deste colégio-modelo. Cabe discutir o uso do termo modelo, que pode ser considerado neste contexto não apenas como tipo ideal a ser seguido, mas como ideal inalcançável, visto que o prestígio institucional do Colégio Pedro II não tinha qualquer parâmetro até o surgimento dos colégios a ele equiparados (e a própria noção de equiparação implica na assunção do Colégio Pedro II como um “molde”) (MENDES, 2014, p. 6)

A única iniciativa pública de ensino secundário se restringiu ao Colégio Pedro II – o colégio de mais alto prestígio era financiado pelo fundo público, enquanto que o restante da formação secundária era atribuída exclusivamente a instituições privadas (ou ao ensino doméstico). Os cursos de preparatórios, exames exigidos para ingresso nas escolas superiores (que chamo de ancestrais imperiais dos cursinhos pré-vestibulares), estavam a cargo da iniciativa privada (SAVIANI, 2011).

Ao final do período imperial, por volta dos anos 1860, a questão dos negros (encarados como mera mão de obra pela aristocracia agrária escravocrata) se tornou um pano de fundo no debate sobre o papel da instrução pública. Os setores ligados à cafeicultura, principal setor da economia brasileira à época, tinham então o escravismo como base de sua produção. Entretanto este setor foi crescentemente articulado ao mercado internacional, em

que havia forte pressão, sobretudo por parte da principal potência à época, a Inglaterra, pela ampliação de mercado consumidor via abolição da escravidão. A ampliação de mercados esbarrava na necessidade de um contingente de trabalhadores “livres” (no sentido de vender a sua mão de obra em troca de um salário, transformando-os em consumidores de mercadorias para sua subsistência). À educação, neste contexto, foi atribuída “a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam o país” (SAVIANI, 2011, p. 159).

Esta “transição lenta e gradual” de substituição do trabalho escravo por trabalho assalariado se deu através de marcos legais diluídos por um período de mais de 30 anos: em 1850 houve a proibição do tráfico de escravos (ainda que tenha subsistido o tráfico do nordeste para outras regiões do país), a Lei do Ventre Livre foi aprovada em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885, até que a “Lei Áurea”, que decretou a abolição geral, foi promulgada em 1888 (SAVIANI, 2011). Ao mesmo tempo, foi patrocinada pelo estado a imigração de asiáticos e europeus, estimuladas também através da ideologia do “branqueamento” da mão de obra, tendo em vista a atribuição de “indolência” aos negros.

A educação foi chamada a participar deste debate, através do estabelecimento do nexo emancipação/instrução - “o objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas” (SAVIANI, 2011, p. 163, grifo no original). Para este fim, foram criadas as escolas agrícolas, fazendas-escolas ou colônias agrícolas, difundindo a instrução como forma de diminuir o “abismo da ignorância” e afastar o “instinto da ociosidade”. É a primeira vez que a escolarização dos negros brasileiros é pensada como política de Estado, por meio da articulação das necessidades do trabalho agrário. Enquanto isso, aos filhos dos proprietários rurais era destinada a educação por meio das escolas superiores sustentadas pelo Estado (ainda que praticando a cobrança de mensalidades) e de seu antecedente, o Colégio Pedro II.

Na leitura de Florestan Fernandes (1975), a escola superior se converteu em mero equivalente enriquecido e privilegiado das escolas de nível médio (estas últimas objeto secundário de preocupação do poder central). Tratou-se de um casamento de interesses e necessidades sociais imediatistas da Coroa portuguesa e dos estamentos senhoriais brasileiros. A função de exercício das profissões liberais nem mesmo podia ser totalmente exercida a nível escolar: impunha-se a complementação da aprendizagem (com seus respectivos custos

adicionais “invisíveis” na formação do bacharel) através de “viagens de estudo” à Europa, bem como da prática profissional (por meio da agregação a um escritório ou clínica de parentes e amigos). A escola superior sequer garantia a aquisição de maturidade intelectual e destreza técnica, mas tão somente conferia o diploma que habilitava a um ritual de passagem. O papel de relevo atribuído à certificação e a valorização social do título/diplomação tem raízes de longa data.

São três as razões elencadas por Fernandes (1975) para explicar porque o padrão cultural de escola superior persistiu: em primeiro lugar, o reduzido número de escolas superiores criaram um padrão cultural bem definido de alto poder coercitivo. Segundo, a sociedade avaliou a escola superior não por seu rendimento ou utilidade, mas pelo reconhecimento social de jovens já incorporados e classificados na sociedade civil como talentosos; seu valor provinha não tanto pelo ensino desenvolvido, mas pelo produto final: o título de doutor. Terceiro, o papel da produção de conhecimento e sua relação com a sociedade, por valorizar as contribuições das profissões liberais através de um ensino livresco e dogmático, manteve seu baixo rendimento e incapacidade de a escola superior preencher o papel de produção de conhecimentos ligada à solução de problemas societários. A manutenção da dependência cultural em relação ao exterior manteve o caráter de universidade para “transplante” de conhecimentos, inclusive porque a desagregação do sistema escravista e senhorial não interferiu na alta concentração de renda, prestígio e poder. O que ocorreu foi o desnivelamento de antigos privilégios, por meio da gradual ascensão de classes médias às profissões liberais.

As transformações decorrentes da transição do século XIX ao XX tiveram pouca ou nenhuma repercussão no antigo padrão de escola superior. A Reforma Carlos Maximiliano (1915) previa a criação de uma universidade a partir da reunião das Escolas Politécnica, de Medicina e Faculdade de Direito, o que ocorreu em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro. A partir de então, o padrão de escolas superiores isoladas foi reiterado, reduzindo a universidade a faculdades e institutos desarticulados, o que Florestan denomina “universidade conglomerada”. A mesma Reforma é também a primeira a utilizar o termo “exame vestibular” no ordenamento legal brasileiro, de cuja aprovação passa a depender a matrícula no ensino superior.

Caráter de relevo é atribuído ao Colégio Pedro II, única instituição secundária mencionada nas Disposições Especiais desta lei: além da aprovação no exame vestibular, era preciso apresentar certificado de aprovação nas disciplinas que o Colégio oferecia (ou nos colégios a ele equiparados) – o que é uma indicação de que a escolarização, mesmo nas

classes altas, não era prioridade do Estado (sendo realizado no âmbito doméstico no caso de famílias abastadas). Essa negligência com a educação escolarizada é considerada por Florestan como processo de neutralização do Estado republicano como Estado educador, forma de monopólio social do poder anti-republicana e antidemocrática. A formação patriarcalista, senhorial e escravista dispensava mesmo o ideal iluminista burguês de domínio através da razão como conjunto de valores a serem compartilhados através da instituição escolar.

A partir das décadas de 1930 e 1940, o aumento do corpo docente e discente, bem como a criação de novas instituições aprofundou os problemas já delineados no modelo de universidade conglomerada: mantendo o padrão da escola superior isolada, a universidade é formada com vistas a produzir profissionais liberais ultra-especializados, em número reduzido, operando no nível do saber técnico e servindo como centro de assimilação e difusão de saberes produzidos nas nações do capitalismo central (FERNANDES, 1975).

O acesso à universidade neste período consolida, portanto, a limitação de vagas como pressuposto de seleção dos candidatos. Distinguem-se, entretanto, dois momentos – o primeiro, a partir de 1931, que estabelece o vestibular como “concurso de merecimento”, quando os critérios de seleção são determinados pela instituição de ensino superior; e o segundo momento, a partir de 1942, quando o ensino secundário é reformado em ciclo fundamental e complementar, e os exames de licença do final do curso complementar passam a ser os determinantes para ingresso nos cursos superiores. A avaliação por exames de licença, ainda que tenha minimizado a distância entre o exigido para concluir o secundário e ingressar no ensino superior, determinava que os próprios institutos de ensino superior fossem corresponsáveis pela elaboração dos exames, em conjunto com os colégios federais. A escolha de critérios para o acesso neste período reforça o vetor que parte das instituições de ensino superior para influenciar o currículo da escola, característica marcante na história da educação brasileira. O ensino secundário brasileiro, que sempre teve características propedêuticas ao (no sentido de preparar para) ensino superior, foi se revelando como necessário mas insuficiente para o ingresso na universidade. (MENDES, 2014).

Esta contradição vai atingir seu ápice na “questão dos excedentes”. O aumento da industrialização e urbanização, sobretudo a partir da segunda metade do século XX foi determinante para uma expansão da escolarização, inicialmente na escola básica. Se para os filhos das elites dirigentes o nível universitário já era historicamente etapa terminal de escolarização, para uma classe média ascendente, que tinha no ensino secundário e/ou técnico a sua terminalidade até então, foi colocada a possibilidade de cursar o ensino superior. A

partir dos anos 1960 toma força o movimento por reformas de base, inclusive o de reforma universitária, influenciado pelo movimento de Córdoba. Se antes as universidades não enfrentavam grande demanda, visto que suas vagas reduzidas decorriam historicamente de sua ocupação por setores dominantes, o influxo de novos sujeitos de uma classe média proletarizada gerou grandes manifestações em defesa do direito ao acesso à universidade. A demanda maior do que o número de vagas era agravada pelo fato de que vários dos estudantes tinham obtido nota mínima para aprovação nos exames, porém as vagas restritas faziam com que fossem classificados como “excedentes”. A chamada “questão dos excedentes” se generalizou em todo o país, e a demanda por ingresso à universidade dos estudantes habilitados mas não classificados foi amplamente noticiada por meios de comunicação, bem como em diversas situações, judicializada (CUNHA, 1968).

O ápice do movimento dos excedentes se deu no ano de 1968, e a resposta do regime empresarial-militar foi dura: além da perseguição de opositores, chegando à eliminação física em alguns casos, instituiu uma série de ordenamentos legais, que foram denominados de Reforma Universitária (ainda que nada tivessem a ver com o conteúdo defendido pelos estudantes e pelo movimento de Córdoba). Houve uma vertiginosa expansão do ensino superior privado, destinado à demanda que pressionava por ampliação de vagas públicas. O vestibular foi afirmado como exigência para classificação, cuja elaboração seria baseada nos conteúdos do segundo grau, de acordo com a Lei 5540 de 1968.

Além das mudanças instituídas com a Reforma Universitária imposta pelo governo militar, a Lei 5692 de 1971 incidiu sobre o ensino de 1o e 2o graus, instituindo a profissionalização compulsória por meio da exigência de habilitação técnica de nível médio em todas as escolas, a ampliação da escolarização em mais dois anos, o enxugamento dos currículos e inserção de novas disciplinas (como Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica). Na expectativa de que uma possível ampliação da profissionalização pudesse direcionar a demanda por acesso à universidade ao mercado de trabalho, a profissionalização compulsória da Lei 5692 demonstrou-se extremamente falha, tendo em vista que na rede privada, em que a formação mirava no ingresso na universidade, primava a burla das habilitações técnicas; e na rede pública, em virtude da contenção do financiamento, as habilitações, quando muito ocorriam em cursos de baixo custo (tais como secretariado, vendas, contabilidade), enfrentando enormes dificuldades com financiamento e recursos humanos (FRANCO, 1983).

Ainda em 1971, o Decreto 68908 dispõe que “o concurso vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital”. Como discuti em outro trabalho:

O regime empresarial militar, no período mais rígido dos “anos de chumbo”, resolveu a questão dos excedentes através de coerção e persuasão: pela repressão militar através da eliminação física dos “subversivos”, e pela legitimação ideológica do concurso vestibular – via “rígido” da classificação do vestibular e sofisticação de instrumentos técnicos de mensuração de resultados educacionais (MENDES, 2014, p. 11).

Além da combinação entre coerção e consenso, o decreto assinado pelo ministro de Emílio Garrastazu Médici, Jarbas Passarinho, estabelece a perspectiva de iniciar um processo gradual de unificação do vestibular, que “deverá alcançar regiões cada vez mais amplas do país”, através da atuação do Ministério da Educação “junto a instituições públicas e privadas de ensino superior visando sua associação”. É ironia histórica que esta utopia do regime militar - um vestibular unificado nacional, aos moldes do atual Enem - tenha se concretizado pelas mãos do primeiro presidente operário da história do Brasil.

Data do início dos anos 1970 a criação de entidades como Fundação Cesgranrio, que assumiu a prerrogativa de organizar os vestibulares da região metropolitana do Rio de Janeiro; do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM); do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração (CESCEA); da MAPOFEI – organismo unificador das seleções às Escolas de Engenharia de Mauá, Politécnica da USP e Faculdade de Engenharia Industrial. Estas três últimas vieram a se fundir na Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), responsável pelas provas de seleção para ingresso na USP; parte do Cescem derivou na criação da Fundação Carlos Chagas (LEÃO, 1985). As provas realizadas eram exclusivamente compostas por questões de múltipla escolha, o que gerou diversas críticas quanto à ênfase técnica e à ausência de avaliação da escrita dos candidatos, e a inclusão de uma redação, assemelhando-se ao modelo contemporâneo de prova de vestibular.

Nos anos 1980, período em que diversos movimentos sociais passam a se organizar (inclusive o movimento de educação), crescem as críticas a este modelo. A defesa de democracia, em diversos níveis – do direito de eleger diretamente os representantes políticos ao de gerir as universidades e mesmo as escolas – gerou grandes mobilizações da década, junto às grandes greves sindicais, à fundação de partidos combativos e movimentos sociais populares.

Nas universidades, a luta por autonomia universitária conquistou o direito à eleição para reitor, e no caso da UFRJ, a instituição decidiu organizar de forma independente seus critérios de seleção: a prova passou a ser inteiramente discursiva, abolindo as questões de múltipla escolha, sob a argumentação que representariam “provas de inteligência” ao invés de “adestramento” (CASTRO, 2011)⁸. No mesmo período, a Assembleia Constituinte, eleita diretamente depois de 21 anos de ditadura militar, debatia as perspectivas para a educação na Carta Magna, sendo palco de embates como entre o ensino público e o ensino pago, destinação de verbas públicas, autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre tantos outros.

Todos estes embates permanecem atuais, porém tratarei do ponto diretamente relacionado ao tema do acesso ao ensino superior na Carta Magna. Em seu Artigo 208, inciso V, a Constituição Federal determinou que: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e criação artística, segundo a *capacidade* de cada um” (BRASIL, 1988). Com isso, é reiterado o sentido de universidade como algo restrito, e não como direito. A legitimação das vagas limitadas é atribuída às “capacidades” supostamente medidas pelo vestibular.

Inscrita na Constituição, a ideia de capacidade estabelece uma condição à efetivação do dever do Estado no acesso aos “níveis mais elevados do ensino pesquisa e criação artística: a “garantia” para com este nível só é sustentada pela “capacidade individual de cada um”. Entretanto, o que permite que esta formulação seja tomada como evidente, óbvia, é sua sedimentação nas práticas sociais: a relação entre *acesso à universidade* e *capacidade*, tantas vezes reafirmada através de nossa história, de tão reafirmada, parece transparente. Entretanto sua opacidade pode ser percebida ao recuperarmos nessa história as diferenças que permitiram sustentar essa associação. Esta saturação, ou direcionamento da interpretação em certo sentido, é um efeito ideológico – ideologia aqui entendida não como ausência ou simulação, mas como efeito de evidência, hegemonia de sentidos.

A associação entre *capacidade* ou *mérito* e o restrito grupo social que acede às instituições universitárias públicas é sustentada pelo papel de distinção social que a universidade tem conferido historicamente a estes setores. O sentido hegemônico do mérito como algo subjacente à entrada na universidade contribui para a manutenção da hegemonia de classe no interior das relações sociais: não só quanto à diplomação de alto status conferida

⁸ Contraditoriamente, os modelos de prova discursivos, como foi o da UFRJ e ainda é o da Unicamp, costumam ser os mais temidos pelos estudantes de escola pública, o que reitera o domínio da produção de texto como uma forma de poder.

pelas instituições públicas de prestígio, mas também do próprio conteúdo (e forma) da educação universitária. Assim, a ideia de mérito como hegemônica no acesso à universidade pública contribui para a dimensão ideológica da capacidade de direção da própria classe dominante, cuja elaboração de intelectuais depende fortemente da instituição universitária. A manutenção do dualismo educacional permite manter a própria hegemonia de classe, e diferentes estratégias são utilizadas para que as concessões, quando inevitáveis, sejam “menos dolorosas”, administráveis, quando entra em jogo o discurso da “democratização”.

1.6 Democratização, mérito e igualdade

Discutir “acesso à educação superior” sem definir com precisão do que se fala pode levar a encaminhamentos muito distintos. O caráter de privilégio atribuído aos cursos em universidades públicas tem sido argumento para sua necessária mas conturbada ampliação de vagas. Esta controvérsia remete ao fato de que, em nome da demanda por cursos de graduação, sobretudo das camadas subalternas da sociedade, esta expansão tem se dado no sentido do fortalecimento do setor privado mercantil, como vimos nas Figuras 1 a 3, bem como da precarização das instituições públicas (que tiveram ampliação de vagas desacompanhada de aportes financeiros proporcionais). Esta expansão tem sido definida em termos de uma suposta “democratização” do ensino superior, termo que dificulta até mesmo sua problematização: quem haveria de ser contra democratizar?

Fairclough (2001) propõe que umas das tendências contemporâneas do discurso é a “democratização” (atentar para as aspas). Este conceito dá conta da retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, obrigações e prestígio discursivo de grupos ou pessoas. O acesso a instituições e posições dentro delas é um dos exemplos: aqui as aspas são utilizadas para demarcar que o processo de tornar mais democrático é frequentemente reduzido a aspectos formais, e não substantivos, pela eliminação de marcadores explícitos de hierarquias e assimetrias. São exemplos de democratização “aspeada” os casos em que a maioria de estudantes pobres tem o seu direito à educação comercializado na forma de cursos pagos, ou em que as universidades públicas são preteridas em nome das “faculdades privadas” através da concessão de bolsas em troca de isenções de impostos (um dos principais recursos para “aumentar o acesso à educação”). Em ambos os casos, caracterizam-se como democratização formas de acesso distintas em termos de prestígio, porém consistindo de respostas, ainda que

muito parciais, a lutas em torno da ampliação do acesso. Fairclough (2001) ressalta que comodificação e democratização não são tendências opostas; pelo contrário, a comodificação exige em algum grau a democratização, tendo em vista a necessidade de produzir mercadorias para novos clientes, demandas e habilidades.

Do ponto de vista etimológico, o termo *acesso* (do latim *accessu*) remete a “chegada, aproximação; possibilidade de aproximação”, enquanto que *incluir* (derivado do latim *includere*) remete a “encerrar, fechar alguém, qualquer coisa em; encaixar, incrustar; fechar”, ou ainda “ato de prender, prisão” (*inclusionem*) (MACHADO, 2003). É interessante notar que, ainda que seus sentidos sejam frequentemente aproximados, *acesso* está etimologicamente mais vinculado a abertura e *inclusão* a fechamento. Em qualquer dos casos, está presumida a ideia de uma fronteira, um limite a ultrapassar: uma “porta” (muro?) que permite a aproximação (e até mesmo um fechamento).

A ideia mais enfatizada de acesso como processo de passar de fora para dentro, ou seja, de *incluir*, não põe em questão os mecanismos realizados para tal, como a limitação das vagas públicas frente a grande oferta de vagas privadas, os critérios dos processos seletivos, ou a característica do público-alvo (trabalhadores, estudantes de tempo integral). Ainda que entrar na universidade seja um direito fundamental, é preciso distinguir as formas de acesso à educação na sua relação com as classes sociais. Essa indistinção tem permitido o deslizamento (e esvaziamento) do sentido público da universidade para sua ideia mais empobrecida de educação terciária, ao mesmo tempo em que mantém marcadores explícitos de assimetria, na medida em que são mantidas as posições de prestígio entre os graduados nas instituições públicas tidas como “de excelência” em comparação com os diplomados nas instituições voltadas ao ensino de massa.

Dois mecanismos complementares concorrem para essa indistinção e conseqüente aprofundamento do sentido mercadológico que assume a educação superior como formação imediata voltada ao mercado de trabalho. O primeiro, já aludido, é a expansão do setor privado. O segundo, sem o qual o anterior não teria sustentação, é a restrição de vagas da universidade pública, e conseqüentemente a adoção de critérios supostamente objetivos para avaliar e aferir os estudantes que seriam mais *capazes* de prosseguir os estudos em nível universitário. A seleção pressupõe que os exames como vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são instrumentos válidos e capazes de *medir* a qualidade dos candidatos enquanto indivíduos, qualidade esta equiparada ao mérito acadêmico.

O dispositivo que permite manter a universidade pública restrita aos estudantes “meritórios” se baseia no deslocamento da totalidade dos problemas do sistema educacional

(incluindo-se aqui a diferença entre escola básica pública e privada e a já discutida privatização da educação superior) para a medição do mérito acadêmico de indivíduos como princípio de seleção.

Entretanto esta noção de mérito não se sustenta ao considerarmos as instituições privadas mercantis. Pelo contrário, a quantidade de vagas nestas instituições é regulada a partir de uma oferta superior às matrículas efetivadas, permitindo o influxo dos estudantes que demandam e não conseguem as restritas e seletivas vagas da universidade pública. Do ponto de vista do discurso que sustenta os critérios de acesso para as diferentes instituições de educação superior, parecem se configurar dois polos antagônicos: as universidades públicas seletivas, que alegam o mérito como princípio de acesso em oposição às IES privadas, que justificam a sua existência com base na exigência de democratização do acesso ao ensino superior. Nosso objeto de estudo, o acesso à universidade, é captado nesta polarização e nas consequentes tensões incidentes nas “portas” da educação superior – entre o mérito e a democratização.

Mariano Enguita, sociólogo da educação espanhol, remete ao período do Estado do Bem Estar Social (na Europa e EUA) a preocupação com a democratização da escolarização, supostamente consensual. Quando a socialdemocracia europeia se empenhava em plataformas centristas, que evitassem o conflito de interesses entre setores distintos da sociedade (sobretudo os poderosos), afirmava-se que uma boa educação poderia assegurar uma carreira exitosa, prometendo igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico. Uma série de reformas foram elaboradas à época em países centrais do capitalismo, no sentido de expansão da escolaridade, conhecidas como *comprehensive reforms* (reformas compreensivas ou abrangentes). Tinham como principal foco a ampliação de períodos da escolaridade obrigatória e equalização das condições de escolarização no pós-guerra, culminando no que foi chamado de “democratização” ou “massificação” também do ensino superior nestes países (ENGUITA, 2001).

Entretanto, a crise do modelo fordista de produção nos anos 1970, que exigiu a atuação do Estado para salvar as finanças das empresas – um Estado mínimo para o social e máximo para o capital – levou a uma grande transformação nas práticas sociais e logo do discurso sobre o papel da educação. Mesmo com a existência de profundas desigualdades sociais de origem, as desigualdades finais de riqueza, poder, prestígio, autonomia de trabalho e também as educacionais passaram a ser tratadas em função de supostas diferenças individuais: “No campo da educação, tudo isso se traduz em uma ofensiva contra as políticas

igualitárias do passado, às quais se culpa da suposta “queda geral de nível”, do nivelamento de todos por baixo, da crise de valores da juventude” (ENGUIA, 2001, p. 104-105).

Atacando assim a ideia de que todos deveriam ter igualdade quanto ao direito à educação, este princípio foi deslocado para igualdade no “acesso à educação”. A preocupação com a qualidade de educação introduz o elemento da diferença individual dos estudantes como empecilho à efetivação do acesso, o que chega a negar a própria ideia de igualdade, já adjetivada restritivamente na expressão “igualdade de oportunidades”. Outro deslocamento realizado foi a ideia de educação “para o desenvolvimento” passar a ser tratada em termos de “educação para a competição”, seja em referência aos opositores na Guerra Fria, seja no interior do próprio bloco de poder, em que as economias deveriam se esforçar para “crescer” (desde que o crescimento significasse ganhos para as grandes corporações).

O ataque às reformas compreensivas foi protagonizado basicamente por dois setores sociais privilegiados: o das classes médias não patrimoniais, que “consideravam o ensino (o acesso exclusivo a certos níveis ou tipos de ensino) como condição para a obtenção, a manutenção ou a melhoria de seus privilégios comparativos”; e das classes altas e médias patrimoniais, para sua “legitimação diante deles próprios e diante do conjunto da sociedade” (ENGUIA, 2001, p. 105-106).

Dentre as reações às reformas compreensivas, Enguita elenca a subdivisão do ensino secundário superior (equivalente ao ensino técnico brasileiro) em ramos e especialidades que levaram a destinos escolares muito diversos, a diferenciação quantitativa (títulos de primeiro, segundo e terceiro ciclo) e qualitativa (carreiras de elite, profissionais e de massa) do ensino superior, bem como o aumento de obstáculos para acessar o mesmo (seletividade, limitação de vagas, orientação escolar restritiva). Estas respostas representaram uma leitura do significado de qualidade num sentido hierárquico, colocando a escola “secundária superior frente à secundária, escola privada frente à escola pública, ensino acadêmico frente ao profissional ou geral, carreiras seletivas frente a carreiras de livre acesso, escolas de elite frente a escolas de massa” (ENGUIA, 2001, p. 106). É interessante notar que, do ponto de vista do programa aqui analisado (o PIMESP), há também uma forma de hierarquização entre as formas de acesso ao ensino superior, estando as universidades públicas paulistas no topo da hierarquia, e o curso sequencial de formação específica semipresencial em sua base.

Pablo Gentili (2001) identifica deslocamentos semelhantes nos sentidos do discurso sobre a qualidade – para o autor ocorreu na América Latina, durante os anos 1990, um duplo processo de transposição – o de esvaziar as reivindicações mais substantivas do conceito de *democratização* da educação, enfatizando uma suposta queda de *qualidade* em decorrência de

sua ampliação, acompanhado de um segundo processo, o de transferir os conteúdos (dou preferência ao termo “discursos”) que caracterizam a discussão de qualidade diretamente do campo produtivo para o das políticas educacionais.

O vasto espaço de preenchimento possível para os sentidos de qualidade torna ainda mais difícil o questionamento sobre quais bases lhe servem de sustentação – não há critério absoluto para definir o que *merece* ou não o atributo da qualidade, além do que a defesa da falta de qualidade ser um discurso dificilmente sustentado por qualquer sujeito. Em linguagem mercadológica, a expressão *qualidade* indica “que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades” (ENGUITA, 2001, p. 106). Mais ainda, a historicidade do discurso sobre qualidade carrega sentidos que não desaparecem:

Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem (ENGUITA, 2001, p. 98-99).

Enguita (2001, p. 105) faz ainda uma relação entre as mudanças no discurso e sua relação com mudanças no “clima ideológico”, ou seja, na política consideradas as relações de poder e conseqüentemente de ideologia: “É importante assinalar como as mudanças terminológicas ou, mais especificamente, nas palavras de ordem centrais, expressam precisamente por isso as mudanças de clima ideológico”. As mudanças de termos (relexicalizações), ou mesmo de sentidos para um mesmo termo (ressignificações), são avaliadas em termos do processo de recontextualização, de seu deslocamento em relação ao contexto anterior – sobretudo num contexto em que as empresas almejam a produção com o selo da “qualidade total”, vinculada à noção de eficácia e eficiência nos processos (de produtivos a educativos).

A partir desta operação, o conceito de qualidade passou a se aproximar de uma estratégia competitiva, num mercado (inclusive educacional) cada vez mais diversificado e diferenciado – a associação entre qualidade, produtividade e rentabilidade passa a ser a “trilogia” dos apologetas do gerenciamento competitivo. Para que esta trilogia se ponha em funcionamento, exige-se a possibilidade de quantificação e comparação – a qualidade deve ser quantificável e mensurável para se avaliar a produtividade e a rentabilidade (GENTILI, 2011). As políticas educacionais passam a adotar como principal preocupação a problemática da medição e comparação do desempenho de alunos e professores, baseadas em que:

1) a qualidade é uma variante que se mede; 2) a qualidade da educação se mede através de provas padronizadas; 3) medir a qualidade melhora a qualidade; 4) a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade; 5) medir a qualidade da educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e 6) medir a qualidade da educação não é caro (GENTILI, 2001, p. 149).

O discurso sobre a qualidade da educação parece atribuir ao ato de medição e comparação da qualidade como “qualidade em si”, ou seja, dentre os diversos sentidos possíveis que qualidade na escola pode assumir, são reforçados aqueles que realizam a aproximação entre “ser uma escola boa” e “apresentar índices de desempenho” em provas padronizadas, que supostamente representariam a medida mesma de “qualidade”. A *performance* das escolas e sistemas educacionais nas provas padronizadas se tornou analogia da *performance* de uma empresa no mercado.

1.7 Discurso sobre o mérito

Para compreender o discurso sobre o mérito, é importante apresentar alguns dos pressupostos que lhe sustentam. Conforme discutido anteriormente, a comodificação do discurso educacional tem a ver com o processo de recontextualização do discurso dos negócios aplicado a áreas não necessariamente vinculadas à produção e circulação de mercadorias. No caso do acesso à universidade, a colonização do discurso de uma instituição educativa pelo discurso empresarial tem a ver com o processo de interpretar esta instituição a partir das finalidades de comercialização de produtos. A própria ideia de *performance* como medida de qualidade está relacionada a esta configuração discursiva.

Barbosa (2006) faz uma análise sobre mérito aplicado a organizações que é bastante útil para delimitar os fundamentos desse discurso. A autora situa-se no campo da administração de empresas, e como tal, vê este tipo de organização como um padrão social. Ela se propõe a trabalhar o conceito de *cultura organizacional*, utilizando elementos da antropologia para discutir as ideias atribuídas ao desempenho/mérito em distintas organizações nos Estados Unidos, Brasil e Japão. A análise é bastante rica, a despeito de estar comprometida com a premissa da meritocracia como modelo a ser seguido.

A autora (2006, p. 22) diferencia duas acepções possíveis para o termo meritocracia, sendo uma delas a meritocracia como ideologia, o que ela entende como “conjunto de valores

que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um”, o “reconhecimento público das realizações individuais”. Outra acepção considerada por Barbosa para este termo seria a forma como esta ideologia é *localizada* nas práticas sociais, ou seja, o critério de ordenação pelo qual as pessoas são avaliadas e posicionadas em hierarquias em dada instituição.

Os pressupostos desta visão exigem, em primeiro lugar, a atomização social, ou seja, que a sociedade seja encarada como a soma de indivíduos. Esta filosofia individualista se assenta na premissa de que o “mercado” é um local onde se encontram indivíduos *juridicamente* iguais (o que não implica igualdade substancial, mas formal) e autônomos (marxistas diriam *livres* no sentido de *despojados* de tudo menos sua força de trabalho), e que este mercado é um mecanismo de alocação de recursos e recompensas, “na medida que deve refletir a distribuição diferenciada de capacidade e talentos em oposição à estratificação que ocorria em virtude de privilégios hereditários e corporativos” (BARBOSA, 2006, p. 27). O fundamento de uma ética produtivista baseada em desempenho associado a realizações individuais “objetivas” (capazes de serem mensuradas e comparadas) é um modelo de relações sociais baseado na competição.

Apesar de não ter sido inaugurada com o neoliberalismo, a ênfase na individualização do desempenho encontrou no pensamento neoliberal fértil terreno para sua difusão aos mais diversos âmbitos da vida social, visto que inverte a relação entre indivíduo e sociedade, ao desvincular do desempenho individual todos os determinantes sociais, culturais e políticos. Ainda que não se possa negar a individualidade de cada pessoa humana em suas características pessoais, uma das premissas do atomismo social é o reconhecimento de todas as diferenças entre seres humanos como diferenças *naturais*, deslizando a noção de diferença para a de desigualdade.

Importante destacar que o termo *naturais* utilizado neste contexto está em permanente movimento, como em uma dobradiça - o sentido pende ora aproximando-se de diferenças inatas (também chamadas *idiossincráticas*), ora para a “naturalidade” entendida como conformidade/aceitação, remetendo a algo que é próprio da natureza, do estado original próprio a cada ser humano como membro da espécie. A polissemia do termo “natural” associado às diferenças admite que estas não só são comuns, como são próprias à espécie humana, concluindo que as desigualdades existentes são desdobramento de uma distribuição desigual da inteligência. De acordo com Barbosa (2006, p. 32):

O que define o indivíduo é uma suposta semelhança moral dada pela existência de uma dimensão natural/física idêntica entre todos os seres humanos (...). Assim, o único elemento a diferenciar as pessoas são as características idiossincráticas de cada uma delas, ou seja, tanto seus talentos naturais como sua disposição interior para alcançar o que deseja, e a única hierarquia ideologicamente possível é aquela construída a partir da avaliação dos diferentes desempenhos individuais

O pensamento meritocrático admite que a desigualdade não apenas é necessária, como natural, e daí decorre que seria indesejável alocar pessoas *incapazes* em posições para as quais suas *características idiossincráticas* não se adequam. A igualdade é considerada apenas para as condições de entrada na competição, e o desempenho é avaliado a partir de critérios que permitam sua medição e comparação. Isso nos traz uma questão imediata: é possível medir critérios acumulados pela história de desigualdades sociais? Tal pergunta não é sequer considerada numa perspectiva meritocrática, visto que esta é necessariamente sincrônica, ou seja, não considera desigualdades progressas, mas apenas aquelas identificadas no momento mesmo da competição. Esta perspectiva coloca como exigência de validade desconsiderar qualquer diferença que não seja inata, ou seja, necessita ignorar desigualdades produzidas historicamente para legitimar as diferenças no presente. Admitida a desigualdade como fundamento social, a pergunta privilegiada é antes como medir objetivamente as diferenças inatas entre indivíduos de forma mais eficiente, a fim de alocá-los nas atividades para as quais seriam *naturalmente* mais adequados.

Façamos aqui uma breve digressão para tratar de uma interessante sátira acerca desta ideia levada às últimas consequências, elaborada por Michael Young (1958) em *The Rise of Meritocracy*. Em diversas oportunidades, Michael Young expressou sua discordância quanto a políticas meritocráticas. No prefácio à edição de 1994 pela Transaction Publishers, por exemplo, menciona com ironia que parte significativa de pessoas que comentam ou se referem ao livro, um sucesso de vendas desde sua publicação, sequer o leram: “os livros mais influentes são sempre os não lidos”. Mais ainda, critica o fato de que implícita ou explicitamente, os defensores de princípios meritocráticos procuram atribuir-lhe a mesma posição: “Eles negligenciaram, ou não notaram, o fato de que o livro é uma sátira, e apesar de ser sociologia, e portanto algo propriamente sério, está também dentro da tradição mais antiga da sátira inglesa” (YOUNG, 1994, p. xv).

Efetivamente, *The rise of meritocracy* é recheado de referências a esta tradição, fazendo menção explícita a George Orwell (autor de *1984* e *Revolução dos Bichos*) e Aldous Huxley (e seu *Admirável Mundo Novo*), e lançando mão do recurso a um futuro em que cabe o absurdo pelo exagero intencional das políticas do presente. A posição assumida pelo

narrador, retratado como um intelectual inglês (*scholar*) membro do serviço público, ou seja, pertencente à burocracia agudamente ironizada, joga com a ambiguidade que permite o efeito cômico (e, visto que tantas vezes se aproxima do que ocorre na realidade presente, trágico). Esta ambiguidade é trabalhada no trecho que trata da forma como as visões do burocrata e de manifestantes contra os fundamentos da sociedade “idealmente meritocrática” são conflitivas:

As massas, por toda sua falta de capacidade, não se comportam como se sofressem de um senso de indignação? Elas necessariamente se vêem como as vemos? Sabemos que apenas dando-as reino livre à imaginação bem-treinada e inteligência organizada que a humanidade pode esperar alcançar, em alguns séculos, os elogios que merece. Vamos reconhecer que aqueles que reclamam da injustiça presente *pensam* que estão falando algo real, e tente entender como é que este nonsense para nós parece fazer sentido para eles (YOUNG, 1958, p. 15-16)

Assim que me parece impróprio (e, se considerarmos a condição de sátira apontada pelo autor, até mesmo cômico) utilizar o pensamento de Michael Young para sustentar as ideias de meritocracia correntes nas diversas organizações sociais, como faz Barbosa (2006), já que o romance é declaradamente uma distopia.

Encerrada a digressão, retorno ao ponto que tratávamos: a necessidade para o pensamento meritocrático de tratar as diferenças (e desigualdades decorrentes) como naturais a fim de conseguir estabelecer critérios de mensuração comparáveis. A crítica a qual este pensamento tem grande dificuldade de responder diz respeito às desigualdades raciais e de gênero, que permanecem profundas inclusive na sociedade estadunidense, a qual é vista como modelo por Barbosa. Se as diferenças entre as pessoas são vistas em termos de talento/aptidão inata e de esforço/dedicação empreendidos, não são bem-vindos critérios que ressaltam condições históricas, como aqueles que baseiam as políticas de ação afirmativa entendidas como políticas de reparação.

Em decorrência deste fato, a recontextualização de discursos e práticas meritocráticas realizados no contexto dos EUA se depara com grandes desafios quando aplicados à sociedade brasileira. Em especial porque a desigualdade de classes no Brasil se dá em processo ainda mais profundo, por cumprir na economia-mundo basicamente o papel de exportador de matérias-primas, uma inserção subordinada no modo de produção capitalista. O tratamento das desigualdades como naturais de saída causa embaraço ao enunciador, pois como afirma Barbosa (2006, p. 62) “é como se ela [a avaliação meritocrática] funcionasse como um mecanismo que estabelece não diferenças funcionais ou de desempenho, mas diferenças de natureza ou cidadania”, concluindo pela ausência de “critérios meritocráticos para balizar a mobilidade interna e a organização da sociedade brasileira”, e advogando uma

“verdadeira meritocracia”, argumento que também pode encontrar em certos discursos, especialmente de professores universitários, ao longo da pesquisa.

A igualdade de direitos, ou igualdade de todos perante a lei, que se aproxima da ideia de igualdade de oportunidades, corresponde tão somente à experiência de igualdade da relação de troca (contratual). Há um enorme abismo entre a igualdade de direito e a igualdade substantiva, de forma que a naturalização de desigualdades em tais condições esbarra no desafio da legitimação - e é aqui que entra o papel da ideologia. Como colocado por Durkheim (2009, p. 200) “o que é preciso para que fiquem contentes não é que tenham mais ou menos, mas que se convençam de que não têm direito a mais ou menos”⁹.

O tratamento supostamente neutro e objetivo dos resultados em testes padronizados parece ser uma tentativa de legitimar esta lógica no sistema educacional. Esta epistemologia que se supõe neutra, tem como pressuposto fundamental a geração de índices que possam ser comparáveis (e com a evidente expectativa de serem sempre maiores do que os que lhe antecederam). Detectadas falências na conformação a estes modelos, é preciso identificar os culpados, frequentemente professores e alunos, os sujeitos que de acordo com a hierarquia do sistema educacional teriam menor capacidade de intervenção nas normas. Ao atribuir as falências a indivíduos e não a processos, um poderoso legitimador das desigualdades geradas é a atribuição do conceito de mérito tanto aos professores quanto aos alunos que melhor se conformam à avaliação.

Entretanto a falência da ampla maioria no desempenho das provas de seleção das universidades públicas, em decorrência das desigualdades do sistema educacional, não podem ser abertamente assumida como “demérito”, sob risco de deslegitimar a hierarquia institucional de prestígio, elemento que garante a reprodução de classes por meio das universidades mais elitizadas. Considerando o vasto mercado consumidor da mercadoria educação que é aberto com a limitação das vagas públicas, a denominação destes consumidores potenciais como “sem mérito” ou “desqualificados” jogaria contra seu objetivo principal, qual seja, a comercialização de diplomas. É aqui que entra em jogo o outro discurso nodal em jogo no acesso à universidade: o discurso sobre a “democratização”. A ampliação do setor privado é justificada tomando por base a elitização das instituições públicas – o direito à educação seria consolidado a partir da “flexibilização” de fundamentos do que seria o direito à universidade: além do pagamento de mensalidades, ensino dissociado da pesquisa científica, cursos voltados à formação de mão de obra (bacharelados tecnológicos, cursos

⁹ “But what is needed for them to be content, is not that they have more or less but that they be convinced they have no right to more” (DURKHEIM, 2009, p. 200, tradução de Livia Barbosa).

sequenciais), uso intensivo de tecnologias e substituição do trabalho docente através da educação à distância, reprodução de cursos na forma de “pacotes” vendidos por grandes corporações internacionais.

A grande segmentação entre escolas para distintas classes ou dualismo escolar é, entretanto, minimizada ou mesmo apagada ao supor que estudantes com diferentes trajetórias formativas possuiriam “igualdade de oportunidades” para o ingresso na universidade. O que permite que estas diferenças sejam mascaradas é o “efeito de evidência”, ou seja, a capacidade que tem a ideologia de fazer com que as desigualdades historicamente construídas sejam naturalizadas. Desta maneira, o discurso que apela à noção de mérito atua como legitimador da dualidade escolar, ao transferir para os indivíduos, através de atributos como *capacidade, competência, habilidade e talento*, a responsabilidade por sua entrada na universidade.

Segundo Fairclough (2001) o conceito de habilidade “parece ajustar-se tanto a uma visão individualista e subjetiva da aprendizagem como a uma visão objetiva de treinamento. Essa ambivalência está refletida na história do conceito no uso educacional liberal humanista e conservador e na história semântica da palavra habilidade”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257). Este conceito tem implicações tanto ativas quanto individualistas: habilidades são atributos do indivíduo e está aberto a cada um aperfeiçoar ou acrescentar novas habilidades. Esta terminologia facilita a divisão da educação em unidades descontínuas, ensinadas e avaliadas separadamente, que podem “ser compradas e vendidas como artigos distintos na variedade de mercadorias disponíveis no mercado educacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 258). A dualidade educacional consiste de uma segmentação funcional à comercialização da mercadoria educação.

O acesso à universidade pode ser representado, portanto, como um momento singular desta clivagem entre modelos de educação – o dualismo educacional salta aos olhos neste ponto de inflexão, onde incidem diversas pressões – seja dos empreendimentos educacionais que se propõem a vender técnicas de aprovação nos concorridos exames de seleção, seja nos movimentos (como no caso de cursinhos populares) que atuam para democratizar o acesso ao direito de estudar. Ao indiferenciar os modos de acesso à educação superior, o dualismo educacional mantém-se inalterado, ressaltando-se a necessidade de “dar acesso”, porém sem fazer menção a que tipo de educação se tem em mente – ou seja, ampliando a escolarização dos pobres através da mercantilização do direito à educação.

Esta mercadoria, comercializada pelas instituições de ensino superior privadas, costuma estar vinculada à necessidade de ampliação da escolarização exigida pelo mercado de

trabalho. A grande maioria das vagas neste nível de ensino é ofertada por empresas privadas, em que chama atenção o grau de especialização do ponto de vista da multiplicação de novas áreas e cursos, entendidos eles próprios como um mercado lucrativo, comerciados em bolsas de valores. Além de processos educativos voltados à manutenção da desigualdade entre classes, quem arca com os custos de sua própria formação é o trabalhador, que paga suas mensalidades ou se endivida por meio de crédito educativo¹⁰, ou então o próprio Estado, que por meio de fartas isenções fiscais estimula a formação de oligopólios no mercado educacional, cada vez mais internacionalizado. Abre-se a possibilidade de comercialização de “pacotes” ou “kits” por grandes corporações educativas, como é o caso de boa parte dos reutilizáveis cursos de Educação à Distância (EaD).

As poucas vagas públicas disponibilizadas no ensino superior e a expansão da oferta de vagas na iniciativa privada são o implícito que garante coerência ao *discurso sobre o mérito*: apenas os que “vencem” a competição conquistarão uma vaga na universidade pública, aos demais cabe a *interessada* (no sentido gramsciano) educação superior (ou, conforme as orientações do Banco Mundial, *terciária* - escola interessada em manter as divisões de classe).

A dificuldade de estudantes da escola pública básica ingressarem e permanecerem nas universidades públicas é outra face deste mesmo problema: parecem constituir-se, grosso modo, duas portas de entrada à educação superior, em que os fluxos se inter cruzam – boa parte dos estudantes de escolas públicas são subclassificados na concorrência por uma vaga pública, e ingressam nas instituições privadas (em raros casos universidades), mais “democráticas” porque menos seletivas.

Os processos de recontextualização do discurso sobre *qualidade* (deslocada para as noções de *excelência e mérito*) culminaram, do ponto de vista discursivo, no aprofundamento da ideia de ser esta o elemento que falta na educação. Assim, os sujeitos da educação pública – professores e alunos – são retratados como sujeitos da *falta*: falta de qualidade, falta de mérito. Em relação ao acesso à universidade, os estudantes são tratados como aqueles em que falta preparo, visto serem de instituições sem qualidade (ou mérito) suficiente para garantir seu ingresso nas instituições de educação superior de *excelência*. A estes caberiam os cursos e

¹⁰ O programa do governo federal chamado FIES - Programa de Financiamento Estudantil, que concede empréstimos aos estudantes a juros subsidiados pelo governo, representa uma destas formas de endividamento. O empréstimo a juros subsidiados implica que o fundo público está sendo direcionado para a valorização do capital das instituições de ensino privado, por meio de uma instituição bancária.

instituições menos seletivas, e mais *interessadas* em manter a segmentação entre os que produzem e os que reproduzem conhecimento.

1.8 Procedimentos da pesquisa

O acesso à universidade é um processo que pode ser captado a partir de uma multiplicidade de abordagens. Ao longo da pesquisa procurei compreender como se estruturam os discursos que tratam deste acesso, recortando especificamente o contexto de proposição do PIMESP. A pergunta aqui proposta é: o que sustenta a formulação deste programa, que se propõe “incluir com mérito”? O que fez com que ele tenha sido rechaçado?

O objeto “acesso à universidade” é aqui compreendido na tensão entre o *discurso da democratização* e o *discurso do mérito*. No entanto há uma multiplicidade de dimensões (formações discursivas) nas quais esta tensão tem diferentes forças e vetores. O trabalho está estruturado em torno da análise de quatro destas formações discursivas que tratam do PIMESP: o capítulo 2 aborda o discurso oficial (do governo paulista); o capítulo 3 trata do discurso da universidade (USP); no capítulo 4 analiso o discurso da mídia (Folha de São Paulo, Portal Fórum e Afropress) e por fim o discurso dos movimentos sociais (Adusp, DCE da USP, Rede Emancipa e Frentes Pró-Cotas Raciais) é abordado no capítulo 5.

A investigação se fundamentou na análise de textos (e seus respectivos contextos) de diversas configurações. Os textos enfocados dizem respeito diretamente ao Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista – sejam eles oficiais, produzidos pelas instâncias governamentais, pelas universidades envolvidas na proposta, jornalísticos, bem como produzidos pelos movimentos de resistência à implementação deste programa, no período que abrange sua proposição (dezembro de 2012) até o seu rechaço (julho de 2013). O *discurso sobre o acesso à universidade* no contexto do PIMESP é um construto teórico-metodológico realizado a partir da análise destes textos. A análise não se reduziu à linguagem verbal – consideramos outras configurações textuais, como a articulação entre texto e imagem no discurso jornalístico, bem como configurações textuais multimidiáticas.

Foram escolhidos, com a finalidade de “perfurar” o texto, ou seja, identificar aspectos da superfície do texto a partir dos quais empreender a análise, alguns pontos de entrada. As “pistas” nas superfícies dos textos incluíram aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos (BARRETO, 2012).

Dentre os aspectos semânticos, destacam-se as escolhas lexicais - tanto ressignificações quanto relexicalizações. As ressignificações compreendem atribuição de

novos sentidos a palavras já dicionarizadas – este tipo de deslocamento recoloca a palavra em novas matrizes ou ordens de discurso. É o caso do uso do termo *equilíbrio* como justificativa da política proposta, que, caracterizado como “equilíbrio populacional” de “pretos, pardos e indígenas” (PPIs), remete antes aos termos envolvidos no campo demográfico, ligados à flutuação de populações, do que a posicionamentos políticos assumidos frente às demandas de acesso de sujeitos sociais – negros e pobres. Quanto às relexicalizações, consistem de criação de neologismos ou de termos cunhados em outras áreas para dar conta de novos sentidos que as palavras existentes não expressam. Um exemplo é o uso do sintagma “inclusão com mérito”, o que por si já traz à tona formas de inclusão sem mérito (estariam sendo incluídos aqueles “não merecedores”); ou “semipresencial”: o acréscimo do prefixo modaliza a forma de execução do ensino, à distância, pela adição de atividades em que a presença é exigida.

Além da escolha das palavras, analisei relações entre essas escolhas, ou seja, os aspectos sintáticos, especialmente quanto aos sujeitos das formulações. Destaco sobretudo uma questão central na análise de discurso: os sujeitos em jogo. Os negros e indígenas surgem nos textos do programa como objetos da ação do outro, e são nominalizados na categoria “pretos, pardos e indígenas” (PPI), apagando ainda mais a sua existência na subsunção a este “sujeito-sigla”.

Também foi analisada a relação entre as formulações e seus formuladores, ou seja, os aspectos pragmáticos – sobretudo quanto à modalidade assumida: a flexão dos verbos em tempo futuro ou o seu uso no infinitivo, indicam estatuto de dever, representando afirmações categóricas, bem como o distanciamento dos formuladores em relação aos “PPI”, representando sua objetificação e a ausência de sua “voz” no discurso oficial.

É importante ressaltar o principal obstáculo enfrentado na delimitação do *corpus* de análise: a obtenção de textos oficiais das instâncias estatais mais envolvidas na proposição do programa foi bastante dificultosa. Foram muitos os “silêncios” enfrentados no processo de obtenção deste material, como demora no retorno das solicitações, ou, na grande maioria das vezes, falta de resposta, o que pode ser interpretado como deslegitimação da interlocutora como alguém “merecedora” de resposta.

A partir dos pontos de entrada foi possível extrair categorias de análise, dentre as quais destaco os sujeitos (os simbólicos e os empíricos), a desqualificação da escola pública, a criação de uma “alternativa” às cotas (estabelecimento de metas) e o *college* ofertado pelo ICES.

No capítulo 6 procuro articular as categorias e discutir o que há de comum e o que há de específico a cada uma das formações discursivas analisadas. Ao longo deste processo novas questões foram se abrindo, à guisa de novas respostas e pesquisas.

2 O DISCURSO OFICIAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PIMESP¹¹

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Manoel de Barros

Neste capítulo exponho o processo de análise da política materializada em textos: inicio discutindo o *silenciamento* como fundamento para compreender as condições de produção destes textos, essencialmente expressos no discurso autoritário por parte do Estado e na censura acerca da particularidade racial nas desigualdades sociais brasileiras.

Apresento uma breve discussão sobre ações afirmativas e as razões históricas que levaram à sua proposição, silenciadas no discurso oficial. Após a delimitação do *corpus*, o discurso oficial é analisado, discutindo-se quatro categorias: os sujeitos das ações (agência), a caracterização da escola pública como desprovida de qualidade, a proposição do curso sequencial e o papel das tecnologias na proposta do PIMESP.

2.1 Leitura de silêncios: fundamentos histórico-discursivos, censura e racismo

A trajetória desta pesquisa, como já referida antes, foi construída a partir da perspectiva de minha participação no movimento de cursinhos populares. Neste processo, entrei em contato com uma multiplicidade de discursos os quais frequentemente não circulam com a mesma amplitude do discurso hegemônico acerca do direito à universidade. No início do trabalho, esperava que o elemento mais significativo seria a reiteração do já-dito: o discurso sistematicamente repetido, sedimentado, parafrástico, acerca da universidade, seja na perspectiva do mérito, seja na da “democratização”. Entretanto é preciso admitir a minha principal surpresa: ao contrário da esperada reiteração de discursos hegemônicos, o elemento mais significativo da análise foi a ressonância do silêncio.

¹¹ Parte das reflexões deste capítulo foram apresentadas na 37ª Reunião Anual da Anped, sob o título “O discurso oficial no Programa de Inclusão com Mérito no Acesso ao Ensino Superior Paulista (PIMESP): análise crítica de uma política rechaçada” (MENDES, 2015).

Num primeiro momento, o silêncio mais evidente se manifestou nas estratégias de diversas instâncias do governo estadual para postergar, evitar ou prestar informações pouco precisas em resposta às solicitações de documentos que empreendi. O encontro com a produção de Eni Orlandi sobre as formas do silêncio contribuiu muito para a compreensão teórica do silêncio no discurso.

Orlandi (1992) procura desconstruir a ideia de silêncio como apenas a ausência de linguagem (sons/palavras), propondo, alternativamente, que o silêncio é fundante. Ele atravessa as palavras, existe entre elas, indicando que o sentido pode sempre ser outro, é matéria significativa por excelência. O silêncio fundador é o princípio de toda significação, que instala o limiar do sentido, já que a busca pela completude da linguagem (ou seja, ausência de silêncio) levaria à falta de sentido pelo excesso de preenchimento. O sujeito estabelece um laço necessário com o silêncio, na medida em que o sentido o exige como espaço de recuo necessário para a significação. Assim, linguagem implica em silêncio, sendo este o não-dito visto do interior da linguagem.

A linguagem, como passagem das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras, possui uma incompletude constitutiva quanto aos sentidos, e o silêncio representa, desta maneira, a garantia do movimento dos sentidos, a possibilidade de o sujeito trabalhar com sua contradição constitutiva entre o mesmo (paráfrase) e o múltiplo (polissemia). Um aspecto da polissemia é que quanto mais se diz, mais silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem a dizer (ORLANDI, 1992).

A autora destaca a ideia de errância dos sujeitos e sentidos no processo de significação, concebido como movimento, opondo-se à tentativa de “sedentarização” do silêncio. A dispersão do sujeito e do sentido é a condição de existência do discurso, mas ela toma a aparência de unidade para que funcione. Esta ilusão de unidade é um efeito ideológico, considerando ainda que a “ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor podemos observar este ponto de articulação” (ORLANDI, 1992, p. 20).

Do ponto de vista analítico, compreender o silêncio desafia a redução da significação ao verbal: o silêncio, bem como formas outras de linguagem, não é redutível à linguagem verbal, sua “tradução” não se dá sem perdas. Compreender o silêncio é explicitar o modo pelo qual ele significa, que processos de significação põe em jogo, e não somente os produtos de linguagem.

Além do silêncio fundador, Orlandi destaca ainda outra forma de silêncio: a política do

silêncio, ou silenciamento. O silenciamento/política do silêncio tem duas formas de existência ligadas: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O que difere o silêncio fundador da política do silêncio é que, enquanto o silêncio fundador significa por ele mesmo, a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz. O silêncio constitutivo está representado no fato de se dizer “x” para não dizer “y”, ou seja, quando se diz algo, é preciso não dizer. Uma palavra apaga necessariamente outras palavras possíveis de serem ditas. Já o silêncio local consiste da interdição do dizer, aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura.

A forma de silêncio que é diretamente relacionada a esta pesquisa é o silêncio local, que consiste na interdição do dizer, a proibição de certas palavras, certos sentidos. No discurso, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Com a censura, ocorre a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. A identidade do sujeito é afetada, pois ela resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito se inscreve em uma (e não outra) formação discursiva para que suas palavras façam sentido. Propõe-se “compreender a censura enquanto fato de linguagem que se inscreve numa política da palavra que separa a esfera pública e a esfera privada, produzindo efeitos de sentido pela clivagem que a imposição de uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos produz no sujeito” (ORLANDI, 1992, p. 97).

O conceito de implícito não deve ser confundido com o silêncio, ainda que ambos representem o “não-dito”. Enquanto o implícito é algo que se define em relação ao dizer, o silêncio é o não-dito que sustenta o dizer, mas que é apagado, excluído. Se o discurso é considerado em sua incompletude constitutiva, é preciso não dizer para que o texto se feche, seja coerente, capaz de unidade. Fundamentada no que Foucault define como “princípio do autor”, afirma Orlandi que:

O autor é o sujeito que “sabe” que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem. Se o sujeito abriga, em princípio, opacidades e contradições, o autor, ao contrário, tem um compromisso com a clareza e a coerência: ele tem de ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta (ORLANDI, 1992, p. 106-107).

Ao considerar o dizível como conjunto de formações discursivas e suas relações, Orlandi (1992, p. 110) afirma que o movimento da identidade é afetado pela interdição do sujeito circular por determinadas formações discursivas: “Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, se identifique com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor”. A censura intervém na relação do indivíduo com sua identidade social e com o Estado – na sua identidade social (dimensão

pública do cidadão), o indivíduo é responsável diante da lei, e a relação entre o que diz e não diz concerne tanto à ética quanto ao político. Submetido à censura, o sujeito não pode dizer o que sabe ou o que se supõe que ele saiba. Seu “não dizer” decorre de uma interdição, e não por falta de informações ou porque não sabe das coisas que não diz. Não saber é diferente de não dizer – ao se submeter à censura, não se pode dizer o que se poderia dizer (ORLANDI, 1992).

Retomando a relação entre indivíduo e Estado, o conceito de silenciamento é fundamental para a pesquisa empreendida. Quando interpelei as instâncias governamentais (Estado) para se manifestar acerca dos textos oficiais, instaurou-se uma restrição dos sentidos a serem percorridos: identifiquei um sistemático silenciamento acerca de elementos fundamentais na produção de textos da política analisada, como é o caso de autoria, instâncias de circulação e produção, precisão de datas, bem como as ausências de respostas que levaram à necessidade de reiteradas solicitações (Apêndices A e B). A materialização da política em textos se deu por recortes nos quais a “voz” do Estado, quando confrontada pela cidadã-pesquisadora, utilizou-se de diversas estratégias para manter determinados silêncios. Esta recusa à produção da fala é em si mesmo um discurso, da qual destaco entre suas principais características o deslocamento da esfera pública (das leis, do debate público) para a esfera privada (da censura que se utiliza de formas de persuasão para manter seu não dizer).

Parece-me útil caracterizar esta forma específica de censura como uma “política de corredor”, em que a explicitação de posições acerca das políticas públicas se dão exclusivamente através da instituição estatal, prescindindo do debate público. Por política de corredor entendo uma política pública cuja formulação é realizada de forma apressada entre um gabinete e outro, por agentes públicos de alta hierarquia (como é o caso de secretários, ministros, dirigentes universitários), e apresentada como um fato consumado através dos meios de comunicação, por meio dos quais os cidadãos tomam conhecimento da política com limitada capacidade de intervenção. Por se tratar de uma modalidade de política fundada sobre rígidas hierarquias de poder, é necessário silenciar acerca de suas condições de produção, sobretudo no que toca à autoria. A explicitação do deslocamento para a esfera privada é um dos elementos que poderia jogar contra a sua aprovação em outras instâncias decisórias (públicas) às quais esteja submetida, ao deixar visíveis as (autoritárias) condições de produção deste discurso.

Do ponto de vista discursivo, o autoritarismo se caracteriza como uma situação em que o poder da palavra é fortemente regulado, “não há reversibilidade no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado, para

produzir os sentidos que não lhe são proibidos” (ORLANDI, 1992, p. 81).

Se num primeiro momento do trabalho o silenciamento mais relevante foi o que acompanha a forma autoritária na proposição da política estudada, esta reflexão sistemática sobre o silêncio foi se desdobrando para outro dos temas fundamentais da pesquisa, qual seja a forma como o racismo, ou o discurso sobre os negros, manifesta-se na sociedade brasileira em geral e nessa política em particular. Cheguei a um ponto no trabalho em que o silêncio sobre o racismo passou a ser tão evidente que se tornou ensurdecedor.

A princípio a minha aproximação sobre o tema se deu a partir da leitura de autores que tratam dos argumentos em defesa da implementação de reserva de vagas para negros nas universidades e em empregos. A virulência das críticas contrárias a esta política, sobretudo (mas não somente) nos meios de comunicação hegemônicos, chamou a minha atenção para outros aspectos que envolvem a questão racial no Brasil – o apagamento da violência física e simbólica contra a população negra que, longe de marcar somente nosso passado, segue vigente em novas formas.

Rosemberg e Silva (2008) elencam quatro aspectos fundamentais do discurso sobre os negros em veículos midiáticos diversos: 1) o negro é sistematicamente sub-representado; 2) como apontamos anteriormente, há um silenciamento sobre as desigualdades raciais, em duas dimensões – ao ocultar/calar a racialização acerca das relações sociais e ao homogeneizar culturalmente a ideia do “brasileiro”; 3) a naturalização e universalização do branco como representante da espécie, presumido como interlocutor dos discursos; 4) estereotipia de homens e mulheres negras (adultos, crianças e idosos), frequentemente associados à criminalidade e à hipersexualização: bandido, “mulata sensual”, “escravo fiel”, “mãe preta sofredora e conformada”, “preto velho”, “negro revoltado”, só para citar alguns.

É importante diferenciar aqui o discurso *sobre* os negros frente ao discurso *dos* negros: enquanto o primeiro remete ao traço colonial fundante em nossa sociedade, o de ser falado pelo colonizador, a luta de negros e negras contra seu apagamento enquanto sujeitos é representada através do *seu* discurso – discurso *dos* negros - ainda que possam ser identificadas ocasiões em que o discurso do branco sobre o negro também seja reproduzido por negros¹². Por outro lado, não somente o discurso do colonizador está presente no discurso sobre os negros: também há vozes de não-negros que se distanciam das violências físicas e simbólicas, questionando o discurso hegemônico sobre os negros, e ecoando as vozes de crítica ao racismo. Entretanto trata-se de uma relação contraditória: uma das formas pelas

¹²Paulo Freire (1979) já dizia do quanto o oprimido frequentemente reproduz a mentalidade do opressor, e da necessidade de uma pedagogia que supere essa opressão.

quais o discurso *dos* negros é silenciado, em decorrência da hierarquia racial em que vivemos, é a frequente preterição das vozes de denúncia dos próprios negros e negras, enquanto se repercutem amplamente os discursos de intelectuais ou outras personalidades públicas brancas que tratem desta questão (como em todo espaço de poder, vide o próprio contexto de produção deste texto – o meio acadêmico).

O processo de silenciamento é eficaz pelo apagamento dos conflitos e do contraditório, numa sociedade em que, vale lembrar, a escravidão foi legalmente suspensa há menos de 150 anos. A representação da miscigenação como traço fundador do Brasil silencia a violência desumanizadora representada no tráfico de milhares de africanos em condições degradantes (o mesmo apagamento pode ser dito quanto ao extermínio sistemático e aculturação de povos indígenas). O mito da democracia racial, traço essencial do “racismo à brasileira”, reveste de cordialidade relações altamente hierarquizadas, que frequentemente reproduzem no âmbito das relações interpessoais a mesma assimetria entre senhor e escravo.

Alguns episódios são ilustrativos desta questão e infelizmente são atualizados constantemente. Trarei aqui alguns dos mais significativos quando da redação deste capítulo. Talvez alguns dos episódios mais representativos deste “pacto de silêncio” possam ser identificados na discussão racial no âmbito do futebol. Em 2014, ano em que a Copa do Mundo foi sediada no Brasil, o preço dos ingressos fez com que a representação de negros em campo na seleção brasileira fosse muito maior do que os torcedores pagantes, numa inversão brutal do cotidiano dos estádios até então. Um pouco antes do Mundial, o jogador brasileiro que atuava no Futbol Club Barcelona, Daniel Alves, foi chamado sistematicamente de “macaco”, e teve bananas arremessadas em sua direção durante uma partida do Campeonato Espanhol. Numa situação em que uma atitude de ira seria esperada, descascou e comeu a fruta e desencadeou ampla discussão sobre o racismo no futebol. Também é digna de nota a questão envolvendo a escolha do casal que atuaria como mestre de cerimônias no evento em que foram sorteadas as chaves dos grupos em competição na Copa do Mundo do Brasil. A FIFA (Federação Internacional de Futebol), organizadora da Copa do Mundo, substituiu às vésperas do evento o casal Camila Pitanga e Lázaro Ramos pelo louro casal Fernanda Lima e Rodrigo Hilbert¹³.

Depois da Copa do Mundo, o caso envolvendo o goleiro Aranha, do Santos Futebol Clube, em partida realizada em Porto Alegre contra a equipe do Grêmio, trouxe novamente à

¹³O texto de Erly Barbosa (2014) analisa os discursos de alguns veículos de comunicação que trataram do episódio, que culminou na afirmação de Fernanda Lima: “O que tenho a ver com isso? Só porque sou branquinha?”.

tona a polêmica. A torcida gremista dirigiu ao goleiro adversário sistemáticas ofensas relativas à sua condição de negro: “macaco”, “preto fedido” foram algumas das agressões registradas pelas câmeras, que permitiram a clara identificação de pelo menos uma torcedora, Patrícia Moreira. Mesmo relatando as injúrias ao árbitro do jogo, este ignorou as queixas do goleiro santista e mandou a partida prosseguir. As manifestações indignadas de Aranha após o jogo, reforçadas pela repercussão em redes sociais e na imprensa, culminaram na decisão do Supremo Tribunal de Justiça Desportiva em excluir o Grêmio do torneio disputado (Copa do Brasil), decisão retratada em diversos veículos como “medida excessiva”.

No discurso hegemônico sobre os negros, o que é silenciado são as formas mais abertas de racismo. A torcida do Grêmio rompeu o pacto de silêncio que envolve a forma particular pela qual o racismo opera no Brasil: por meio do não-dito. A torcedora, ao vir em prantos a público pedir desculpas a Aranha, afirmando não ser racista e pedindo para encontrá-lo pessoalmente, desloca sua atitude de violência simbólica a uma postura coletiva impensada pela torcida e assim, passível ao julgamento e perdão de Aranha como um indivíduo. Nesta operação, o conteúdo histórico do racismo como prática concreta é esvaziado, transferido do plano jurídico (racismo como crime inafiançável ou sua versão atenuante, a injúria racial) para o plano do indivíduo, do público para o privado.

Ao desumanizar ou proferir agressões de conteúdo racial, o episódio escancarou o não-dito que é regra na branquitude, trazendo para o público o discurso que, na ausência de negros, é tolerado no privado entre brancos (como o é a piada racista). De acordo com Liv Sovik (2009, p. 38) “A exclusão racial no Brasil fala em duas vozes: uma, no privado, sobre o valor da branquitude e outra, pronunciada em alto e bom som, sobre a noção de que cor e raça são de importância relativa já que a população é mestiça”. Esta lógica é uma explicação possível para que, mesmo após o ocorrido, Patrícia Moreira mantenha sua versão em que nega ser racista. Ainda de acordo com Sovik:

A adoção do discurso da mestiçagem é uma antiga concessão, incorporada no decorrer dos anos pelo senso comum, à presença maciça de não brancos em uma sociedade que valoriza a branquitude e uma antiga e atual forma de resistência ao olhar eurocêntrico. (...) Reiterar que, por ser um país mestiço, não há ódio racial serve para reforçar esse controle dos sentidos da vida em sociedade (SOVIK, 2009, p. 39).

Segundo Sovik, ocorre nos espaços públicos o silenciamento da branquitude no Brasil, e a exaltação da mestiçagem. A hegemonia branca é silenciosamente articulada por meio do controle dos sentidos do que significa ser brasileiro - “aqui ninguém é branco”. Esta frase, que

Sovik ouviu na Bahia durante uma aula e que dá o título a seu livro, tem como contraponto o branco estrangeiro (europeu/estadunidense, ou seja, eurocêntrico), uma brancura que a autora assume própria, “gritante, de parar taxista”. A defesa da mestiçagem parece ser uma forma de não mencionar a branquitude: “a linha de fuga pela mestiçagem nega a existência de negros e esconde a existência de brancos” (SOVIK, 2009, p. 50). É na hierarquia e desvalorização do ser negro que o valor da branquitude se realiza.

Isto nos remete à tensão abordada anteriormente no debate sobre o universalismo. Em se tratando especificamente da educação considerada enquanto um direito (e inscrita nesse discurso, necessariamente um direito universal), o silenciamento sobre a particularidade racial na efetivação deste direito se materializa em outro exemplo de linha de fuga da branquitude. Na defesa necessária de que todos tenham acesso à universidade como direito efetivado, é possível a uma política universalista, ainda que com tintas progressistas, manter o silêncio sobre o fato objetivo de que negros e indígenas historicamente têm sido o setor que não apenas tem sido alijado da integralização deste direito, como ignorado até mesmo no sentido mais esvaziado e empobrecido do direito à educação - o de sujeitos do consumo dessa mercadoria. Isto coloca um desafio às políticas universalistas: ter a capacidade de em nome do direito de “todos”, renunciar ao apagamento sistemático dos mais alijados, como no caso de negros e indígenas.

Ao trabalharmos uma política pública que manifestamente se dirige a “pretos, pardos e indígenas”, as condições em que foi produzida, e sobretudo as condições em que se deu a investigação de sua produção, duas formas de silêncio se entrecruzam nos discursos analisados: sobre as autoritárias condições de produção do discurso da política analisada (o PIMESP como política de corredor) e sobre a branquitude como contraface do racismo. Ambas representam formas de silenciamento (censura), ao impedir que sujeitos circulem em certas regiões do sentido. Para identificar sentidos possíveis para este silêncio, foi preciso fazer este percurso histórico-discursivo, buscando pistas que indicassem, na superfície dos textos, pontos de entrada analíticos. Trataremos adiante deste percurso.

2.2 Políticas de ação afirmativa

Inauguro esta seção com duas citações proferidas por representantes políticos acerca da população não-branca, por serem amostras de discursos correntes sobre grupos sociais

estigmatizados na sociedade brasileira. A primeira foi obtida através do *microblog* Twitter: “Africanos descendem de ancestral amaldiçoado por Noé. Isso é fato. O motivo da maldição é a polêmica” (BALZA, 2011), do Deputado Federal Pastor Marco Feliciano, ex-presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara de Deputados. A segunda, foi retirada de uma declaração Jornal O Globo, e proferida pelo então governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral Filho, sobre a reivindicação dos indígenas ocupados no prédio histórico do antigo Museu do Índio, no entorno do Complexo do Maracanã, até o momento de sua violenta reintegração de posse:

As pessoas que estão ali ocupam aquilo ali não é desde 1506, ou de 1406, ou de 1606, ou de 1706, ou de 1806, ou de 1906. Elas ocupam aquilo ali desde 2006, portanto é uma invasão recente. Chamar aquilo de aldeia indígena é um deboche. Aquele prédio nunca foi tombado, nem pelo Patrimônio Histórico Federal, nem pelo Patrimônio Histórico Estadual, nem pelo Patrimônio Histórico Municipal. Aquilo é uma ação política, que se tenta impedir algo que vai servir a milhões de brasileiros, que é ter um novo Maracanã, uma nova área de mobilidade (UOL, 2013).

A primeira declaração sustenta uma interpretação bíblica que atribui aos africanos uma inferioridade determinada por maldição divina. Esta declaração, juntamente com outras de cunho discriminatório contra homossexuais e mulheres, colocaram em xeque o mandato de Feliciano como Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal, alvo de incontáveis manifestações públicas no ano de 2013 (antes mesmo do levante ocorrido em junho), em todo o Brasil. A segunda questiona a legitimidade da ocupação do prédio do antigo Museu do Índio, no Rio de Janeiro, por dezenas de indígenas de 14 etnias. O ex-governador (também alvo de diversas manifestações de rechaço), a fim de realizar obras de reforma do Complexo do Maracanã, apresentou projeto que previa demolição do prédio do Museu para construção de um centro comercial e um estacionamento. Depois da resistência local, apresentou a proposta de criação do Museu do Comitê Olímpico Brasileiro no local. O teor do projeto, entretanto, que previa a demolição de diversos equipamentos públicos além do Museu, exigiu a violenta expulsão dos indígenas do prédio onde trabalharam Darcy Ribeiro, os irmãos Villas Boas e outros expoentes da antropologia brasileira, por truculenta ação da Polícia Militar.

Ambos os discursos preservam traços discriminatórios baseados em diferenças raciais, ou seja, representam negros e indígenas a partir de uma visão eurocêntrica: africanos são amaldiçoados, ao invés de explorados e espoliados em uma guerra por território; a resistência indígena, ao ocupar o espaço simbólico do Museu do Índio, seria “um deboche”, pois eles ali chegaram somente em 2006 - não ação de um povo sistematicamente dizimado desde os

primórdios da colonização. Desaparece o fio de continuidade histórica que levou às representações difamatórias tornarem-se lugar-comum – ou melhor, senso comum, sentido hegemônico.

Os dois casos relatados, entretanto, não são um raio em céu azul: há profusão de manifestações revelando que a estrutura social brasileira combina critérios de raça¹⁴ e classe quando se trata do acesso aos direitos mais básicos como trabalho, moradia e educação. O movimento negro, recentemente acrescido de outros movimentos que têm incluído esta pauta em sua agenda, vêm denunciando sistematicamente a perpetuação do racismo estrutural na sociedade brasileira.

É importante contextualizar que o Brasil possui a segunda população negra mundial, perdendo em termos absolutos apenas para a Nigéria. Foi o país que mais importou escravos da África, e por mais tempo: foi o último país da América a abolir a escravidão. Entretanto, após a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, algumas peculiaridades devem ser ressaltadas: a) o Brasil, diferente da África do Sul e EUA, não adotou legislação de segregação étnicorracial, e portanto não foram adotadas definições legais de pertença racial; b) não foram desenvolvidas políticas específicas de integração dos negros recém-libertos à sociedade, fortalecendo as desigualdades entre brancos e negros; c) O país incentivou a imigração europeia branca como política de Estado, em consonância com políticas racistas eugenistas europeias de “branqueamento” da população (ROSEMBERG; SILVA, 2008).

Dentre as diversas reivindicações do movimento negro que atua no sentido de visibilizar a história e cultura africana, estão políticas de reparação. Com a finalidade de combater o racismo, uma das principais ações neste sentido foi a defesa de políticas afirmativas. Também denominadas “ações afirmativas” ou “políticas de discriminação positiva”, foram tornadas célebres nos Estados Unidos na década de 1960¹⁵, no bojo das mobilizações que culminaram na Lei dos Direitos Civis, “exigindo que o Estado, além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse a assumir uma postura ativa em benefício da população negra” (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Segundo Strozenberg (1996, p. 221), a

¹⁴ Utilizo o termo “raça” em consonância com a apropriação do movimento negro brasileiro e do campo de estudos de relações raciais, considerada como um construto social (ROSEMBERG; SILVA, 2008). Faço coro ao rechaço de utilização em termos biológicos, hoje amplamente negado inclusive nos estudos das ciências naturais. Entretanto o rechaço hoje aparentemente consensual não apaga seu histórico de utilização como justificador ideológico da supremacia branca, que ainda marca o campo científico em suas mais diversas áreas do saber – esta construção histórica é o que sustenta a sua utilização como categoria analítica.

¹⁵ Apesar de o exemplo estadunidense ser o mais célebre, não foi o primeiro exemplo de políticas de ações afirmativas. O país pioneiro neste sentido foi a Índia, que estabeleceu ainda na década de 1950 políticas de reserva de vagas na educação e emprego para as diferentes castas (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2005).

noção de ação afirmativa

aparece associada a um tipo de política corretiva: iniciativas de ação afirmativa seriam aquelas que têm como objetivo amplo corrigir uma defasagem entre o ideal igualitário predominante e/ou legitimado nas modernas sociedades democráticas e um sistema de relações sociais marcado pela desigualdade e pela hierarquia (STROZENBERG, 1996, p. 221).

A generalidade da definição não é a única dificuldade no debate sobre políticas afirmativas. A referência à experiência estadunidense, usualmente acusada de descontextualizada do cenário brasileiro (baseada na segregação aberta segundo pertença racial), tem sido um dos principais argumentos aos críticos das propostas de ações afirmativas (dentre estas, particularmente as cotas raciais no acesso às universidades públicas) no Brasil. Enquanto naquele país vigora a máxima de que “uma gota de sangue basta”, tornando a ascendência o traço distintivo central do racismo, aqui a discriminação acaba sendo mais velada, e encoberta sob a alegação de que vivemos uma “democracia racial” em que a mestiçagem não permitiria distinções claras entre quem seria branco ou negro. Segundo Oracy Nogueira (FERNANDES et al, 2005), nos Estados Unidos o preconceito é de “origem” (ascendência), já no Brasil o preconceito é de “marca” (traços fenotípicos).

Florestan Fernandes procura explicar o desenvolvimento do mito da “democracia racial”, em que supostamente negros e brancos convivem em harmonia e que a miscigenação é a virtude própria da constituição da identidade brasileira. A aceitação de que o negro seria “inferior” aos brancos tornou-se um dos fundamentos que permitiu a escravidão conviver sem conflito moral com o pensamento católico hegemônico da sociedade colonial brasileira. A abolição das relações de trabalho escravistas não foi acompanhada da transformação de relações pessoais baseada numa assimetria patente que ainda refletia o trato entre senhor e escravo. Isto explica parcialmente o “preconceito reativo” que marca o debate sobre racismo no Brasil: o preconceito de ter preconceito (FERNANDES et al, 2005). Assumir o preconceito racial não só é raro, como é condenado socialmente.

O conceito de democracia racial é ele próprio um exemplo de “democratização” discursiva de que fala Fairclough (2001): trata-se de um discurso que apela para formas menos hierárquicas (relações “democráticas”) entre brancos e negros, porém sua prática social mantém relações assimétricas, visto que permite a manutenção do componente racial presente no modo de dominação das elites brasileiras. Ao retratar o Brasil como o país da “mistura racial”, a especificidade da subjugação de negros pelos brancos é apagada, em prol de uma suposta convivência harmoniosa e, conforme se quer fazer acreditar, favorável ao próprio

negro.

Entretanto, é nos momentos em que os privilégios são colocados em xeque que estes argumentos tem seu poder de persuasão limitado. A implementação de cotas raciais é possivelmente um dos momentos-chave de conflitos entre esses interesses. Um dos argumentos mais utilizados para negá-las é o de que utilizar critérios raciais para ingresso na universidade implicaria numa segregação semelhante à vivida pela sociedade estadunidense, ameaçando o estatuto “democrático” da convivência entre negros e brancos no Brasil. Nesta perspectiva, defendida por Yvone Maggie (2008), adotar políticas públicas que priorizem o critério de “raça” resultaria numa cisão da orientação universalista, cristalizando uma “racialização” da política que poderia culminar em ainda mais preconceito. Ao que Munanga (2005, p. 52) contesta: “Se as leis e barreiras raciais contra relações sexuais inter-raciais nos Estados Unidos e África do Sul (*apartheid*) não conseguiram desfazer a ‘mistura racial’, como é que isso pode ser possível somente no Brasil por causa das cotas?”

Mesmo que do ponto de vista biológico haja um amplo consenso acerca da inexistência de raças, posto que tanto europeus apresentam marcadores genéticos africanos, como os africanos possuem de europeus (MUNANGA, 2003), existe grande dissenso sobre a utilização da categoria raça (com e sem aspas) do ponto de vista das ciências humanas. Os críticos à “racialização” do debate sobre desigualdade “de cor” costumam recorrer ao argumento biológico, atestando que uma vez que as ciências de caráter objetivo (às vezes chamadas de ciências “duras” ou *hard science*, como preferem se classificar geneticistas e biólogos moleculares) determinam a inexistência de raças, sua utilização do ponto de vista social consistiria não apenas num erro conceitual grave, mas em discriminação ainda pior, já que fundada em um “equivoco”.

Ainda que o estatuto biológico das raças na espécie humana esteja felizmente superado, não podemos dizer o mesmo de seu estatuto social, e creio que os exemplos que trago no início da seção sejam contundentes neste sentido. A superação da discriminação racial necessariamente passa pela admissão de que em nome da categoria raça, criada pelos opressores para minimizar outras culturas, violências desumanizadoras foram sistematicamente cometidas contra outros povos. Assim, negar a utilização da categoria raça para desconstruir sua naturalização no campo biológico é absolutamente insuficiente para conseguir superar o racismo que persiste violentamente nos dias de hoje. Não se trata, pois, de mecanicamente transformar prefixos e sufixos derivados do radical “raça” por seus correspondentes no radical “etnia” – operação que em nome de incluir os aspectos culturais dos povos não-europeus no debate sobre diversidade, frequentemente se exime de tomar

posição frente a posturas ativas de combate à discriminação, no caso brasileiro, aos negros ou indígenas.

É sintomático no debate sobre discriminação racial, que na oposição entre branco e negro, de acordo com Silvério (2003), tenham sido atribuídas mais qualidades morais e religiosas do que características fenotípicas, de natureza biológica: a palavra “negro” foi utilizada pelo colonizador para caracterizar tanto os africanos como os povos originários brasileiros, por eles chamados de indígenas, índios ou gentios, seres “sem alma”, logo, subcategorias de humano, muitas vezes igualado a animais ou coisas (vide o uso do termo “macaco”, ou da derivação a partir do termo “mula” - radical que dá origem ao termo “mulata”). A adjetivação “de cor”, neste contexto, serve mais para caracterizar uma oposição a um suposto universal que seria branco, “sem cor”, considerando-se a coloração como um “dado da natureza”. Quijano (2005) destaca que a raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população latinoamericana pelos colonizadores europeus, codificando como cor traços fenotípicos que colocaram os povos conquistados numa situação *natural* de inferioridade e estruturando uma divisão racial do trabalho. Portanto, a utilização de uma característica pretensamente objetiva, como a genética, ou a “cor da pele” muitas vezes foi usada como tentativa de apresentar as diferenças no acesso a direitos como problemas dos indivíduos negros (ou indígenas) inseridos nas dinâmicas geradoras de desigualdade baseada na renda. A conclusão para combater a desigualdade seria uma política universalista para todos os pobres, dentre os quais os negros estão inseridos.

A racialização, portanto, ainda que alegada como possível consequência das políticas de ação afirmativa, é um dado constitutivo das relações sociais no Brasil, não uma invenção de nenhum movimento social ou de intelectuais. A constatação de que no Brasil a pobreza tem cor é um dado da realidade que só poderia passar despercebido em um contexto em que a branquitude é regra, caso em que a diversidade racial é escassa ou inexistente – infelizmente ainda é o caso das universidades públicas paulistas. A racialização existe precisamente no sentido da discriminação, em que a manutenção da elite econômica e intelectual branca se agarra a diagnósticos de superação do racismo, atribuído a um passado distante, atribuindo ao problema da “injustiça social” a causa de todas as discriminações (SILVÉRIO, 2003).

É por meio da ideologia da mestiçagem que essa mesma elite opera o silenciamento da discriminação especificamente racial. As políticas de ação afirmativa seriam, portanto uma iniciativa no sentido de reconhecimento de que o racismo ainda é uma realidade – e os exemplos de Marco Feliciano e Sérgio Cabral são incontestes. Reconhecer a existência do racismo é o primeiro passo para que seja realizado um diagnóstico contemporâneo de como

ele se manifesta, a fim de combatê-lo, e não sublimá-lo em meio a outro problema supostamente sem solução e sem causas, como é a pobreza no capitalismo.

Até aqui apresentei o debate partindo da perspectiva de movimentos e intelectuais negros, mencionando os indígenas nos casos em que julgo aplicáveis. Infelizmente, por aproximação, este tem sido o mecanismo heurístico pelo qual os indígenas têm sido colocados no debate sobre ação afirmativa, com raras exceções: diluídos no debate sobre os negros e/ou pobres, sem considerar a especificidade de sua história, cultura e demandas. Esta diluição pode ser explicada, em um primeiro lugar, pela dificuldade de aceitação da produção de conhecimentos em marcos não eurocêntricos pelo meio acadêmico, questionamento central dos defensores da necessidade de políticas de ação afirmativa. Em segundo lugar, pelo caráter tutelar com que os indígenas são tratados pelo Estado, na expectativa de civilização, esta compreendida como assimilação à/da cultura dominante. Desta forma, quando existentes e defendidas, as ações afirmativas para os indígenas (no caso das cotas nas universidades públicas, por exemplo) são baseadas em critérios alheios à própria noção de coletividade constitutiva de cada comunidade étnica, implicados os valores da competição por vagas típicas do argumento liberal de “igualdade de oportunidades” (PAULINO, 2008). Isto não implica na deslegitimação destas necessárias experiências, mas sim na problematização dos valores culturais que são produzidos nestas relações de dominação.

Ainda que as ações afirmativas possam abarcar desde iniciativas de empresas que promovam uma agenda para contratação de profissionais até a atribuição de algum tipo de vantagem em processos seletivos (como pontos “extra” em processos de avaliação), é de se esperar que nos locais de maior prestígio social a resistência à mudança de sua composição seja mais intensa. A implementação das cotas tem sido refutada nas universidades mais concorridas sob o argumento da degradação da qualidade acadêmica – do *mérito*. Um eminente intelectual da Universidade de São Paulo, Kabengele Munanga (2003), recoloca o questionamento, afirmando que o central neste debate não seria a cota em si, mas o ingresso e permanência de negros na universidade pública:

Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas, para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazos, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil (MUNANGA, 2003, p. 127).

A genialidade mencionada por Munanga aparentemente foi a motivação para a

proposta apresentada em 20 de dezembro de 2012 pelo governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin: o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP). O programa, apresentado em 10 laudas, para ser apreciado pelos Conselhos Universitários das instituições de ensino superior públicas paulistas trouxe à tona com intensidade ainda maior o debate sobre ações afirmativas no ensino superior de São Paulo.

A proposta consistiu de uma nova “modalidade” de educação superior: um curso sequencial de 2 anos de duração, em nível de graduação tecnológica, à distância (modalizado pela expressão “semipresencial”) para alunos de escolas públicas. Este curso seria condição para o estabelecimento de reserva de vagas para estudantes de escola pública em números progressivos até atingirem 50% dos ingressantes nas universidades estaduais paulistas, e dentre estas haveria ainda proporção equivalente de “pretos, pardos e indígenas”. Na prática, o programa criaria uma porta de entrada paralela adiando em dois anos a entrada de estudantes de escola pública na universidade pública, e consistiu da primeira política pública educacional para acesso à universidade proposta pelo governo do estado de São Paulo tendo por alvo “pessoas pretas, pardas e indígenas” (deixo de usar aqui intencionalmente a palavra “negros” para fazer jus à denominação utilizada pelos agentes governamentais).

Estas características levam-me a uma primeira problematização: O que fundamenta a proposição do PIMESP? Tendo em vista o histórico de insensibilidade quanto ao protagonismo dos negros por parte do governo, a ausência de políticas públicas voltadas para este setor, e o rechaço declarado ao estabelecimento da reserva de vagas nas universidades públicas em diversas ocasiões, o que levou à mudança de postura quanto a essa necessidade? Por que o governo estadual paulista passou a propor critérios raciais, através do PIMESP, se até então havia se negado?

Farei aqui uma retrospectiva sobre políticas de ação afirmativa no Brasil e no Estado de São Paulo como fundamento para estas questões. Retomo o marco representado pela participação da delegação brasileira na Conferência Mundial de Contra a Discriminação Racial, em Durban, no ano de 2001. O documento final da conferência estabeleceu diversas metas no sentido de conclamar para ação, como a que:

Solicita que os Estados apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001, p. 39).

A Conferência representou um marco a partir do qual o Estado brasileiro passou a ser constringido a executar medidas concretas no combate à discriminação, bem como aprofundar o debate sobre relações raciais. De acordo com Moehlecke (2002), a primeira medida concreta de ação afirmativa em instituições de ensino superior brasileiras foi a criação de 3 vagas suplementares para indígenas em cursos das Universidades do Paraná. No mesmo ano, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF estabeleceram reserva de vagas de 50% para estudantes de escolas públicas com recorte étnico¹⁶. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a proposta de reserva de vagas contou com amplo apoio da comunidade universitária, e em 2003 foram estabelecidas cotas para a graduação e pós-graduação. Outra experiência pioneira foi a da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, que estabeleceu a reserva de vagas para indígenas, negros e egressos da escola pública.

A Universidade de Brasília - UnB, foi a primeira universidade federal a adotar cotas raciais, e combinou nos três primeiros anos o critério de autodeclaração – vigente nas demais instituições – com uma comissão designada para avaliar possíveis fraudes entre autodeclarados¹⁷. A implementação da reserva de vagas gerou forte resistência, culminando inclusive num questionamento de sua constitucionalidade, a partir de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) número 186, protocolada pelo Partido Democratas (DEM), indeferida por unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012. A ação se baseou na consideração de que o estabelecimento da reserva de vagas descumpria o preceito constitucional de que “todos são iguais perante a lei”.

A decisão de indeferir a ação do DEM, afirmando a constitucionalidade das cotas raciais, consolidou, do ponto de vista jurídico, a legitimidade desta política de discriminação positiva. Do ponto de vista do Estado brasileiro, passa a ser considerada a necessidade de políticas que deem conta dos aspectos reparadores da história de discriminação do país, bem

¹⁶ Atualmente o sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro é ordenado pela Lei 5346 de 11 de dezembro de 2008, e institui reserva de vagas para estudantes com renda familiar *per capita* de até R\$ 960,00, dentre as quais 20% são destinadas a estudantes negros e indígenas, 20% para estudantes das redes públicas de ensino, e 5% para pessoas com deficiência e filhos de militares mortos em serviço.

¹⁷ A comissão de avaliação foi extinta após polêmica envolvendo irmãos gêmeos que pleitearam ingresso por meio das cotas: baseada nas fotografias apresentadas na inscrição, esta comissão aprovou um dos irmãos pela reserva de vagas e outro não. A partir de 2008, a universidade estabeleceu que os candidatos inscritos pelo sistema de cotas serão avaliados em entrevista pessoal gravada em vídeo. Com a aprovação da Lei de Cotas (12.711 de 2012) adotou-se o critério da autodeclaração. No entanto, nova discussão tem surgido em torno da questão das fraudes, desta vez tendo o próprio movimento negro como protagonista, a exemplo da denúncia do Coletivo de Negros e Negras da Universidade Federal de Pelotas que levou à criação de uma Comissão de Avaliação da Declaração de Etnia composta por servidores da universidade e especialistas externos na temática racial.

como de promoção de diversidade racial no âmbito das instituições educacionais. Abriu-se, do ponto de vista jurídico e social, o caminho para a aprovação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012), que estabeleceu progressivamente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas.

O principal resultado das políticas de reserva de vagas nas universidades foi a desconstrução empírica do principal argumento de seus opositores: a seleção de candidatos “fracos” levaria a uma inevitável queda da qualidade dos cursos e instituições (destaque-se aqui a pluralidade de leituras possíveis para o termo “qualidade”). Não são poucos os estudos (QUEIROZ; SANTOS, 2006; VELLOSO, 2009; PINTO, 2005) que demonstram o desempenho de cotistas no curso de graduação em patamar igual ou superior ao de não-cotistas. O argumento da queda de qualidade contra as cotas tem sido frequentemente abstraído de estudos empíricos que sustentem esta posição, indicando o uso ideológico na oposição às ações afirmativas.

Passa a existir com isso uma pressão social em favor das cotas, constatada pelo aumento de sua aprovação entre a população¹⁸. Esta pressão permanece esbarrando em resistências por parte das instituições públicas paulistas, que optaram por adotar, em contrapartida, ações afirmativas desvinculadas das cotas, como é o caso das políticas de bonificação – atribuição nas provas de pontuação adicional para egressos da escola pública e/ou não-brancos – como o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS)¹⁹ da Universidade de Campinas (Unicamp) e Includsp²⁰ (Programa de Inclusão Social da USP), na Universidade de São Paulo. O eixo da defesa deste tipo de política em detrimento da reserva de vagas seria a crença na eficácia dos processos seletivos, cujo questionamento quanto à efetividade não é considerada como uma hipótese válida (TESSLER, 2006).

Este é o contexto mais geral para o anúncio, em 20 de dezembro de 2012, na sede do governo estadual paulista, o Palácio dos Bandeirantes, da criação do Programa de Inclusão

¹⁸ Até mesmo o instituto de pesquisa ligado ao Grupo Folha de São Paulo, o Datafolha, registrou em reportagem de 2006, na ocasião de discussão sobre o Estatuto da Desigualdade Racial, a aprovação da política de reserva de vagas em universidades por 65% da população (conforme o link <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18820.shtml>. Acesso em 25 de setembro de 2014).

¹⁹ Segundo a Unicamp, “O PAAIS é o primeiro programa de ação afirmativa sem cotas implantado em uma universidade brasileira”, e trata-se de um programa que atribui pontuação adicional no vestibular da instituição para estudantes que tenham cursado ensino médio em escolas públicas, bem como estudantes “pretos, pardos ou indígenas”. (conforme o link: <http://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html>, acessado em 16 de outubro de 2014).

²⁰ O Includsp é um programa desenvolvido na USP com semelhanças em relação ao PAAIS – ambos concedem “bônus” ou pontos adicionais nos vestibulares para estudantes de escola pública. Porém o Includsp, diferente do PAAIS, não concedia bônus por critérios raciais/de cor, até sua mudança a partir de 2013.

com Mérito no Ensino Superior Público Paulista, o PIMESP, pelo governador Geraldo Alckmin. Noticiada no Portal do Governo de São Paulo²¹, o programa anunciava como objetivo “o estabelecimento de um regime de metas para o incremento das matrículas no ensino superior de estudantes oriundos de escolas públicas e, dentre esses, de negros, pardos e indígenas”.

A proposta, segundo matéria veiculada no Jornal da USP²² desenvolvida “por uma comissão no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp)”, resultou de um estudo sobre como “incluir mais, tendo sempre a meritocracia como premissa principal”. Neste sentido o discurso envolvendo a proposição do PIMESP constitui uma combinação dos dois discursos nodais no acesso ao ensino superior brasileiro: o discurso sobre o mérito e o discurso sobre a democratização.

A elaboração do PIMESP se dá numa conjuntura nacional de pressões sociais para expansão do ensino superior. Contudo, no estado de São Paulo, diferente da maior parte do país, a maioria das vagas públicas de nível superior é ofertada em instituições estaduais, cujos reitores, dias após a aprovação da Lei de Cotas, negaram-se a discutir alterações seus processos seletivos em função da nova lei, o que foi amplamente rechaçado pelas entidades organizadas na Frente Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo.

A insensibilidade do governo paulista para com as demandas da população negra teve ainda um grave aprofundamento no ano de 2012: inicialmente na capital paulista e depois no interior do estado e em Santa Catarina, foram relatados (inclusive nos meios de comunicação *mainstream*) diversos casos de homicídios envolvendo civis e policiais militares²³. É importante reportar que os casos de homicídio no estado de São Paulo (sobretudo dos jovens negros) já apresentavam características alarmantes há diversos anos, configurando nos períodos mais agudos do que foi denominado “onda” ou “escalada de violência” com os índices mais altos do país. No auge da crise, em novembro de 2012, o ministro Gilberto Carvalho, Secretário Geral da Presidência, chegou a comparar o número de mortes nestes

²¹ A notícia do anúncio foi veiculada em 19 de dezembro de 2012 e pode ser acessada através do link <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=225108>> (Acesso em 16 de junho de 2014).

²² A matéria foi veiculada no dia 20 de dezembro de 2012 pelo portal “Sala de Imprensa” da Universidade de São Paulo (USP) no link <<http://www.usp.br/imprensa/?p=27164>> (Acesso em 16 de junho de 2014).

²³ Conforme pode ser verificado nas notícias <<http://www.ebc.com.br/noticias/retrospectiva-2012/2012/12/retrospectiva-2012-assassinatos-de-civis-e-policiais-aterroizam>> e <<http://www.ebc.com.br/2012/11/pelo-menos-sete-pessoas-sao-mortas-e-cinco-baleadas-em-mais-um-dia-violento-em-sp>> (Acesso em 22 de setembro de 2014).

episódios ao conflito na Faixa de Gaza²⁴.

Luiz Eduardo Soares (2012), levanta algumas explicações para este massacre, que atingiu sobretudo a população negra. A primeira é a completa falta de providência dos governos estadual e federal quanto à realização de autos de resistência por parte da Polícia Militar, ou seja, casos em que se justifica a morte da vítima pela razão de supostamente haver resistido à autoridade policial:

O governador não disse basta, nem o secretário. Tampouco a sociedade ou os formadores midiáticos de opinião. A Justiça não interveio, nem o Ministério Público. O governo federal calou-se e prosseguiu repassando recursos, que é uma forma de endosso. O silêncio conivente disseminou-se, com as raras e honrosas exceções dos movimentos sociais, sempre atentos e críticos. Ora, nada disso tem mistério, nem exige muitas luzes para compreender: se as execuções extra-judiciais continuam a acontecer, impunemente, elas tendem, com o passar do tempo, a se tornar mais frequentes, mais ostensivas, menos envergonhadas e clandestinas. Pelo contrário, elas passam a ser uma espécie de marca do Zorro, a assinatura cruel e criminosa de uma política de segurança pública desumana e irracional.” (SOARES, 2012).

Endossada essa política de execuções, a perda de controle dos policiais abriu espaço para uma espiral de violência, alimentada por uma relativa unificação do crime por parte da organização Primeiro Comando da Capital (PCC) em São Paulo, o que culminou em uma espécie de “acerto de contas” entre agentes policiais e membros do PCC. Esta “escalada”, somente no mês de outubro de 2012, registrou mais do que o dobro do já elevado número de homicídios no Estado, em comparação ao ano anterior²⁵: saltou de 82 mortes em 2011 para 176 em 2012. A perda destas vidas foi algo minimizado pelo governador Geraldo Alckmin, que afirmou “não ser um número nem alto nem baixo” e que tratava-se de uma “onda momentânea” de violência.

É neste contexto que é apresentada a proposta do PIMESP: em que pesava ao governo a acusação de racismo institucional, uma grave crise da segurança pública, e, no âmbito do debate sobre acesso ao ensino superior, a pressão social por aprovação das cotas raciais nas universidades públicas paulistas, o que já havia sido institucionalizado por lei em âmbito federal.

A partir deste contexto do acesso à universidade no estado de São Paulo, considero que a proposta do PIMESP responde secundariamente às demandas de movimentos por cotas

²⁴ A declaração pode ser conferida no link: <<http://www.ebc.com.br/2012/11/gilberto-carvalho-compara-violencia-em-sao-paulo-a-ataques-na-faixa-de-gaza>> (Acesso em 22 de setembro de 2014).

²⁵ Conforme pode ser verificado no link: <http://www.ebc.com.br/2012/11/numero-de-pessoas-assassinadas-aumenta-114-em-outubro-na-cidade-de-sao-paulo> (Acesso em 22 de setembro de 2014).

raciais; tratar-se-ia de uma resposta menos à pressão por cotas raciais do que em decorrência de uma grave crise envolvendo a segurança pública nas disputas com o movimento negro organizado (vide pressão de movimentos como a Frente Pró-Cotas Raciais e as Mães de Maio). Assim, a análise dos textos e contextos envolvendo o PIMESP indica que o programa, ao estabelecer para os estudantes de escola pública o acesso a um curso sequencial como exigência prévia à universidade, é antes uma resposta à demanda de mercado por cursos sequenciais do que às pressões por cotas raciais. O PIMESP consistiria de uma proposta que desloca os estudantes da demanda por formação universitária para a formação “terciária”, baseado na suposição de que o elemento determinante para que estes estudantes não entrem na universidade é a sua falta de “preparo” (o que justificaria um curso prévio). As características do curso, fortemente voltados à formação de mão de obra ajustada ao mercado de trabalho, caminham no sentido desta proposição.

2.3 Textos oficiais sobre o PIMESP: delimitando o *corpus*

O levantamento dos textos oficiais sobre o PIMESP foi um processo de grande desgaste: prolongados tempos de resposta (ultrapassando inclusive determinações legais), redirecionamentos das solicitações para instâncias outras, e até mesmo sugestão da Ouvidora da USP para que eu mudasse meu objeto de pesquisa. Estas evasivas exigiram uma forma de apropriação do discurso que a análise textual não dava conta: compreender o silêncio dos proponentes.

Na ocasião de apresentação do PIMESP, foi proposto o estabelecimento de uma reserva de vagas para estudantes de escola pública nas universidades estaduais paulistas, após terem concluído um curso semipresencial de dois anos de duração, à semelhança dos *colleges* existentes nos Estados Unidos. A apresentação da proposta foi noticiada pelos canais institucionais do governo estadual (Portal do Governo do Estado de São Paulo na internet, Canal de vídeos *Youtube*²⁶), surpreendendo a comunidade universitária paulista, que tomou conhecimento do debate pela imprensa. Boa parte da discussão sobre o tema foi registrada em portais de sindicatos, *blogs*, e em jornais como O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo.

²⁶No próprio dia 20 de dezembro de 2012, quando o PIMESP foi anunciado, foi publicado um vídeo no Canal do Governo do Estado de São Paulo: <<https://www.youtube.com/watch?v=WoPpddnaq-k>>. Acesso em 16 de junho de 2014.

Minha insistência junto a diversos órgãos da administração direta, mesmo amparada em uma série de dispositivos legais²⁷, e considerado o interesse acadêmico, não foi capaz de obter informações cruciais, sendo respondida por toda sorte de argumentos (destacando-se os prolongados silenciamentos) nas sistemáticas consultas aos órgãos estaduais. Visto que a escassez de textos oficiais tem sido um entrave para estudar o que é dito sobre a política, a análise dos silêncios e da própria troca de mensagens junto aos órgãos se transformou em um rico material para análise. A fim de organizar a troca de mensagens que durou cerca de 1 ano, apresento uma tabela listando a totalidade da troca de mensagens com órgãos governamentais (Apêndices A e B).

Os quatro documentos oficiais que analiso no trabalho, em que pesem algumas diferenças, representam o conjunto de textos oficiais tornados públicos (e ainda assim, com restrições, visto que sua circulação é bastante limitada, como em links de páginas institucionais sem maiores descrições). O primeiro documento tornado público, datado de 20 de dezembro de 2012 (PROGRAMA DE INCLUSÃO COM MÉRITO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PAULISTA – PIMESP, 2012), com autoria atribuída ao CRUESP, apresenta indícios de que celeridade foi determinante em sua apresentação. Discutimos a hipótese de que o documento estudado (PIMESP, 2012) representou uma versão preliminar da política, com base nas seguintes características: a) falta de indicação da autoria; b) extensão de apenas 10 páginas, apesar de apresentar novas modalidades de políticas públicas no acesso ao ensino superior paulista; c) a falta de fontes para os dados estatísticos apresentados; d) os erros de digitação²⁸; e) a falta de articulação entre os tópicos, bem como ausência de conectivos textuais (BARRETO; MENDES, 2014). Por esta razão, este texto (PIMESP, 2012) será aqui tratado como “Documento Preliminar”.

O texto “O que é o PIMESP?”, cuja autoria foi atribuída a Carlos Vogt pela Coordenação de Ensino Superior da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e

²⁷ A Constituição Federal (inciso XXXIII do art. 5o) prevê que “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”; a Lei Federal 12.527 de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação), em seu artigo 5o afirma: “É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão”, e o Decreto Estadual (SP) 58.052 de 16 de maio de 2012, em seu inciso V do Artigo 10, regula o direito de obter “documento, dado ou informação sobre atividades exercidas pelos órgãos e entidades, inclusive as relativas à sua política, organização e serviços”.

²⁸ Destaco dentre estes o mais grosseiro, constante da última página do documento: há a indicação no formato de hiperlink da expressão “PDF to Word”, que parece indicar a conversão de arquivo de formato portátil (extensão “.pdf”) para editor de texto (“Word”), algo que poderia ser retirado do texto através de uma simples revisão.

Tecnologia (SDECT)²⁹, representa uma forma de edição do documento preliminar. Organizado em 7 páginas na forma de um texto corrido ao invés do apanhado de tópicos e tabelas do documento preliminar, é estruturado na forma de pergunta-resposta, em que se defende o que seriam os aspectos de “novidade” do programa proposto. Este texto de Vogt [2013?] chega a rerepresentar tabelas idênticas ao documento preliminar, com apenas ajustes de forma, e detalha alguns aspectos que não apareceram anteriormente, como forma de ingresso dos estudantes no programa proposto.

Há ambiguidades quanto à autoria do terceiro texto, “Sobre o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista – PIMESP” (SOBRE O PIMESP, [2013]): foi difícil obter informações precisas se teria sido escrito pelo CRUESP ou por Carlos Vogt. Alguns marcadores temporais indicam tratar-se de um texto escrito *a posteriori* dos demais:

No ano passado, por iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), foi elaborado um plano de metas com o objetivo de promover o equilíbrio entre os percentuais de participação sócio-étnica na população do Estado e as matrículas no ensino superior paulista – o PIMESP. O processo contou com a participação dos reitores das Universidades, da superintendência do Centro Paula Souza, da presidência da UNIVESP, da diretoria científica da FAPESP e com a colaboração dos secretários do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e de Justiça do Estado (SOBRE O PIMESP,[2013], p. 1, grifo meu)

Visto que o PIMESP foi proposto em 20 de dezembro de 2012, fica claro que a publicação do texto se deu no ano de 2013. Outro traço, desta vez mais sutil, de sua temporalidade, é também um indicativo de que o texto consiste de uma resposta a críticas realizadas a pontos frágeis do projeto. Do ponto de vista discursivo, podemos identificar este caráter *dialogal* do texto (não no sentido de “democrático”, mas que trata de uma resposta a argumentação prévia) na formulação de diversas orações através da negação de elementos não mencionados no próprio texto: ou seja, o que é negado é um tipo de argumento levantado em outra situação, com a qual o texto em questão dialoga. Trata-se de uma forma de intertextualidade em que não é explicitado o texto a que se faz referência. Assim, aquilo que é negado tende a corresponder a críticas apresentadas em outras ocasiões.

O último exemplar de texto oficial analisado aqui é a “entrevista” obtida por meio eletrônico junto à secretária de Carlos Vogt no mês de agosto de 2014 (Anexo A). O termo “entrevista” está aspeado pois o gênero textual da entrevista é um gênero marcado pela oralidade, em que a interação entre entrevistador e entrevistado é simultânea. No caso do

²⁹ Posteriormente esta Secretaria foi renomeada como “Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação”.

texto analisado, foi recusada a possibilidade de interação pessoal ou mesmo de registro do áudio, sendo permitido somente o envio unilateral das respostas do questionado (e mesmo assim, com um tempo de espera consideravelmente grande – o silenciamento operando novamente). Assim, o texto assume mais as características de um questionário aberto do que de uma “entrevista”. Esta é mais uma das características que reforçam o caráter autoritário na produção dos discursos analisados.

Procurei investigar nas questões enviadas o papel da UNIVESP no contexto mais geral do ensino superior público paulista, seu diferencial frente às demais instituições de ensino superior (públicas e privadas), seu processo de criação e a finalidade alegada nas primeiras questões. Foram endereçadas duas questões com a intenção de verificar as atribuições do presidente na UNIVESP e relacioná-las com o processo de elaboração do PIMESP, bem como de compreender seu organograma institucional. Foram questionados ainda quais cursos são oferecidos pela instituição bem como a perspectiva de oferta de cursos sequenciais. A última questão, por sua vez, é a única que relaciona mais diretamente à UNIVESP ao PIMESP, indagando sobre o seu papel na proposição do programa e se teria sob sua guarda algum registro de documentos acerca de sua implementação (ata, processo, protocolo ou outro documento).

Caracterizado o *corpus* de documentos oficiais, passo à análise propriamente dita.

2.4 Analisando o discurso oficial

Como discutimos na seção anterior, é num contexto de crise de segurança pública que Geraldo Alckmin anuncia um programa de acesso à universidade voltado para estudantes de escola pública com menção específica a negros e indígenas. Apesar das tentativas de interlocução com os reitores por parte de movimentos de educação, grupos de pesquisa e intelectuais comprometidos, o tema das cotas, que havia sido ignorado até aquele momento, foi subitamente abordado na proposta do PIMESP.

Esta inflexão no discurso oficial motivou os seguintes questionamentos: o que fundamenta a mudança de postura do governo? O que diz o discurso oficial sobre o acesso à universidade materializado nos textos de proposição do PIMESP? Conforme discuto adiante, há indícios de que o governo, em virtude do crescente apoio da opinião pública em defesa das cotas e as pressões daí decorrentes, procurou canalizar este contingente da demanda pelas

universidades de maior prestígio para uma nova modalidade de ensino superior mais afim à formação para rápida absorção no mercado de trabalho.

Tratei até então da discussão dos aspectos concernentes ao contexto conjuntural envolvido na proposta do PIMESP, destacando as limitações no sentido da aproximação da sua materialidade textual. Tratarei nesta seção das “pistas” na superfície do texto, ou pontos de entrada analíticos, sobretudo aspectos semânticos (uso de palavras, bem como possíveis deslocamento de sentidos – ressignificação – ou criação de palavras para dar conta de novos sentidos – relexicalização), sintáticos (as palavras consideradas em sua relação com as outras, em que a discussão sobre os sujeitos assume relevo especial), e pragmáticos (modalidade ou relação dos formuladores com as formulações).

2.4.1 O pressuposto: a má qualidade da escola pública

O PIMESP tem como pressuposto fundamental a desqualificação da escola pública, e por conseguinte, do estudante dela oriundo. Este estudante é retratado como alguém “sem mérito”, desprovido dos conhecimentos necessários para ingressar na universidade, mal preparado, deficiente – e assim eliminado dos processos seletivos para as universidades paulistas (como pode ser atestado pelo altíssima proporção de estudantes de escolas particulares nestas instituições – chegando a mais de 70% no caso da USP). De acordo com esta perspectiva, a entrada no ensino superior para estes estudantes teria como objetivo a certificação, visto que estão destinados a entrar no mercado de trabalho (desqualificados que são para a universidade formadora de dirigentes). Esta proposta mantém o dualismo educacional entre estudante de escola pública que se forma para trabalhar, e estudante de escola particular para produzir conhecimento e acessar carreiras de prestígio.

A finalidade do programa é a de cumprir com as “metas” (uma escolha lexical que remete ao discurso gerencial) de 50% das matrículas em cada curso e cada turno com alunos que cursaram “Ensino Médio integralmente em escolas públicas”. O documento preliminar afirma que para tal “será preciso *encontrar* mais 4.520 estudantes de Escola Pública qualificados, sendo 2.543 desses, oriundos de EP e, ao mesmo tempo, classificados como PPIs” (PIMESP, 2012, p. 2, grifos meus). A alusão à *necessidade* de se *encontrar* estes estudantes “qualificados” indica a pressuposição da regra de estudantes de escola pública como “desqualificados”. O termo “busca” para identificar o processo de seleção de estudantes

“talentosos” sugere que eles não estão disponíveis à primeira vista, mas que é necessário empreender um esforço na procura.

É construída uma caricatura do estudante de escola pública, por meio de referências como necessidade de “aumento do horizonte intelectual” e “preparação para o mundo do trabalho”; “formação para cidadania na sociedade moderna”, “aumento do grau de *competitividade* de alunos provenientes do ensino médio público” e, em último lugar, “aumento da proporção das categorias sócio-étnicas” (PIMESP, 2012, p. 6, grifo meu). O estudante destinatário da política é presumido como alguém com reduzido horizonte cultural, que deve se preparar para o mercado de trabalho, entrando numa instituição que contemple estas características. A finalidade da instituição de ensino superior a ele voltada deve ser aumentar sua empregabilidade e competitividade no mercado de trabalho.

Estes são os pressupostos que fundamentam a proposição de um curso sequencial de dois anos para que este estudante seja qualificado (afinal, vem de uma instituição sem qualidade), capacitado (pois antes era incapaz), preparado (o despreparo marca a sua instituição de origem). Às críticas empreendidas quanto ao fato de o estudante de escola pública ser mantido por mais dois anos fora da universidade, Vogt responde: “Não se trata, portanto, de tempo a mais de estudo preparatório para o ensino superior: os cursos já oferecerão diploma de nível superior”. A ideia de perdas e ganhos na proposta apresentada também é formulada nos seguintes termos: “O aluno não perde tempo; ao contrário, ele ganha, não só pela integração do ciclo de disciplinas do ICES às exigências curriculares do bacharelado futuro, como também pela segurança e maturidade vocacional que ele adquire”. É considerado um ganho de tempo a possibilidade de aproveitamento de estudos no sentido de diplomação em contraposição ao fato de que, para o ingresso nos cursos tradicionais, seria necessário o adiamento de dois anos a fim de cursar o *college*. Mais um elemento no sentido de manter o dualismo: os estudantes de escola pública são direcionados a cursos para formação profissional, mantendo a universidade pública para formação de dirigentes (membros da elite paulista), reforçada pelo prestígio acadêmico destas instituições – referidas no documento como de “qualidade reconhecida internacionalmente” e “responsável por mais de 50% da produção científica nacional”. A redução da universidade à mera certificação/diplomação tem como corolário a redução da própria função social do ensino superior.

O rechaço ao estabelecimento da reserva de vagas ou cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas consiste de uma decorrência desta caricatura da escola pública ineficiente, defasada, sem qualidade, que conseqüentemente produz estudantes defasados, sem

qualidade, ou seja, despreparados para o ingresso na universidade. O PIMESP é apresentado como uma alternativa ao que é considerado (ainda que não dito) como inaceitável – que é o de admitir estudantes “sem mérito” nas instituições “mais meritórias” - ao invés de cotas, apresenta-se uma fórmula para “incluir com mérito”: um plano de metas.

O termo “meta” chega a aparecer 40 vezes no texto “O que é o PIMESP?” e é frequentemente o sujeito das ações: “As metas para EP deverão ser atingidas ao longo de três anos”, “a meta de 35% corresponde a 15.456 vagas de graduação”, “as metas do PIMESP valem para cada um dos cursos e turnos”, “A meta buscada é de 50 alunos egressos de EP”, “As metas propostas no PIMESP são escalonadas em três anos a partir de 2014”. O documento afirma ainda que “Parte das metas deverá ser atendida com os esforços de inclusão empreendidos pelas universidades” e que a “outra parte das metas prevista no PIMESP, por sua vez, será atingida por meio do Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES)” (VOGT, [2013?]).

O texto assinado por Vogt demarca explicitamente posição contra a política de reserva de vagas, a qual parece consistir de uma resposta: “O projeto do PIMESP apresenta vantagens em relação a outras iniciativas do gênero, primeiramente, por não impor a reserva de um número restrito de vagas (cotas), mas sim trazer metas a serem atingidas” (VOGT, [2013?], p. 6). Chama a atenção a oposição do termo “impor”, que pressupõe uma obrigação, contrastado com a proposta de “trazer metas”. Não há qualquer menção a que atitudes seriam tomadas no caso de as metas não serem cumpridas, o que comprometeria a própria efetividade da política: crítica esta já realizada por diversos setores aos programas que haviam sido propostos pelas universidades anteriormente sem atingir satisfatoriamente seus objetivos, como é o caso do próprio Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) (VENTURINI, 2015).

Ainda neste texto, Vogt arremata nas considerações finais as principais características do PIMESP: “Entre os que querem mais e os que querem menos está o PIMESP, isto é, na confluência da tensão de desejos opostos e forças contrárias, que produzem como resultado a mesma negação”. Do ponto de vista da relação do formulador com a formulação, parece se aproximar dos que querem menos (“recusando considerar qualquer tipo de proposta que objetive programas de inclusão social, mesmo com características fortes de defesa do mérito e da qualidade do ensino, como é o caso do que propõe o PIMESP”). Com essa afirmação, o PIMESP é localizado como uma proposta que cede aos argumentos “dos que querem menos”, em contraposição à defesa dos historicamente aliçados das universidades (“os que querem mais”), desqualificados no documento como aqueles que “almejam um programa que reserva vagas nas universidades e ponto final”.

Também é o caso do trecho do texto “Sobre o PIMESP” [2013]: “A proposta de implementação do ICES, assim como do PIMESP, por trazer metas e objetivos a serem atingidos, e não regras estanques de reserva de vagas, poderá sofrer ajustes necessários”. Contrapõem-se metas e objetivos às “estanques reservas de vagas”, o que permite a leitura de que talvez as metas propostas não sejam estanques (ou sequer um compromisso). Se a hipótese apresentada estiver correta, o plano de metas (PIMESP) voltado à “inclusão” de estudantes de escola pública e “PPI” é antes um pano de fundo, em que o curso sequencial é o principal protagonista (vide a construção em que PIMESP é mencionado depois de ICES, quando se refere à proposta de implementação). Destaco também a relexicalização de uma política de reserva de vagas em um “regime de metas”, esvaziando as reivindicações especificamente raciais e de classe em termos de “participação socioétnica de grupos sociais” e “equilíbrio sócioétnico”. Vogt [2013?] defende que o PIMESP procura “harmonizar um resposta positiva” às “demandas socioétnicas”, porém estas demandas não são verbalizadas em momento algum. A “voz” dessas demandas está ausente nos textos oficiais.

Outro exemplo da relação entre os formuladores com as formulações pode ser captada pela proposta da criação de um “Fundo Especial para Apoio à Inclusão Social”, destinado a “financiar a permanência de estudantes no Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior”. Este último programa não é descrito neste documento ou nos demais textos oficiais ou jornalísticos pesquisados. O fundo criado contemplaria o pagamento de “bolsas assistenciais de permanência” no valor de metade do considerado o mínimo que alguém deve receber para se manter, ou seja, meio salário mínimo. Há um deslocamento da ideia de permanência dos estudantes como direito para o discurso assistencialista, como na própria denominação das bolsas. A escolha de limitar o teto para os elegíveis à bolsa à renda familiar de 1,5 salários mínimos é um outro entrave, pois elenca critérios de pobreza que dificilmente correspondem ao perfil dos ingressantes no ensino superior (inclusive nas suas modalidades mais precarizadas). Os critérios de pobreza escolhidos são eles mesmos indicadores de uma posição de distanciamento em relação aos pobres realmente existentes.

2.4.2 Sujeitos, objetos ou pretextos?

Uma das principais preocupações da Análise Crítica de Discurso diz respeito à posição dos sujeitos. Os sujeitos são aqueles que realizam as ações descritas, ou seja, são os agentes

do discurso. Conforme discutimos acima, no “racismo à brasileira” o processo de negar a voz ou o discurso *dos* negros nos espaços de poder é sistemático. Essa negativa não se dá de forma explícita, mas sim pela sua capacidade de silenciar as condições históricas de dominação europeia e de desumanização dos africanos trazidos para o Brasil. Discursivamente podemos investigar este processo de silenciamento pelo posicionamento dos agentes das ações no texto: quem são os sujeitos das ações no texto? Quem são os objetos destas ações? Considerando que o PIMESP é um programa voltado à “inclusão” de “pretos, pardos e indígenas”, como estes são retratados no discurso oficial do governo paulista?

De início, cabe a discussão de como são denominados estes segmentos: o termo “negros” não aparece em nenhum dos documentos oficiais; os documentos remetem ao campo semântico relativo à cor da pele (pretos e pardos). Entretanto, consideram, além destes últimos, os indígenas – termo que se distancia deste mesmo campo semântico relativo à “cor”. O próprio uso do termo indígena deve ser problematizado – um termo que remonta à busca dos colonizadores pelas “Índias”, e cujo contato com os povos originários americanos ocasionou a sua denominação de “índios”. A reunião de centenas de etnias diversas entre si sob o termo “indígena” é mais um dos aspectos que revelam nosso desconhecimento sobre os povos pré-colombianos, o que contribui para seu apagamento (inclusive físico).

O programa é justificado pela necessidade de um “equilíbrio sócioétnico” entre “pretos, pardos e indígenas” - resumidos na sigla “PPI”. Nesta operação, as pessoas existentes são resumidas a uma sigla, e abre-se a possibilidade de manejá-las como categorias, variáveis, ao invés de pessoas realmente viventes, com histórias, anseios, exigências. Deixam de ser sujeitos de direitos, no caso sujeitos do direito à universidade, para serem um segmento populacional. Os “PPI” aparecem como os objetos das ações de *outros*, como destinatários do programa, como *objetos*. A necessidade social do PIMESP é sustentada por metas e dados, não pelas desigualdades na forma como o direito à educação tem sido historicamente tratado. Não são posicionados como sujeitos de nenhuma oração. As demandas socioétnicas respondem a um suposto “equilíbrio socioétnico”, porém a justificativa para buscar tal equilíbrio não é mencionada. Há aqui um silenciamento em relação aos negros/indígenas e à regra de branquitude nas universidades paulistas, silenciamento que é fundamental para a manutenção das hierarquias raciais nestas instituições.

Se negros e indígenas são os objetos das ações, quem são os sujeitos? Quem realiza as ações descritas nos documentos oficiais? A quem cabe a agência? Ao investigarmos quem seriam os sujeitos das ações descritas no documento preliminar (BARRETO, MENDES, 2014), discutimos a hipótese de ser o próprio ICES, por conta da considerável extensão do

texto dedicada a seu detalhamento (5 das 10 páginas do documento). Entretanto, o ICES é descrito como principal meio para cumprir as metas estabelecidas, assumindo neste documento antes o papel de instrumento do que de sujeito das ações. A análise do documento nos levou a afirmar que o sujeito das ações do PIMESP seria a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), pois:

Ao afirmar que “A UNIVESP, em parceria com as universidades e o Centro Paula Souza, *oferece*, no Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES), Curso Superior Sequencial (similar a College)” e “a UNIVESP *oferecerá* 2 mil vagas”, o ICES aparece como adjunto à UNIVESP. Ela é o sujeito da oferta do curso e das vagas. Não o faz sozinha, conta com “parceria” das universidades e o Centro Paula Souza, em nome dos quais falam os reitores no CRUESP (BARRETO; MENDES, 2014, p. 194).

Entretanto após análise dos outros documentos oficiais, é possível identificar uma ambiguidade: ICES e UNIVESP aparecem como os principais sujeitos das ações do PIMESP. Assim, os sujeitos negros e indígenas, que supostamente seriam a razão que justificaria um programa de metas (em contraposição às cotas) parecem representar um pretexto para o sujeito das ações do programa: as instituições responsáveis por um curso propagandeado como novidade.

Se o PIMESP é apresentado como um plano de metas em contraposição às cotas, é importante diferenciá-lo da proposta de criação do Instituto Comunitário de Ensino Superior. A criação do ICES, um novo tipo institucional, inspirado nos *community colleges* estadunidenses (aos quais faz referência direta inclusive em sua qualificação como “comunitário”) é apresentada como principal meio para atingir as metas do PIMESP. Dentre suas finalidades é elencada a de “criar uma estrutura de cursos superiores sequenciais, do tipo de Colleges”, que promovam “estabelecimento de formação sociocultural superior para o exercício da cidadania na sociedade moderna”; “equilíbrio sócio-étnico no Ensino Superior do Estado”; “aumento da permanência de alunos no Ensino Superior” e a “ampliação dos percentuais dos concluintes do ES [Ensino Superior] no Estado” (PIMESP, 2012, p.3).

Para cumprimento das metas do PIMESP os textos oficiais reforçam dois instrumentos principais – ICES e “planos de recrutamento” com a finalidade de “incluir com mérito” os estudantes de escolas públicas, “pretos, pardos e indígenas”. Os planos de recrutamento são referidos como “esforços de inclusão empreendidos pelas universidades” já em andamento: cursinhos pré-vestibulares da Unesp, Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis) e Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da Unicamp, Inlusp e Programa de Pontuação Acrescida das Fatecs. Estes responderiam por 60% das “metas de

inclusão”, enquanto que ao ICES caberiam 40% dos estudantes. Ou seja, para se aumentar o número de estudantes de escolas públicas, “pretos, pardos e indígenas” nas universidades, o PIMESP propõe manter as políticas já implementadas anteriormente, ainda que estas não tenham resultado em aumento significativo destes setores nas universidades. O ICES é representado como proposta nuclear do PIMESP, mesmo que responda pela menor parte (40%) dos ingressos de pobres, negros e indígenas.

O caráter nuclear do ICES retratado nos documentos, ainda que respondendo por parte minoritária do programa do PIMESP, chamou a minha atenção. O que faria com que consistisse qualitativamente como principal instrumento para a consecução dos propósitos elencados, propagandeada como “inovadora”, se responde quantitativamente pela menor parte dos estudantes?

A definição de que a implantação do ICES “contribuirá para a criação de uma nova modalidade de ensino superior” parece ser mais relevante, no texto, do que a sua capacidade de responder às demandas sociais por ações afirmativas. Reflexo disto é o fato de as vagas reservadas serem tratadas como metas, enquanto a única justificativa para tal é o “equilíbrio sócioétnico” entre matrículas e população do Estado. Ao direcionar o curso que “alia formação básica ampla e geral ao encaminhamento da formação profissional”, parece supor que são características que faltam aos estudantes de escola pública. O aumento da “oferta de vagas no sistema” parece ser mais determinante do que as causas que levam negros e estudantes de escola pública a pressionar o governo para entrar na universidade.

“O grande diferencial” apontado pelo texto de Vogt frente às “demais iniciativas do gênero” é o ICES, que pouco se propõe (segundo a hipótese levantada, não se propõe) a solucionar o problema de demanda pelas universidades públicas paulistas. A “inauguração” de uma “nova modalidade” visando à “formação geral para a sociedade contemporânea, como acontece em muitos países desenvolvidos” é o aspecto mais elogiado da proposta, ainda que não consista de uma resposta satisfatória ao que teoricamente a motivaria: a necessidade de romper com a elitização das universidades públicas paulistas. Pelo contrário, o estabelecimento de uma dupla porta de entrada aprofunda o já existente dualismo no acesso ao ensino superior.

O uso reiterado do termo “nova modalidade ensino superior”, a referência a aspectos que indicam inovação como “bacharelado do futuro”, a denominação do currículo em termos de “exigências” são alguns dos elementos que caminham no sentido de confirmar a hipótese proposta – a de que o PIMESP responde mais a demandas de mercado do que a pressões por ampliação do direito à educação pautadas por movimentos sociais. Há uma aproximação entre

a ideia de “novidade” e uso de tecnologias - “o ponto de grande potencial inovador pelo menos do ponto de vista da inclusão socioétnica e da expansão do ensino superior”, “o uso intensivo de avançadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) voltadas para a educação” são elevados à categoria do exigido pela “sociedade contemporânea”. O reiterado uso do termo “diploma”, “diplomação” e derivados reitera esse deslocamento do direito à universidade pública, para a do ensino superior como mera obtenção de diploma, para qual bastaria uma formação genérica e voltada para a reprodução da força de trabalho, conforme podemos depreender da referência sistemática à “formação profissional” ofertada pelos cursos sequenciais.

Figura 4 - Distribuição das disciplinas do ICES por semestre.

Tabela 8. Disciplinas do Instituto Comunitário de Ensino Superior –ICES– – distribuição por semestres.

Disciplinas	Semestres				CH
	1º	2º	3º	4º	
Leitura e Produção de Texto I	x				80
Inglês I	x				40
Sociedade, Ética e Cidadania	x				40
Serviços e Administração do tempo	x				40
Matemática	x				40
Ciências Físicas - Mecânica	x				40
Tecnologia da Informação I	x				40
Química Inorgânica	x				40
Vida e Meio Ambiente I	x				40
Leitura e Produção de Texto II		x			80
Inglês II		x			40
Gerenciamento de Projetos		x			40
Álgebra		x			40
Tecnologia da Informação II		x			40
Ciências Físicas - Eletricidade		x			40
Química Orgânica		x			40
Vida e Meio Ambiente II		x			40
Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida		x			40
Leitura e Produção de Texto III			x		80
Inglês III			x		40
Textos Fundamentais da Literatura			x		40
Princípios de Economia			x		40
Liderança e Trabalho em Equipe			x		40
Introdução ao Cálculo			x		40
Tecnologia da Informação III			x		40
Introdução à prática de Ciências e Artes I			x		40
Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo			x		40
Leitura e Produção de Texto IV				x	80
Inglês IV				x	40
Textos Fundamentais da Literatura				x	40
Cálculo, Séries e Equações Diferenciais				x	40
Princípios de Estatística				x	40
Matemática Financeira				x	40
Tecnologia da Informação IV				x	40
Introdução à prática de Ciências e Artes II				x	40
Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo				x	40

1ª Saída –
acesso ao
CPS

2ª Saída –
acesso ao CPS
e
universidades

Fonte: PIMESP (2012).

O currículo proposto para o curso sequencial do ICES no documento preliminar dedica duas páginas à listagem das disciplinas que constariam do curso sequencial proposto, e reitera o sentido de orientação à formação voltada para o mercado. Das 1.600 horas de curso, 720 seriam dedicadas a disciplinas da área de “Linguagens” (Leitura e produção textual, Língua e inglesa e Literatura); 320 horas voltadas à área de “Ciências Exatas e Tecnologia” (4 módulos de “Tecnologia da Informação”, Mecânica, Eletricidade e Química Orgânica e Inorgânica”); 280 horas para a área de “Ciências Humanas”, com foco em temas do âmbito da gestão e administração consoantes às demandas de empresas (disciplinas como “Gerenciamento de projetos”, “Serviços e administração do tempo”, “Princípios de economia”, “Liderança e trabalho em equipe” e “Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo I e II”); 240 horas para conceitos básicos da Matemática (Álgebra, Cálculo, Matemática financeira e Princípios de estatística); 120 horas voltadas para “Ciências Biológicas e da saúde” (disciplinas “Vida e Meio Ambiente” e “Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida”); e 80 horas para uma iniciação científica organizada em dois módulos de “Introdução à prática de ciências e artes” (Figura 4).

Quanto aos aspectos sintáticos, destaco que, diferente do discutido no documento preliminar, volta a ser atribuída ao ICES a posição de sujeito das ações nos textos “O que é o PIMESP?” e “Sobre o PIMESP”: “*O ICES ofertará cursos sequenciais*”, “*Os cursos universitários sequenciais terão* duração de dois anos”, “*As atividades do ICES também serão* desenvolvidas nos polos presenciais”, “*Uma nova modalidade de ensino superior para* formação geral, *os cursos sequenciais oferecidos pelo ICES*, além de diplomar, também *terão* a vantagem de oferecer acesso direto sem vestibular”, “*O ICES*, além de oferecer o diploma, *garantirá* aos concluintes acesso a outros cursos sem necessidade do vestibular”, “*O ingresso no ICES se dará* mediante ENEM”, “*O ICES poderá* se expandir”. Em todos os exemplos destacados também é possível identificar a flexão do tempo verbal no futuro do indicativo, o que indica uma modalidade categórica – não há atenuações quanto à possibilidade de concretização destas ações, a não ser pela menção à necessidade de aprovação nas instâncias decisórias da universidade, apelando ao princípio da autonomia, já fragilizada de saída por esta escolha na forma de conduzir o debate.

Após a exposição dos fundamentos do programa, debatidos restritamente entre representantes do alto escalão do governo, reitores e seus assessores, Vogt indica a expectativa de aprovação célere da proposta pelas instâncias universitárias:

O projeto está sendo discutido internamente nas Universidades e Fatecs, e somente entrará em vigor se for aprovado nos respectivos conselhos, respeitando, dessa forma, a plena autonomia universitária vigente em nosso Estado desde 1989. Considerando-se que as aprovações aconteçam até o meio deste ano, as devidas providências poderão ser tomadas em tempo hábil para que o PIMESP entre em vigor já em 2014 (VOGT, [2013?], p. 6)

Outro ponto de destaque na análise sobre o ICES é o estabelecimento da relação entre meios e fins, expressa através do uso sistemático de conectivos indicando finalidade: “O ponto de grande potencial inovador (...) é a implantação do Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES), *para o oferecimento* de cursos universitários sequenciais”, “*Com esse objetivo* [desenvolvimento de estudos gerais de nível superior], os cursos serão ministrados com o auxílio e o uso intensivo de avançadas tecnologias de informação e comunicação (TIC)” e “*Para reforçar* essa possibilidade, o PIMESP propõe ainda, como estratégia de apoio ao estudante, um programa de bolsas (...) e um programa acadêmico”. O trecho a seguir parece o mais representativo das finalidades que envolvem a proposição do curso sequencial: “Além de somar esforços com as universidades para o cumprimento das metas estabelecidas no PIMESP, os cursos universitários sequenciais têm *uma finalidade em si*, que é a criação de *uma nova modalidade de oferta de ensino superior público gratuito* no Estado de São Paulo” (SOBRE O PIMESP, [2013], os grifos são meus). O cumprimento das metas, que seria supostamente a motivação para que houvesse um número maior de estudantes de escola pública e não-brancos nas universidades, está subordinado à finalidade de criar um nova modalidade de oferta, a do curso sequencial, referida como “finalidade em si”.

A hipótese trabalhada, de que o PIMESP representa uma resposta à demanda de diversificação institucional colocada pelo mercado educacional, é reforçada no trecho do documento “Sobre o PIMESP”. Este apresenta dois momentos marcados em relação à implementação do PIMESP: “No primeiro momento de implantação do PIMESP, as vagas [do ICES] serão destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. Inicialmente, serão 2.000 (duas mil) vagas , sendo 1.000 (mil) delas para PPIs”. Neste primeiro momento, em que o ICES assume papel protagonista, são destacadas as suas supostas vantagens já discutidas acima – o estabelecimento de metas *versus* “regras estanques de reserva de vagas”. Logo em seguida, o documento preconiza possibilidades futuras:

Assim, em uma segunda etapa, o ICES poderá oferecer vagas abertas à seleção de alunos concluintes do ensino médio em geral, *sejam as escolas públicas, ou particulares*. O ICES poderá se expandir e, além de oferecer cursos de formação geral, ofertar cursos sequenciais nas grandes áreas do conhecimento. Ou, ainda, se integrar a bacharelados e licenciaturas interdisciplinares das universidades, constituindo, desse modo, um primeiro ciclo, com diplomação, no processo de

formação do aluno, integrado ao ciclo completo do bacharelado que ele terá escolhido para cursar, como já acontece, por exemplo, na Unicamp, através do Profis (SOBRE O PIMESP [2013]).

Se o ICES já é pensado em termos de expansão de seus cursos para estudantes de escolas privadas antes mesmo de sua existência, parece que o objetivo da política proposta não é atender à demanda dos estudantes de escola pública. A demanda para qual se volta o programa é mais no sentido de criação de um novo curso (finalidade em si), com uso intensivo de tecnologias e abrindo caminho para sua integração aos currículos das universidades, do que de responder às pressões dos movimentos sociais organizados (movimento negro, movimento estudantil e movimento de cursinhos populares).

Também é importante mencionar outro elemento que concorre para esta caracterização: a descrição do encaminhamento dos estudantes do curso sequencial para outras instituições. De acordo com a proposta do PIMESP, a “aprovação integral em um ano de curso sequencial com características de formação nas áreas tecnológicas permite acesso aos cursos do Centro Paulo Souza” e a “aprovação integral com rendimento no curso superior a 70% no segundo ano de curso sequencial permite acesso aos cursos das universidades e faculdades estaduais”. Apesar da formulação confusa, é possível depreender deste texto uma hierarquia entre instituições: o acesso ao curso sequencial é facultado aos estudantes de escola pública (“classificados meritoriamente através do Enem”); o acesso às Fatecs é facultado aos estudantes que concluíam o primeiro ano do curso sequencial; já o acesso às universidades públicas paulistas só é permitido mediante a conclusão do curso sequencial com aproveitamento superior a 70%, referido como um fator de que “respeita o mérito acadêmico”.

Esta hierarquia tácita (curso sequencial à distância - bacharelado tecnológico (Fatec) - universidade pública) que culmina em uma série de obstáculos para a entrada do estudante de escola pública na universidade pública é um forte indício que vai ao encontro da hipótese levantada anteriormente: de que o PIMESP consistiria de uma programa para desviar o ingresso dos estudantes de escola pública na universidade pública, direcionando-os a cursos mais afins à capacitação para o trabalho.

A profissionalização é o principal elemento legitimador dos cursos do ICES. O texto de Vogt (“O que é o PIMESP?”) delimita que o “formato dos cursos [do ICES] será semi-presencial, com uma distribuição de atividades didáticas meio a meio: 50% presencial, 50% à distância” (VOGT, [2013?], p. 5). Sua relevância é justificada pelo fato de visarem “à formação superior e à formação para funções profissionais que, embora regulamentadas no

mercado de trabalho, nem sempre são contempladas pelos cursos tradicionais de graduação”, ou seja, cursos cuja dinâmica é fortemente pautada pelo mercado. Também utiliza como argumento a generalização de que “todos os concursos públicos aceitam o diploma superior em cursos desta natureza” (o que é contradito pela análise da maioria de editais que prevêem a exigência de curso superior). O objetivo preconizado pelo curso sequencial do ICES é “ampliar a formação sociocultural dos estudantes, possibilitando, além da sua capacitação, a plena inserção na sociedade contemporânea”.

Esta orientação explícita ao mercado de trabalho nas políticas voltadas para o acesso dos estudantes de escolas públicas à universidade é determinante do que identifiquei como dualismo no acesso à educação superior: o vestibular das universidades públicas, longe de ser encarado como mecanismo que contribui para a manutenção da sua atual composição social elitista, é mantido; a ele é adicionada uma nova porta de entrada ao ensino superior, mas consistiria de uma espécie de “porta dos fundos”. Somente após dois anos nas “portas dos fundos da universidade” seria facultado o acesso pleno ao restante da “casa grande”. Se, por outro lado, o objetivo é manter este público para fora da parte principal desta “casa grande”, uma série de outros atalhos são ofertados com vistas a direcioná-lo a outras “modalidades” - o ingresso em Faculdades Tecnológicas ou mesmo a conclusão do curso sequencial que lhe garantiria uma certificação com características mercadológicas.

Este modelo não é novidade na educação superior brasileira. A inspiração no Protocolo de Bolonha, que reestruturou currículos de universidades europeias em um padrão comercializável no mercado internacional de educação superior, ficou explícita na política do Plano de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais – REUNI (LÉDA; MANCIBO, 2009). A segmentação dos cursos de graduação em dois ciclos, sendo o primeiro equivalente a cursos sequenciais de formação geral, e o segundo de habilitação profissional, permitiu uma multiplicação de títulos e enxugamento de custos que frequentemente resultou em intensificação do trabalho docente e conseqüente aumento dos lucros das corporações de ensino superior.

2.4.3 Tecnologias no acesso ao ensino superior: a “ampliação enxuta”

O nexa entre PIMESP e tecnologias é estabelecido através da mediação da UNIVESP, uma instituição cuja proposta de criação em 2008 envolveu fortes embates entre o movimento

de educação e o governo paulista. Como o PIMESP, a UNIVESP foi lançada por um “programa de governo”, modalidade de política mais frágil do que a previsão em lei, visto que fica ao sabor das intenções governamentais. Somente três anos após o lançamento do programa, ocorreu então sua institucionalização legal (Lei 14.836 de 20 de junho de 2012), o que não se deu com o PIMESP. O estatuto da UNIVESP foi aprovado por decreto baixado pelo governador Geraldo Alckmin (Decreto 58.438 de 9 de outubro de 2012), contrastando com a menção, no artigo primeiro, de sua “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. O regimento da instituição também foi determinado por Decreto, de número 60.333 em 3 de abril de 2014. O último documento normativo citado é a Portaria do Conselho Estadual de Educação (Gabinete do Presidente) de número 120, publicada em 23 de março de 2013 no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Destaco que os marcos normativos, com exceção da lei mencionada, são todos diretamente baixados pelo próprio governador.

É importante destacar o papel de Vogt no processo de proposição e defesa do PIMESP como programa de inclusão. Além de seu protagonismo ao longo de apresentações públicas em instituições diversas (não apenas nas instituições públicas estaduais, mas em privadas como a Unipalmarens, e em diversas audiências públicas), o linguista e dirigente da UNIVESP tem, como discutimos, papel preponderante na elaboração desta política. Não é fortuito que alguém que tenha as palavras como ofício, especialmente no campo da linguística e análise de discurso, seja figura de destaque na proposição da política. A tecnologização do discurso, compreendida como a arquitetura do discurso para causar determinadas efeitos de sentido planejados, é fundamental na proposta analisada e nos discursos que circulam a partir dos textos produzidos.

Além da tecnologização do discurso, o uso intensivo de tecnologias é sublinhado como um dos diferenciais da UNIVESP, instituição presidida por Carlos Vogt e um dos núcleos propositores do PIMESP. Quando elaborei o roteiro de entrevista encaminhado a Vogt, presidente desta instituição, acreditava que os cursos do ICES, previstos para serem implementados pelo PIMESP, seriam a primeira experiência de cursos sequenciais públicos ofertados pela “universidade virtual”. Porém a partir do retorno institucional, descobri que esta forma de organização (denominada “estrutura em ciclos” - em que o curso sequencial corresponderia a um ciclo de formação inicial de dois anos) já são uma realidade nos cursos atualmente ofertados pela UNIVESP.

Segundo Vogt, a estrutura em “ciclos” é valorizada em dois sentidos: o primeiro no tocante à certificação: no mesmo período de um curso de graduação “tradicional” (4 anos), o

estudante sairia com duas certificações, do curso de formação geral e da habilitação profissional. O que é referido como uma segunda vantagem, parece ser uma reiteração da primeira, a possibilidade de maximizar ainda mais a obtenção de certificados “aproveitando o ciclo básico já concluído naquela área e otimizando, assim, as condições para obtenção de um segundo diploma profissional”. É descrito como exemplo o caso da formação de um professor de física, que poderia ampliar a sua formação para química, sugerindo um aumento da própria “empregabilidade” a partir do aumento de certificados profissionais, nos termos do presidente da UNIVESP “como se vê, um potencial muito grande de otimização da dinâmica social que passa pelo ensino superior” (Anexo A).

Não surpreende que o exemplo de Vogt seja no âmbito da formação de professores: estes cursos, como em boa parte dos cursos à distância no Brasil, representam parte significativa das vagas oferecidas pela UNIVESP atualmente. No segundo semestre de 2014, a instituição ofereceu basicamente cursos de formação de professores e cursos de engenharia, todos organizados em dois ciclos: ciclo de formação geral e ciclo de formação profissional, cada ciclo correspondendo a um curso sequencial (com seu respectivo diploma). A maioria das vagas foi destinada a cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (2.034 oferecidas no segundo semestre de 2014), além dos cursos de Engenharia de Computação e Produção, que ofereceram no mesmo período 1.296 vagas. Também foi oferecido pela UNIVESP um curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação à Distância com 130 vagas, e alguns outros cursos ministrados em parceria (o documento não descreve de que forma a parceria se dá): com a USP os cursos de Licenciatura em Ciências (1.440 vagas desde 2010) e Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola (2.300 vagas desde 2011); com a Fatec o curso de graduação tecnológica em Gestão Empresarial; e com a Defesa Civil do Estado de São Paulo um Curso de Formação de seus Agentes e Gestores (1.145 em duas turmas). Cabe aqui destacar que são mencionadas as vagas oferecidas, e não as efetivamente ocupadas e menos ainda o contingente de concluintes, geralmente muito menor em cursos à distância, que apresentam grandes taxas de evasão.

A formação de professores tem sido discutida por Barreto (2008) como principal alvo da EaD – fundamentada no discurso de que não há vagas para todos nos cursos de formação de professores, o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem sido objetivado para a “produção em série” de professores: qualquer forma de acesso vem sendo justificada em nome da “democratização” (valor tomado como intrínseco), e os distintos modos de acesso possíveis não são explicitados. A partir da redução de custos do trabalho docente, associada à expansão de estudantes atendidos, o que tem ocorrido é um barateamento

dos cursos, em especial de formação dos professores.

O uso intensivo das TIC é justificado por seu caráter de novidade, sustentado por um discurso que aposta no potencial “revolucionário” das TIC para toda e qualquer situação, tendo em vista a inevitabilidade da “sociedade global” ou “sociedade do conhecimento”. De acordo com Barreto:

A recontextualização das TIC na política nacional de formação de professores a distância tem sido produzida pela negação das condições históricas da formação e do trabalho docente, sustentando e sendo sustentada pelo discurso da “falta” e pela proposta de preenchimento através de um conjunto multiplicável de novidades (há sempre algo “novo” afirmado como necessariamente positivo). Do pólo da concepção do ensino desvinculado da pesquisa, traduzida em diretrizes curriculares que apontam para o esvaziamento da formação nas instâncias universitárias, ao pólo das fontes de financiamento inacessíveis a estas, a nova fundação tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores (BARRETO, 2008, p. 932-933)

O forte componente de atividades à distância dos cursos da UNIVESP são elogiados por sua capacidade de fazer a universidade chegar onde não chegaria antes, o que seria possibilitado pelo uso das tecnologias; “o que permite que o aluno venha para a universidade e a universidade vá até o aluno”, e “ampliar o número e a abrangência geográfica das vagas ofertadas no ensino superior público e de qualidade no estado”. A questão da qualidade é constantemente aludida no documento, apontada como objetivo, cujo meio para atingi-lo é o “uso intensivo de tecnologias” ou dos “recursos metodológicos e tecnológicos que possibilitem oferecer ensino superior público gratuito de alta qualidade para o maior número possível de estudantes do estado”. Como discutido por Chauí (1999, p. 2), esta ideia de “universidade operacional” está fundamentada num sentido de qualidade achatado e reduzido a “competência” e “excelência”, voltada a critérios de “atendimento às necessidades de modernização da economia”, “medida pela produtividade e orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e *qual o custo* do que produz”.

Por vezes até mesmo o famoso mote do movimento de educação é aludido explicitamente, quando em referência ao “ensino público, gratuito e de qualidade”. Os sentidos de qualidade são fortemente associados ao uso intensivo de tecnologias (“formação semi-presencial”), ainda que nos cursos universitários de maior prestígio, todos presenciais, este não seja o sentido determinante para sua valorização.

Vogt valoriza o caráter “colaborativo” da instituição, representado pelas “parcerias mantidas com a USP, Unesp, Unicamp, Centro Paula Souza, sistema UAB, Prefeitura de São Paulo e Fundação Padre Anchieta”. Esta última, responsável pela programação da TV Cultura

(TV pública estadual paulista), abrigou o programa “UNIVESP TV” em canal aberto desta emissora. As parcerias são referidas como capazes de “*otimizar* a utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis nas universidades públicas paulistas e nas instituições parceiras”, o que indica que parte dos custos supostamente mais baratos da UNIVESP são decorrentes do “aproveitamento de recursos humanos e materiais” ou da “infraestrutura física e lógica” das universidades públicas tradicionais. A programação em TV aberta e a disponibilização de vídeos da UNIVESP TV no portal YouTube é tratado como decorrente da concepção de “conhecimento como bem público”, o que contrasta com as próprias condições litigiosas pelas quais foi possível obter as amostras discursivas aqui analisadas.

Vogt louva o fato de a UNIVESP possuir “estrutura corporativa extremamente enxuta”, por ser uma “instituição virtual”: os servidores são contratados pelo regime de trabalho das normas CLT (mais frágil em termos de garantia de direitos trabalhistas do que servidores estatutários), sendo 40 professores e 95 técnico-administrativos. Quanto aos últimos, refere-se à possibilidade de “agregar competências para finalidades específicas e por tempo determinado”. Na sequência desta descrição, há o contraste com um conectivo adversativo:

Contudo, sendo enxuta, por se tratar de uma universidade concebida nos moldes da contemporaneidade dos meios de comunicação e informação, ela é funcionalmente elástica, socialmente, abrangente e inclusiva, e, geograficamente, distribuída e distributiva, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à formação de nível superior (Anexo A).

À característica “enxuta” (o que indica uma apologia ao barateamento de custos, e na implicação de outras instituições como “supérfluas”) são contrapostos pela conjunção adversativa “contudo”, termos que remetem a amplitude: “elasticidade funcional”, “abrangência e inclusão social” e “distribuição geográfica/distribuição do acesso ao conhecimento e formação de nível superior”. As duas primeiras, ao invés de estarem em oposição ao campo semântico de “enxuta”, vão ao encontro do sentido de redução de custos, porém os termos utilizados remetem à expansão - “elasticidade”, “abrangência”, “inclusão”. No caso da última característica (“geograficamente, distribuída e distributiva, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à formação de nível superior”), o jogo entre as palavras distribuída/distributiva indica uma leitura em que o agente e o objeto da ação se confundem: UNIVESP e “acesso ao conhecimento e à formação superior” são geograficamente distribuídos ou distributivos? É a UNIVESP quem distribui ou ela é distribuída? Quem “distribui” a UNIVESP e/ou o “acesso ao conhecimento”?

A noção de acesso é central para compreensão dos deslizamentos de sentidos no discurso oficial. Acesso ao conhecimento e acesso à tecnologia servem aqui como metonímias para justificarem o que seria qualidade da educação: a expansão de uma forma de educação esvaziada, barateada e mercantilizada é apagada em nome da “democratização” do acesso – amplia-se reduzindo, ou, nos termos de Algebaile (2009), “ampliou para menos”. Da mesma forma em que se realiza uma operação de diluição das diferenças entre a educação à distância (com uso intensivo de tecnologias) e à educação presencial, as diferenças entre a educação realizada na universidade fundamentada em ensino, pesquisa e extensão, e a de um aligeirado curso sequencial voltado à diplomação são apagadas. Nesta indistinção, reforçam-se os sentidos de qualidade sedimentados, aqueles que historicamente justificaram a escolarização da maior parte da população: a de que a escola deve servir para preparar os filhos dos trabalhadores para o mundo do trabalho – ecoando do discurso do mundo produtivo os sentidos de qualidade aí produzidos.

2.5 Algumas considerações sobre o discurso oficial

Na análise do discurso oficial destacou-se o silenciamento, caracterizado como censura ou política do silêncio, quanto a dois aspectos principais: em primeiro lugar, quanto às condições de produção históricas que sustentam as ações afirmativas, a exemplo da inexistência à menção do racismo. A justificativa para a proposta do PIMESP reduz-se à defesa de um equilíbrio demográfico, não citando nenhum dos principais argumentos arrolados na defesa de políticas de ação afirmativa com critérios raciais: nem o argumento histórico (reparação do Estado quanto à escravidão), nem o argumento jurídico (admissibilidade das cotas fundamentada no julgamento do STF ou na Lei de Cotas), nem o argumento moral (dificuldades objetivas na garantia da igualdade na efetivação do direito à educação para negros e indígenas).

O segundo aspecto do silenciamento é quanto à restrição dos sujeitos circularem por determinadas formações discursivas, impedindo o acesso a elementos do processo de produção do texto do PIMESP. Esta restrição, que caracterizei como “política de corredor”, transfere o debate sobre políticas de acesso à universidade da esfera pública para a privada, ao obstaculizar a reversibilidade do discurso oficial. Trata-se de uma perspectiva de política que dispensa a participação pública ampla e democrática na tomada de decisões, substituindo-a

pela formulação de especialistas ligados a cúpulas de governo, com fortes traços autoritários.

Neste quadro, não é fortuita a arquitetura do discurso oficial, e portanto o papel de destaque de um linguista na formulação e defesa do PIMESP é digno de nota. A tecnologização do discurso assume papel preponderante, não apenas na “engenharia” do discurso para causar determinados efeitos de sentido planejados, mas na própria valorização da tecnologia embutida na proposta do curso do ICES. A valorização dos aspectos técnicos associada às características do público para o qual o PIMESP foi desenhado (estudantes de escola pública, negros e indígenas) reforça um tipo de formação que enfatiza aspectos instrumentais, voltado à inserção no mercado de trabalho, fundamentada no pressuposto de que este público não teria condições de acompanhar um curso de uma universidade prestigiada. A saturação do discurso sobre a falta de qualidade da escola pública, o silenciamento sobre os sujeitos negros e indígenas e a apresentação do PIMESP como “alternativo” às cotas são alguns dos elementos indicativos desta leitura.

Portanto, como discutido, o PIMESP responde menos a uma política de ação afirmativa do que a uma proposta experimental de diversificação do acesso ao ensino superior, aos moldes de um curso sequencial. A reunião destes dois propósitos numa só política, remetendo a decisão sobre sua adoção às universidades sob o argumento da autonomia, coloca dúvidas sobre sua própria intenção: teria o PIMESP sido proposto para não vingar?

3 AÇÕES AFIRMATIVAS COM CRITÉRIO RACIAL: O QUE (NÃO) DIZEM OS CONSELHOS DA USP?

As classes superiores deram como certo que suas crianças deveriam desfrutar da educação superior; a dificuldade não era fazer com que os aptos permanecessem na escola, mas fazer com que os estúpidos a abandonassem e se resinassem aos trabalhos manuais para os quais sua inteligência os destinava³⁰.

Michael Young

O intuito deste capítulo é de investigar os discursos sobre critérios raciais e sobre a escola pública no que toca o acesso à universidade, os quais foram formulados no âmbito das instâncias decisórias da Universidade de São Paulo no período de fevereiro a abril de 2013. A pergunta central que procuro responder aqui é: Por que o PIMESP foi rechaçado na USP?

Para tal, inicio discutindo as propostas de ações afirmativas de cunho racial e suas resistências no âmbito do estado de São Paulo, partindo de categorias formuladas por Paixão (2008). Depois trabalho as condições de produção do discurso institucional da Universidade de São Paulo acerca do acesso, e sua ressignificação da ideia de mérito como desempenho individual. No tópico seguinte caracterizo o *corpus*, a saber, as atas de congregações e departamentos da universidade que discutiram o programa. Por fim discuto as possíveis razões para o rechaço do programa nas instâncias da USP.

Inicialmente a hipótese trabalhada foi que o papel dos movimentos organizados na Frente Pró-Cotas Raciais tivesse sido determinante para o rechaço do programa. No entanto a análise das atas ressalta não só o caráter discriminatório do programa, mas também práticas institucionalizadas de racismo, levando-me a reformular a hipótese de trabalho para a conjectura de que os motivos de rechaço ao PIMESP na USP estão relacionados com a adoção de critérios raciais.

³⁰ “The superior classes took for granted that their children should enjoy higher education; the difficulty was not to get the able to stay at school, but to get the stupid to leave and put up with the manual jobs for which their intelligence fitted them” (YOUNG, 1958, p. 46, tradução minha).

3.1 Ações afirmativas no acesso ao ensino superior: avanços e resistências

A existência de políticas de ação afirmativa com critério racial no Brasil já completa mais de 10 anos, e se sustenta pelas reivindicações dos movimentos negros, tanto pela baixa representatividade de pessoas negras no ensino superior, quanto pela necessidade de ações de reparação histórica frente às violências perpetradas pelo Estado durante a escravidão. Ainda assim, há um considerável setor da sociedade, que se concentra entre formadores de opinião - academia, meios de comunicação, e outros setores médios - que deslegitima ações afirmativas para negros e/ou indígenas fundamentados na crítica ao abandono de critérios universalistas, como a igualdade jurídica.

Quando tratamos de políticas educacionais, a defesa do direito universal à educação de qualidade, pública e gratuita, em todos os níveis e para todas as pessoas, é um princípio muito caro aos movimentos sociais de educação. No entanto, a defesa do princípio de um direito universal deve se sustentar na condição concreta de sua efetivação, o que para o caso de determinados grupos que são alvo de opressões específicas, tem resultado em aprofundamento de desigualdades.

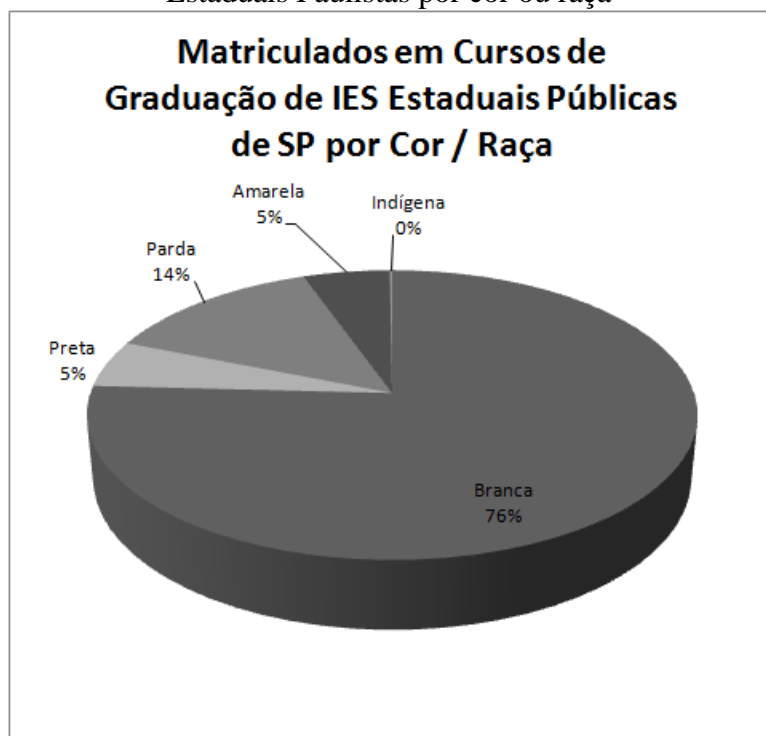
A histórica segregação de negros e indígenas da possibilidade de serem sujeitos do direito à educação, e o papel que os sistemas educacionais cumprem na manutenção e aprofundamento da desigualdade entre não-brancos e brancos, não pode mais ser uma pauta que diz respeito somente ao movimento negro ou indígena. A explicitação destas desigualdades parece ser ainda tema que enfrenta muita resistência no âmbito educacional. Tratar da igualdade jurídica no acesso à educação desconsiderando estas especificidades significa manter silenciadas estas condições que se desdobram em desvantagens cumulativas para a população negra e indígena. A resistência a políticas de recorte racial partindo de universidades tidas como de excelência reflete a individualização (reprovação do indivíduo) de um problema estrutural (desigualdades históricas cumulativas).

De acordo com a Pnad (IBGE, 2015), a proporção de pretos e pardos residentes em São Paulo é de 37%, enquanto para a população branca é de 61,6%. Ao observarmos a proporção de matriculados em instituições públicas estaduais³¹, verificamos que estudantes

³¹ Aqui foram considerados os dados da Sinopse Estatística do INEP (2014), descontando-se o número de matrículas para as quais não havia declaração ou não se dispunha de informação para o critério cor ou raça. No âmbito das matriculadas em instituições estaduais, a tabela aqui apresentada representa 68,3% dessas matrículas.

negros correspondem a apenas 19% das matrículas (Figura 5). Para se ter uma ideia do movimento de busca por estas vagas, as Tabelas 1 e 2 apresentam a proporção de candidatos e matriculados para cada uma das instituições estaduais, de acordo com os dados do PIMESP (2012).

Figura 5 - Matriculados nas Instituições de Ensino Estaduais Paulistas por cor ou raça



Fonte: INEP/Sinopse Estatística da Educação Superior (2014).

Tabela 1 - Vagas disponibilizadas e candidatos inscritos nos processos seletivos em 2012.

	Vagas	Inscritos	PPI	EP	% PPI	% EP
USP	10.733	128.101	23.498	43.284	18,3%	33,8%
UNESP	7.094	102.405	19.253	45.132	18,8%	44,1%
UNICAMP	3.554	56.060	9.028	15.786	16,1%	28,2%
FAMEMA	120	7.511	925	1.150	12,3%	15,3%
FAMERP	119	4.653	526	796	11,3%	17,1%
FATEC-CPS	22.538	87.337	25.544	69.069	29,2%	79,1%

TOTAL	44.158	386.067	78.774	175.217	20,4%	45,4%
--------------	--------	---------	--------	---------	-------	-------

Fonte: PIMESP (2012).

Tabela 2 - Matrículas nas IES estaduais paulistas em 2012.

	Matriculados	EP	% EP	PPI	% PPI
USP	10.733	3.048	28,4%	1.511	14,1%
UNESP	7.034	2.843	40,4%	1.137	16,2%
UNICAMP	3.386	1.088	32,1%	529	15,6%
FAMEMA	160	19	11,9%	11	6,9%
FAMERP	119	24	20,2%	9	7,6%
FATEC-CPS	22.538	16.853	74,8%	5.355	23,8%
TOTAL	43.970	23.875	54,3%	8.552	19,4%

Fonte: PIMESP (2012).

Estas tabelas dão conta de algumas informações importantes: a primeira é a de que, com exceção da FATEC, em todas as outras instituições estaduais o número de matriculados oriundos da escola não chega à metade, sendo a Unesp a segunda instituição com maior proporção, 40%. Ao observarmos o número de negros e indígenas, mesmo a FATEC apresenta percentual baixo, de 23,8%. A proporção de matriculados é discretamente mais baixa do que a proporção de inscritos, tanto para escola pública quanto para raça, o que pode indicar um processo de autoeliminação destes segmentos, que sequer se inscrevem para os processos seletivos destas instituições.

Um argumento possível que procura explicar a baixa proporção de negros e indígenas no ensino superior seria o fato de que a proporção de concluintes no Ensino Médio. Nas palavras de Durham (2003, p. 4), “os afro-descendentes não são barrados no acesso ao ensino superior por serem negros, mas por deficiências de sua formação escolar anterior”, a exemplo da menor taxa de conclusão no ensino médio, pelos fatores escolares que pressionam pela evasão, bem como pela alta taxa de vitimização de jovens negros, especialmente homens. Ambos os fatores me parecem ser desdobramentos objetivos de racismo, o que mantém o questionamento objetivo de como combatê-lo com políticas voltadas especificamente a este setor da população, bem como aos indígenas.

O processo de silenciamento sobre o racismo é um dos elementos presentes na pesquisa acerca do discurso sobre acesso à universidade - no caso em tela, especificamente sobre as universidades estaduais paulistas. Após conjunto relevante de experiências empreendidas em universidades federais, consolidadas pela Lei de Cotas em 2012 e legitimadas constitucionalmente por julgamento no Supremo Tribunal Federal, os reitores da USP, Unesp e Unicamp reafirmaram ainda no primeiro semestre de 2012 a indisposição com políticas de reserva de vagas nas universidades estaduais paulistas.

No intuito de discutir argumentos contrários a ações afirmativas com recorte racial, Marcelo Paixão (2008) organizou uma tipologia de matrizes discursivas. O autor discute sete matrizes teóricas, que agrupei em quatro, para fins de melhor compreender os argumentos recorrentes identificados no material de pesquisa.

A primeira e mais consolidada fundamentação crítica a políticas afirmativas de recorte racial é a liberal, que se baseia na igualdade jurídica de todos perante as leis e o Estado, ou seja, a validade das leis para todos exige o princípio da universalidade. De acordo com esta fundamentação, cabe a cada indivíduo adquirir ativos, como educação formal e experiência pessoal, para obter mobilidade ascendente, ou seja “o critério essencial para a construção das desigualdades sociais residiria no princípio do mérito” (PAIXÃO, 2008, p. 137). Esta tem inspiração no modelo universal clássico que emergiu com o liberalismo, conforme discutido por Wallerstein (1991), porém destacaríamos que, no caso em questão, se justifica na abstração da igualdade de condições entre os indivíduos que buscam ingressar na universidade.

A matriz liberal tem muito em comum com o discurso de fundamentação nacionalista ou nacional-desenvolvimentista, o qual valoriza o projeto de desenvolvimento levado a cabo pelo Brasil a partir dos anos de 1930, em especial seus aspectos políticos e econômicos, cujas especificidades culturais seriam instrumento para a modernização de um Brasil herdeiro de estruturas atrasadas. Esta corrente de pensamento se destaca pela caracterização de “atraso” (e consequentemente expectativa atual de “avanço”) em relação à herança colonial brasileira, contrapondo a ela a forma como se deu o desenvolvimento industrial brasileiro. O discurso do liberalismo clássico tem como fundamento material o desenvolvimento industrial, o qual passou a exigir a competição como fundamento da acumulação de capital. Portanto combinamos a tradição liberal como justificativa ideológica ao discurso nacional-desenvolvimentista como justificativa material, ambas se expressando com força no discurso meritocrático.

A segunda corrente de pensamento consiste do que Paixão denomina de “discurso

racial-democrático”, que defende o mito da democracia racial. Inspirado nas ideias de Gilberto Freyre, retrata um Brasil livre das formas mais abertas de ódio racial, em virtude da miscigenação supostamente característica da sociedade brasileira. Esta corrente de pensamento opera um deslocamento do sentido político ao sentido técnico em relação a políticas de cunho racial: a dificuldade de determinar quem é negro ou branco. Segundo seus defensores, esta dificuldade faria com que critérios de autodeclaração pudessem ameaçar a suposta “harmonia entre diferentes grupos étnicos” peculiar da formação social brasileira (ou seja, o mito do Brasil como modelo de democracia racial).

Para Marcelo Paixão, esta vertente é reatualizada pela corrente que ele denomina de culturalistas contemporâneos (sarcasticamente taxados de defensores da “lenda da modernidade encantada”). Paixão (2008) afirma que para autores como Peter Fry e Lilia Schwarcz, ainda que a ideia de uma democracia racial esteja posta em xeque, o modelo de relações entre brancos e negros no Brasil deve ser fundamentalmente valorizado, preservando os espaços propícios à interação entre brancos, negros e mestiços, cuja alegada paz inter-racial pode ser posta em xeque por meio de políticas afirmativas de critério racial.

Uma terceira e recorrente argumentação contrária a critérios raciais é denominada por Paixão de corrente funcionalista: a que determina uma relação direta entre população negra e pobreza, atribuindo a esta última a discriminação vivenciada pelos negros - na condição de *preconceito social* e não racial. “A condição negra remontaria ao tema da pobreza e não às barreiras motivadas por mecanismos discriminatórios derivado de sua *raça*. Daí, nesse aporte chega-se a uma curiosa conclusão: quem porta as marcas raciais negras é, em geral pobre, mas a pobreza mesma não teria cor” (PAIXÃO, 2008, p. 145). Haveria assim uma concentração “espontânea” de negros na população mais pobre, produto da desigualdade individual em termos de acesso a ativos educacionais.

Outra corrente de pensamento que se estrutura de forma contrária não só às ações afirmativas, mas à própria ideia de raça é o argumento geneticista. Defensores desta linha de pensamento rechaçam a classificação por raças baseados na análise do DNA mitocondrial, que evidencia, por exemplo, diversos marcadores genéticos europeus entre africanos, e vice-versa. Ao negar a existência de raças do ponto de vista genético, desconsideram que as discriminações em geral remetem a características fenotípicas, historicamente reafirmadas. Já que do ponto de vista genético não haveria um indivíduo negro “puro” ou branco “puro”, os defensores desta matriz argumentativa questionam a própria essência do negro enquanto categoria, visto que não haveria evidência de sua condição do ponto de vista genotípico. Esta corrente se posiciona, portanto, como arcabouço de inspiração científica, utilizando de

argumentos biologizantes para sustentar uma inexistência/apagamento do negro enquanto sujeito.

A título de comentário, Marcelo Paixão tece ainda uma crítica ao marxismo, que ao operar com a totalidade do modo de produção capitalista, localiza a raiz das desigualdades na luta entre operários e burguesia, e identifica limites históricos que as lutas antirracistas, feministas e nacionais enfrentam nos marcos do capitalismo. Entretanto destaca que há alguns brasileiros do campo marxista que encaram a superação das desigualdades raciais como um tema estratégico da revolução brasileira - ainda que carregue nas tintas da crítica a uma suposta linha hegemônica no campo marxista composta por autores (não citados) que pouco desafiam a ideia de mérito acadêmico como sustentação dos privilégios raciais, e que seriam tolerantes ao mito da democracia racial.

É bem verdade que há setores marxistas, inclusive do movimento sindical, que ao defender uma educação unitária nos termos de Gramsci (2014), ou seja, que supere a divisão manual e intelectual do trabalho, rechaça a possibilidade de introdução de outros critérios que não a classe para orientar a luta contra a desigualdade. Entretanto é preciso avançarmos no debate de que, especialmente no Brasil, a classe trabalhadora tem cor, e os critérios universais, mesmo aqueles que visem a superação das desigualdades de classe, podem eles mesmos estar enviesados por privilégios raciais, exigindo do campo marxista uma análise mais apurada dos nexos entre raça e classe do que fizeram os herdeiros da III Internacional.

Quanto menos setores do marxismo compreenderem a importância de formular políticas que observem a sobreposição entre raça e classe, mais espaço se abre para aqueles que tem a intenção de mantê-las distanciadas. Exemplo disso é o fato de que muitos setores desta tradição empenharam-se tanto na negativa de critérios raciais em nome da classe, que durante muito tempo as poucas organizações que fomentaram estudos e debates sobre a questão do negro eram as que tinham interesse especial nesta dissociação, a exemplo dos editais e bolsas da Fundação Ford no Brasil³².

Ainda que historicamente tenha se constituído uma espécie de divórcio entre marxismo e movimento negro, defendo que a contribuição de Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Angela Davis, Agostinho Neto, Clóvis Moura, Sílvio Almeida, dentre tantos outros, reforça a existência de um significativo campo marxista que articula a especificidade e centralidade da

³² A tese de Wanderson Chaves (2011) relata as conexões entre CIA e Fundação Ford quanto a políticas para países “do Terceiro Mundo” nos anos 1950 e 1960, destacando a especial preocupação em neutralizar as relações que passaram a despontar entre movimentos pelos Direitos Civis nos EUA e anticoloniais na África, bem como nacionalistas radicais na América Latina.

negritude na construção da classe trabalhadora brasileira, com a necessidade de se pensar um universalismo que não abdique das necessidades apresentadas pelo povo negro, sujeitas a sistemático apagamento.

3.2 Discurso sobre acesso à universidade e suas condições de produção

Um dos autores que teorizou a relação entre linguagem e poder, fundador do campo da Análise Crítica de Discurso (ACD) é Norman Fairclough. Para Fairclough (1989), a forma como a sociedade se organiza para a produção econômica e a natureza das relações de produção são fatores fundamentais que determinam outros, em especial quando consideramos o papel do Estado. O poder da classe capitalista depende também de sua habilidade de controlar o Estado, elemento-chave na manutenção da dominação da classe capitalista e no controle da classe trabalhadora. Este poder político é exercido não só por capitalistas, mas por uma aliança com outros que vêm seus interesses ligados ao capital – o chamado bloco dominante.

Fundamentado na contribuição de Antonio Gramsci, Fairclough afirma que o poder do Estado é decisivo em períodos de crise, mas em situações normais, diversas instituições sociais como a educação garantem a continuação do domínio da classe capitalista. Práticas institucionais nas quais as pessoas se baseiam sem pensar frequentemente incorporam pressupostos que, direta ou indiretamente, legitimam relações de poder existentes. As práticas que tomam a aparência de universais/de senso comum podem ter origem na classe ou bloco dominante e tornarem-se naturalizadas, como se fossem as únicas possíveis em determinado contexto. Muitas práticas e tipos de discurso funcionam desta forma para sustentar relações de poder desigual - em outras palavras, funcionam ideologicamente. É no discurso que as relações de poder são exercitadas e enunciadas, e o conceito de ideologia é fundamental no processo de naturalização destas desigualdades. Segundo Fairclough (1989, p. 2):

Ideologias estão intimamente ligadas ao poder porque a natureza dos pressupostos ideológicos incorporados em convenções particulares, assim como a natureza destas convenções em si, dependem das relações de poder subjacentes às convenções; e porque elas são um meio de legitimar relações sociais e diferenças de poder existentes, simplesmente através da recorrência de formas ordinárias, familiares de comportamento que tomam estas relações e o poder como dados. Ideologias estão intimamente ligadas à linguagem, porque o uso da linguagem é a forma mais comum

de comportamento social, e a forma de comportamento social em que nos baseamos nos pressupostos de senso comum (FAIRCLOUGH, 1989, p. 2)³³.

Se as relações de poder dependem tanto de coerção quanto de consenso, para manufaturar o último, a ideologia consiste de meio primordial. Um dos principais mecanismos pelos quais a ideologia opera é por meio da imposição de determinados pressupostos que se tornam naturalizados ao se transformarem em senso comum. A dimensão ideológica do senso comum é um efeito de poder - o que é naturalizado em grande medida é determinado por quem exerce poder/dominação em dada sociedade ou instituição.

Segundo Gramsci (2014), qualquer forma de atividade prática tem alguma “filosofia” contida como uma premissa teórica implícita em qualquer manifestação coletiva. Barreto (2012) acrescenta ainda uma interpretação baseada no conceito de hegemonia de Gramsci - considerando a impossibilidade de fixar estaticamente sentidos, por outro lado é possível exercer relações de poder que levem a imposição de sentidos hegemônicos, ainda que sempre haja a possibilidade de estes serem desafiados pelos sujeitos: ideologia corresponderia à hegemonia de sentidos.

O liberalismo clássico conseguiu muito eficazmente trabalhar a igualdade formal (meramente inscrita em lei, mas na prática pouco substantiva) como um pressuposto dificilmente abalado: assim é o tratamento de desigualdades estruturadas por diferenças de classe e outras relações de poder, como raciais ou de gênero, que são explicada como problemas puramente individuais. No âmbito das instituições educacionais, há profundos desdobramentos, já que, ao invés de se considerar as desigualdades históricas entre classes e grupos, uma consequência de aprender um tipo dominante de discurso vem a ser visto como meramente uma questão de adquirir as necessárias habilidades e técnicas para operar na instituição. Ao tratarmos dos processos seletivos para ingresso na universidade, estas habilidades e técnicas são traduzidas no desempenho nas provas de vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio - diferenças assumidas como individuais, cujo exame mais atento evidencia as marcas de classe e raça - é o caso do fato de 72% dos ingressantes da USP em 2012 serem oriundos de escolas privadas, e de somente 14% de ingressantes neste mesmo ano serem negros e indígenas (cf. PIMESP, 2012).

³³ “Ideologies are closely linked to power, because the nature of ideological assumptions embedded in particular conventions, and so the nature of those conventions themselves, depends on the power relations which underlie the conventions; and because they are a means of legitimizing existing social relations and differences of power, simply through the recurrence of ordinary, familiar ways of behaving which take this relations and power differences for granted. Ideologies are closely linked to language, because using language is the commonest form of social behaviour, and the where we rely most on ‘common sense’ assumptions” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 2, tradução minha).

Os discursos de universidades de prestígio como a USP são produzidos, portanto, num contexto em que sua autoridade (poder) está calcada precisamente na capacidade da instituição selecionar os indivíduos com base no desempenho, ressignificado como mérito individual. Este processo tem como contrapartida a desqualificação daqueles que não têm o desempenho suficiente para ingressar na instituição: os “sem mérito”. A composição social majoritariamente rica e branca da universidade, em seus quadros discentes e mais ainda entre os docentes, entretanto, é contestada por movimentos reivindicatórios que levaram à pressão pela discussão de critérios raciais, os quais denunciam que estes critérios são especialmente desfavoráveis ao ingresso da população negra, indígena e de egressos da escola pública.

3.3 Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista

Até o final de 2012, os reitores das universidades públicas paulistas demonstraram pouca ou nenhuma disposição para discutir reserva de vagas para negros, indígenas e estudantes da escola pública. Frente ao baixíssimo número de ingressantes oriundos de escolas públicas (28,4% dos matriculados em 2012) e negros/indígenas (14% no mesmo ano), a única política afirmativa adotada na USP foi o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp), que fornecia um acréscimo de 3 a 12% na pontuação obtida na prova do vestibular da Fuvest. Ao admitir o desempenho na prova do vestibular como medida da capacidade de prosseguimento nos estudos, a responsabilidade sobre o ingresso ou não na instituição é repassada somente ao indivíduo e as questões estruturais quanto ao sistema educacional e privilégios raciais e de classe são sublimadas.

A recusa das instituições públicas de ensino superior paulistas em pautarem políticas afirmativas de reserva de vagas e com critérios raciais, no entanto, sofreu uma inflexão brusca ao final de 2012. Como discutido, esta mudança de postura parece estar relacionada com a pressão dos movimentos negros organizados em função de uma profunda crise na segurança pública em São Paulo, envolvendo um significativo aumento do número de homicídios entre policiais e membros de facções do crime, crise que intensificou as pressões por ações afirmativas realizadas pela Frente Pró-Cotas Raciais do estado de São Paulo.

Em 20 dezembro de 2012, o governador Geraldo Alckmin (PSDB-SP) anunciou oficialmente o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista (PIMESP). Surpreendendo a comunidade universitária, o programa foi divulgado pelos meios de

comunicação sem ter passado por nenhuma instância nas universidades. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, o Gabinete da Reitoria³⁴ encaminhou ofício em 28 de janeiro de 2013 para as unidades acadêmicas (faculdades e institutos) manifestarem-se acerca do conteúdo do programa no exíguo prazo de 90 dias. É a partir destas manifestações que realizamos a análise do discurso institucional da universidade.

O *corpus* utilizado consiste das atas de reuniões de Congregações, Departamentos e outras instâncias universitárias da USP que debateram o PIMESP, as quais haviam sido inquiridas pela Associação de Docentes da USP (Adusp): 14 unidades acadêmicas encaminharam manifestações de suas Congregações sobre o tema. Além deste material, todas as unidades foram contactadas via correio eletrônico pela autora - das 48 unidades acadêmicas contactadas por correio eletrônico, somente 8 retornaram o contato, e destas, apenas 5 novas unidades encaminharam atas de reunião.

Não deixa de ser preocupante o baixo retorno às solicitações de envio de documentos de instituições de pesquisa que são públicas. Dentre as que justificaram a recusa do envio, destaco a Escola de Enfermagem, que exigiu o protocolo de aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética, ainda que se trate de pesquisa documental de atas de instituições públicas; e de dois institutos que não possuem cursos de graduação e portanto não debateram o programa - Instituto de Energia e Ambiente (IEE) e Instituto de Estudos Avançados (IEA). Ao restringir o acesso a estes documentos por meio do silêncio, a instituição deprecia o acesso público às posições sustentadas nas suas instâncias de poder, reiterando uma ideia de instituição autossuficiente, que não necessita prestar contas à sociedade das decisões que toma, um conceito empobrecido e autoritário de autonomia universitária.

Dentre as 5 unidades que encaminharam documentos, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP) não teve a sua ata analisada, visto que ao invés de ter encaminhado posicionamento referente ao PIMESP, a resposta fornecida pela Faculdade por email afirma somente que “a Congregação da FEARP se manifestou favorável à proposta do Plano Institucional da Universidade de São Paulo, sem sugestões de alteração”. Portanto, foram analisadas as 14 atas (ou ofícios relatando os posicionamentos) encaminhadas pela ADUSP e 4 atas encaminhadas diretamente pelas unidades (Tabelas 3 e

³⁴ O reitor à época, João Grandino Rodas, tornou-se célebre pela antipatia de grande parte da comunidade acadêmica. O advogado que ficou conhecido, entre outros feitos, por defender o Estado no caso do assassinato do filho de Zuzu Angel, ficou em segundo lugar nas eleições para o cargo de reitor (que não são diretas, diga-se de passagem), e ainda assim foi indicado pelo então governador José Serra (PSDB). Sua antipatia foi tão grande no seio da comunidade universitária, que foi declarado, por unanimidade da Congregação da Faculdade de Direito da USP, como *persona non grata*, em virtude da gestão autoritária como diretor da faculdade e posteriormente reitor.

4).

Tabela 3 - Unidades que encaminharam manifestações das Congregações sobre o PIMESP

Campus	Obtenção da ata	Unidade Acadêmica
Butantã - São Paulo	Correio eletrônico	ECA - Escola de Comunicação e Artes
Butantã - São Paulo	Acervo Adusp	EEFE - Escola de Educação Física e Esporte
Ribeirão Preto	Acervo Adusp	EEFERP - Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto
São Carlos	Acervo Adusp	EESC - Escola de Engenharia de São Carlos
Piracicaba	Acervo Adusp	ESALQ - Escola Superior Agrícola Luiz de Queiroz
Largo de São Francisco - São Paulo	Correio eletrônico	FD - Faculdade de Direito
Ribeirão Preto	Correio eletrônico	FDRP - Faculdade de Direito de Ribeirão Preto
Butantã - São Paulo	Correio eletrônico	FE - Faculdade de Educação
Butantã - São Paulo	Acervo Adusp	FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Ribeirão Preto	Acervo Adusp	FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
Dr. Arnaldo - São Paulo	Acervo Adusp	FSP - Faculdade de Saúde Pública
Butantã - São Paulo	Acervo Adusp	IAG - Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas
São Carlos	Acervo Adusp	IAU - Instituto de Arquitetura e Urbanismo
Butantã - São Paulo	Acervo Adusp/Correio eletrônico	IB - Instituto de Biociências
São Carlos	Acervo Adusp	ICMC - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
Butantã - São Paulo	Acervo Adusp	IGc - Instituto de Geociências
Butantã - São Paulo	Acervo Adusp	IP - Instituto de Psicologia
São Carlos	Acervo Adusp	IQSC - Instituto de Química de São Carlos

Na análise foram contemplados, portanto, dois conjuntos de atas: 18 unidades acadêmicas, sendo que algumas possuem sistematização mais extensa do debate no âmbito de seus departamentos e conselhos. Disto derivamos o segundo conjunto de atas: 21 atas de Conselhos Departamentais e/ou Comissões de Graduação. Curioso registrar que das unidades que encaminharam as atas dos debates de seus departamentos e outras instâncias hierarquicamente subordinadas à Congregação, todas são de faculdades, institutos ou escolas ligadas à grande área das Ciências Biológicas: Faculdade de Medicina do *campus* de Ribeirão Preto, que reuniu manifestações de 11 departamentos e Comissão de Graduação; Instituto de Biociências, que encaminhou manifestações de seus 5 departamentos; os três departamentos

da Faculdade de Odontologia de Bauru, e o Departamento de Ciências Básicas da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos de Pirassununga (Tabela 4).

Tabela 4: Departamentos/comissões que encaminharam manifestações sobre o PIMESP

Unidade Acadêmica	Departamento/Comissão
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Comissão de Graduação (CG)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Bioquímica e Imunologia (RBI)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Biologia Celular e Molecular e Bioagentes Patogênicos (RBP)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Cirurgia e Anatomia (RCA)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Clínica Médica (RCM)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Farmacologia (RFA)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Fisiologia (RFI)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Genética (RGM)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Ginecologia e Obstetrícia (RGO)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Medicina Social (RMS)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e Pescoço (ROO)
FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	Departamento de Puericultura e Pediatria (RPP)
FOB - Faculdade de Odontologia de Bauru	Departamento de Ciências Biológicas
FOB - Faculdade de Odontologia de Bauru	Departamento de Fonoaudiologia
FOB - Faculdade de Odontologia de Bauru	Departamento de Prótese
FZEA - Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos	Departamento de Ciências Básicas
IB - Instituto de Biociências	Departamento de Botânica
IB - Instituto de Biociências	Departamento de Ecologia
IB - Instituto de Biociências	Departamento de Fisiologia
IB - Instituto de Biociências	Departamento de Genética e Biologia Evolutiva
IB - Instituto de Biociências	Departamento de Zoologia

Faz-se necessário caracterizar a configuração textual materializada em atas. A ata é um tipo de texto que pretende retratar determinado evento ou discussão, com pretensão de objetividade e cariz sintético. Assim, na produção de uma ata, dificilmente a totalidade das falas é retratada, visto que caso o fosse, aproximar-se-ia de uma transcrição. Neste processo de apagamento, é possível que sejam suprimidas posições divergentes, polêmicas, identificação dos enunciadores. Portanto ela representa um recorte do dito mais voltado a aspectos consensuais, como encaminhamentos aprovados e resultado final de votações. Esta sua característica de uniformidade também pode ser captada pela existência de “modelos” de

atas disponíveis para as mais diversas reuniões. Para os fins da análise deste capítulo, é importante ressaltar que muitos dos apagamentos reforçam o silenciamento que acompanha o debate racial na sociedade brasileira, conforme discutimos a seguir.

A análise das atas das unidades acadêmicas foi um processo bastante demorado, e com múltiplas possibilidades de abordagem. Aqui a opção foi por discutir como (ou mesmo se) é abordada a questão racial e como é retratada a relação entre universidade e escola básica nos documentos, enfocando os pressupostos - os “não-ditos” em que a ideologia pode ser melhor captada - bem como alguns aspectos sintáticos: os sujeitos no discurso e os conectivos utilizados.

Cabe destacar que a tônica de diversas das atas foi bastante crítica às condições em que o debate estava sendo realizado - pela primeira vez de forma global, em toda a universidade, uma ação afirmativa que contemplava critérios raciais foi encaminhada para a discussão no conjunto das unidades acadêmicas. Algumas unidades mencionaram a celeridade do calendário e pouco tempo para o debate e análise da proposta - é o caso da EESC, ESALQ, FD, FE, Faculdade de Saúde Pública e IAU; algumas mencionam inclusive a impossibilidade de tomada de posição e solicitam maior prazo, como FZEA e IAG.

Considerável parte das atas analisadas expressou a rejeição total ou parcial do PIMESP. Entende-se, no entanto, que esta rejeição pode ter se dado por diferentes motivos - o movimento social organizado na Frente Pró-Cotas, por exemplo, aponta como critério de rejeição a criação de uma “porta dos fundos” na universidade, retendo os estudantes fora do ensino superior por 2 anos antes de ingressar na graduação - a discriminação negativa. Entretanto os argumentos críticos ao programa frequentemente situaram-se em outro polo de argumentação, como aqueles que questionam a objetividade e relevância dos critérios raciais.

3.4 Por que o PIMESP foi rechaçado na USP?

Conforme foi realizada a leitura das atas, a expectativa inicial de identificar as posições das instâncias da Universidade de São Paulo frente à política de ações afirmativas de recorte racial foi dando lugar à identificação de uma ausência: de todas as manifestações analisadas, a grande maioria delas sequer fazia menção ao fato de a proposta apresentada abordar critérios raciais. Frequentemente são comentados outros aspectos do programa, como a proposta de modalidade à distância, ou organização em formato de *college*. A tabela 5

apresenta a relação entre o posicionamento das Congregações sobre o PIMESP e adoção de critérios raciais. É significativo que das 18 atas analisadas, somente uma se posiciona a favor da adoção do PIMESP - a ampla maioria rejeita o programa proposto (11 unidades) e uma boa parte (6 unidades) não toma posição quanto ao programa.

Tabela 5 - Posicionamento das Congregações quanto ao PIMESP e à adoção de critérios raciais

TOTAL	Não se posicionam sobre PIMESP	Aceitam PIMESP	Rejeitam PIMESP	UNIDADES
9	3	1	5	Não se posicionam (critério racial)
6	2	0	4	Aceitam critério racial
3	1	0	2	Rejeitam critério racial
18	6	1	11	TOTAL

Ao analisarmos a posição dos departamentos e comissões, outro dado chama atenção: dentre as 21 atas analisadas, todas de departamentos/unidades acadêmicas ligadas à área das Ciências Biológicas, nenhuma se posiciona favoravelmente à adoção de critérios raciais (Tabela 6). A maioria (11) destas não se posicionam quanto a este tipo de critério, sendo que 9 manifestam-se contrárias à adoção de critérios raciais. Identifica-se, portanto, um distanciamento do PIMESP no âmbito das Congregações, e quando analisadas as manifestações dos departamentos, um distanciamento dos critérios raciais.

Tabela 6 - Posicionamento de departamentos/comissões quanto ao PIMESP e à adoção de critérios raciais

TOTAL	Não se posiciona PIMESP	Aceita PIMESP	Rejeita PIMESP	DEPARTAMENTOS
12	1	5	6	Não se posiciona (critério racial)
0	0	0	0	Aceita critério racial
9	1	3	5	Rejeita critério racial
21	2	8	11	TOTAL

A abstenção na tomada de posição ou mesmo o fato de não serem mencionados critérios raciais são ainda mais significativos se considerarmos que, pela primeira vez, a temática de ações afirmativas com recorte racial é pautada oficialmente em toda a Universidade de São Paulo (bem como nas demais instituições estaduais públicas) por meio de um ofício oriundo do Gabinete da Reitoria.

Considerando o número expressivo de negativas a critérios raciais, e sobretudo ao

número de unidades acadêmicas que se eximem de tomar posição ou mesmo mencionar a existência de critérios raciais, não seria demasiado afirmar que a posição da maioria das unidades da USP analisadas é a de silenciar sobre critérios o fato de ampla maioria do corpo docente (para não mencionar o docente) ser branca. Ainda que não seja possível estabelecer uma relação direta de causa e consequência entre rejeição do PIMESP e rejeição de critérios raciais, a própria postura abstencionista em relação à tomada de posição sobre o tema é indicativa da relevância dedicada pelas instâncias universitárias à redução da desigualdade racial na instituição.

Poder-se-ia objetar contra a hipótese de que o PIMESP tenha sido rechaçado por apresentar critérios raciais que este primeiro panorama quantitativo não é capaz de estabelecer estas relações de causa-consequência. Se os motivos para o rechaço ao PIMESP na USP fossem de fundo racial, não seria esperado que os principais argumentos utilizados façam menção à discordância com este critério? Considerados numericamente, estes argumentos não são os majoritários - entretanto a sua contundência é inegável, conforme apresentamos abaixo.

3.4.1 Posicionamentos desfavoráveis à adoção de critérios raciais

Das 11 atas de Congregações que rejeitaram o PIMESP, somente 2 se posicionam contrárias a critérios raciais e outras 5 não tomam posição definida quanto à aprovação/rejeição (considerado aqui como abstenção). Há ainda uma unidade que se manifesta contrária à adoção de critérios raciais sem se posicionar pela adoção ou rejeição ao PIMESP.

A caracterização da escola pública como deficiente ou termos ainda mais categóricos satura o discurso. Por vezes esta caracterização apontada como diagnóstico propõe que maiores investimentos sejam a resposta - entretanto em alguma medida também reforça um distanciamento da universidade como instituição de educação em relação às suas congêneres dos níveis básicos - qualidade da educação não seria um problema a ser tratado pela universidade, mas pela Secretaria de Educação. Houvesse investimento em um montante adequado, as desigualdades entre classes e raças no tocante ao acesso à educação seriam resolvidas. A função social da universidade de fomentar o debate sobre seus próprios critérios de acesso é muitas vezes preterida em diversas das atas analisadas, por meio do recurso ao argumento da falta de qualidade no nível precedente.

Assim, a suposta falta de qualidade de escola pública é invocada como argumento praticamente inquestionável e onipresente - sendo este um dado da realidade, a falta de preparo do estudante da escola pública é tomada como exigência prévia, inexpugnável, visto que a ideia de qualidade é reduzida ao desempenho na prova do vestibular da Fuvest. Se os estudantes de escola pública via de regra são eliminados no teste, esta seria uma evidência empírica de que não teriam condições de prosseguir nos estudos - somente aqueles que se provam merecedores, ou seja, aqueles que atingem determinada medida “objetiva” de desempenho no vestibular, têm qualidade reconhecida pela instituição.

Diversas unidades expressam a posição de inadequação das cotas raciais contrapondo-as às cotas para estudantes de escola pública (“sociais”) - por vezes uma defesa convencida de sua efetividade, e em alguns casos, a aceitação de reserva de vagas para a escola pública aparece como uma “concessão” ou “mal menor” frente às cotas raciais. O uso do adjetivo “sociais” para caracterizar as cotas para estudantes de escola pública tem como efeito esvaziar o critério racial de seu conteúdo social, um deslizamento de sentido que legitima esta concessão.

Tomemos como exemplo os argumentos da Escola de Engenharia de São Carlos, fortemente influenciados por argumentos liberais clássicos, de acordo com a tipologia de Marcelo Paixão. Esta é a única unidade acadêmica que justifica suas posições baseada na avaliação dos alunos que ingressaram por meio de outros programas já em andamento como Inlusp e PASUSP - avaliação quantitativa, demonstrando por meio de conjunto extenso de tabelas, que os ingressantes por meio do Inlusp/Pasusp apresentam desempenho igual ou superior que os demais no curso. Apresenta uma síntese do debate realizado em distintas instâncias, como Comissão de Graduação, Secretarias Acadêmicas dos cursos, Centro Acadêmico e Congregação. A EESC se manifesta contrária ao PIMESP, propondo o aperfeiçoamento do Inlusp/PASUSP, “ressaltando que os critérios para ingresso no ensino superior devem ser embasados em mérito acadêmico e não em qualquer critério que beneficie uma ou outra classe étnica” (USP, 2013a).

Entretanto os argumentos mais contundentes do rechaço do PIMESP pela EESC dizem respeito ao modelo proposto de *college*, o que fragiliza a hipótese de que seriam os critérios raciais os determinantes para o rechaço do programa. Como principais razões para rechaçar o PIMESP, destacam-se a ausência de uma discussão ampla, a necessidade de observação do critério socioeconômico, e muitas dúvidas sobre o ICES: a exigência de maior tempo de formação, um currículo genérico, e a segregação do convívio por meio do ensino à distância. O documento destaca também o fato de as experiências de ações afirmativas nas instituições

federais e na própria USP não estarem sendo aproveitadas e o questionamento quanto ao pressuposto de que alunos cotistas precisariam de formação complementar (o que é confrontado pela apresentação dos rendimentos de alunos da EESC).

A posição por preterir cotas raciais em nome das “cotas socioeconômicas” é defendida pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP)³⁵: esta se manifesta sucintamente pela “adoção de cotas socioeconômicas e não étnicas nas universidades estaduais paulistas - em porcentagens menores às apresentadas”, e manifesta-se “contrária à implantação do PIMESP em razão de não apresentar esclarecimentos necessários em relação à origem dos recursos financeiros e da infraestrutura (física e humana)”. Ao deslocar a razão para aspectos operacionais do programa, ressalta a necessidade de “conceder maiores investimentos para melhoria da qualidade do ensino para preparar estudantes tanto em relação ao ensino superior de qualidade quanto desenvolvimento intelectual de excelência”.

O discurso que desloca a origem do preconceito racial à ideia de pobreza para justificar cotas para a escola pública em detrimento de critérios raciais tem raízes na matriz funcionalista, de acordo com a tipologia de Marcelo Paixão - se nem todos os pobres são negros, logo o critério mais abrangente seria o da pobreza - pobreza aqui identificada com o tipo de escola (pública). Ao preterir critérios raciais para a reserva de vagas, há um reforço de mecanismos que atuam para limitar o acesso de negros à ocupação de vagas de emprego e estudo, além do pressuposto de que todos os negros são pobres. Há que se argumentar que mesmo com maior investimento na escola pública, as desigualdades de origem racial permaneceriam intocadas caso não fossem explicitadas e combatidas.

O Instituto de Astronomia e Geofísica (IAG) registra em ata o “reconhecimento ao mérito da proposta” do PIMESP, e salienta que a criação de um grupo de trabalho que não teria conseguido “realizar grandes sugestões de melhoria no documento”, anexando o resultado de uma enquete digital realizada no instituto, sem maiores fundamentações para além dos argumentos da “apuração dos dados”: “destaca-se que a maioria é contra o PIMESP da forma como foi apresentado, com realce contrário para as cotas 'raciais' ”. As aspas em “raciais” sugerem o distanciamento do uso deste termo, indicando discordância ou cautela no seu uso. Apesar de a elaboração da enquete dar amplíssima margem a dúvidas na interpretação das questões, todas elaboradas no formato sim/não, aparentemente dos 37 respondentes, apenas 4 eram favoráveis à reserva de vagas conforme apresentada; 9 estariam

³⁵ Posicionamento obtido por correio eletrônico encaminhado pela Adusp. A ata original não foi enviada, apenas mensagem informando sucintamente posicionamentos deliberados em Congregação, segundo o documento, “por unanimidade”.

dispostos a rediscutir os “valores” das reservas “sociais e raciais”; e 11 afirmaram serem favoráveis “se o recorte racial for aprovado, a autodeclaração ser soberana, sem comitê racial [sic]”³⁶. Caberia refletir se algum tipo de comitê racial já não estaria em funcionamento, talvez não da forma como os elaboradores da enquete o tenham concebido.

Se considerarmos as atas de departamentos e comissões, a contundência quanto à análise da situação da escola pública é ainda maior. Das 10 atas que rejeitam o PIMESP, 4 rejeitam a adoção de critérios raciais. Há ainda mais uma unidade que não concorda com este tipo de critério, porém não toma posição clara quanto ao programa.

O Departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (RFI)³⁷ “considera de suma importância políticas de inclusão social que efetivamente levem a melhorias no acesso, de todas as classes sociais e de raças, ao ensino universitário brasileiro”, porém discorda que se tente resolver problemas relacionados ao Ensino Médio e Fundamental com “programas mal estruturados e de êxito duvidoso”, e que deveriam ser “políticas públicas relacionadas à Secretaria de Educação do Estado” e não das universidades, “ignorando políticas desastrosas para o setor que se arrastam por décadas”. Admitindo sua malversação, sugere uma “comissão de técnicos que entendam do assunto” para “atendimento adequado a nossos jovens”. É difícil distinguir em que medida se refere especificamente ao PIMESP ou ao qualquer política de ação afirmativa, porém ao tratar em pé de igualdade “todas as raças e todas as classes”, rechaça tanto o PIMESP quanto critérios raciais para acesso, a partir do universalismo de inspiração liberal.

O Departamento de Ecologia do IB³⁸, que rejeita o PIMESP baseado na escassez de informações sobre o programa e no pouco tempo de discussão, julga que “as vagas devem priorizar o atendimento de metas sociais, e não de metas étnico-sociais”. Vemos aqui uma tendência recorrente no posicionamento contrário aos critérios raciais - admite-se que se reservem vagas para estudantes de escola pública, porém não se admite a reserva de vagas para negros e indígenas. Há portanto um deslocamento do debate racial para o debate dito “social”, ou seja, o critério escola pública passa a ser admissível quando comparado a políticas voltadas para negros e indígenas. Ressalta-se também o distanciamento do formulador do texto com a ideia de “raça”, que é expressa em termos do neologismo “metas étnico-sociais”.

³⁶ Conforme Ofício D/ATAc/02513.

³⁷ Conforme Ofício ATAc08052013/FMRP/03052013.

³⁸ Conforme Ofício IB/ECO-015/2013/AMPK/bpp

O departamento de Genética e Biologia Evolutiva do IB se posiciona pela rejeição do PIMESP pelo fato de discordarem do “sistema de cotas raciais”.

Houve consenso de que são inadequadas e que podem ser inclusive prejudiciais, em virtude da dificuldade da aplicação de classificações na população do país, que é muito miscigenada; além disso podem levar a distorções no processo da auto-identificação e estimular a discriminação racial ou social entre os estudantes (USP, 2013b).

O mesmo consenso não se deu quanto à avaliação das “cotas sociais”, consideradas mais adequadas pois “levariam em conta a falta de acesso à educação de qualidade por motivos econômicos, um critério mais justo de ser determinado do que o de raças” (USP, 2013b).

Este departamento se posiciona em defesa do vestibular como método mais justo para “reconhecimento do mérito, livre de protecionismos ou outros tipos de influência”, e afirma ainda que a discussão das cotas faz com que o problema principal saia de foco: “que a grande maioria da população tem acesso a uma educação pública que na maior parte dos casos é medíocre e insuficiente”, e que a proposta do PIMESP “irá beneficiar uma parcela muito pequena e não representativa da população”. Considera ainda que na hipótese de que o “sistema de cotas venha realmente a ser implantado”, um sistema de apoio aos alunos “com deficiência de formação”, o que aparentemente não parece ser uma preocupação para aqueles que já apresentam dificuldades independentemente das cotas - reforçando a associação entre cotistas e “deficiências”. Dentre as matrizes discursivas contra as cotas, podemos identificar o predomínio do discurso racial-democrático, apelando para as dificuldades de classificação em virtude da “miscigenação” brasileira, porém com nuances liberais ao comparar a competição no exame vestibular com o funcionamento do “livre mercado” (USP, 2013b).

O Departamento de Botânica do IB justifica sua rejeição ao PIMESP por considerá-lo inadequado “sem que haja uma forte ação de recuperação da qualidade do ensino público fundamental e médio”, níveis em que ocorre a “grande diferença de qualidade entre a escola pública e a particular”. Sua rejeição ao critério racial utiliza de argumentos presentes na própria proposta do PIMESP, aludindo ao fato de que “no Brasil a renda familiar é o fator mais determinante do que a cor para acesso ao Ensino Superior”, concluindo que “não há justificativa convincente para se fazer distinção entre pretos, pardos e índios. O fator determinante, portanto é a renda”³⁹. Assim como o departamento de Ecologia e a EEFERP,

³⁹ Conforme Ofício DB no. 26/3 de 15 de março de 2013.

faz coro ao argumento funcionalista. A ata deste departamento também registra posição contrária a cotas de 50% para escola pública em cada curso e turno, propondo que a reserva de vagas seja válida para as matrículas como um todo, e no percentual de 30% (ironicamente estabelecendo reserva de 70% das vagas para escolas privadas).

Dentre as unidades que não tomam posição quanto ao PIMESP, no entanto rechaçam critérios raciais, destacamos o departamento de Zoologia do IB e departamento de Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e Pescoço da FMRP (ROO).

A ata do ROO indica a existência de posições no interior do departamento desde a total reprovação do programa até a aprovação do programa com modificações. Parte considerável da ata está organizada em um conjunto de perguntas formuladas que sugerem posicionamento, ainda que modalizado. A modalização pela utilização da palavra “talvez” no trecho a seguir procura suavizar a expectativa assumida de que negros e indígenas teriam desempenho inferior:

os critérios de inclusão com base étnica merecem críticas, uma vez que esbarram em problemas de reconhecimento preciso dos ingressantes e, talvez, até discriminação racial, agravada, no transcorrer do curso, pelo maior índice de reprovação, em nossa opinião, esperado entre os PPIs (USP, 2013c).

O argumento preponderante aqui é ainda da falta de objetividade do critério racial e da dificuldade de estabelecer quem é negro/índigena através da autodeclaração - argumento racial-democrático.

3.4.2 Abstenção quanto a critérios raciais

Apesar de os argumentos abertamente contrários aos critérios raciais serem os mais incisivos, não são alegadamente os mais centrais nem os mais frequentes para a rejeição do PIMESP. Como mencionado acima, o que se destacou na análise das atas foi a ausência de posicionamento quanto aos critérios raciais - e mesmo o silenciamento sobre a existência deles, que não foram sequer mencionados em boa parte dos casos. A seguir apresento o conjunto mais numeroso de atas analisadas: aqueles documentos que não mencionam ou não explicitam posição quanto a utilização de critérios raciais. Vale ressaltar que nesta categoria - unidades que não tomam posição quanto à utilização de critérios raciais ao programa - há dois

grandes grupos: o mais numeroso é daquelas atas que sequer mencionam critérios raciais, enquanto que algumas poucas, apesar de mencionarem a sua existência, não definem sua aquiescência ou rechaço.

Dentre as atas que mencionam critérios raciais sem se posicionar, porém manifestam rejeição à proposta do PIMESP, estão a do Conselho do Departamento de Ginecologia e Obstetrícia (RGO) da FMRP, do Conselho de Departamento de Ciências Básicas da FZEA, e das Congregações da ESALQ, da FFLCH e da FE.

No texto de várias destas atas, quando os negros/indígenas estão presentes, figuram como os objetos de ações institucionais: são apagados do discurso destas atas. Talvez falar sobre negros e indígenas pudesse explicitar o senso comum, um não-dito tão presente: seu sentimento de superioridade frente a estes sujeitos, ou, seja a ideia (consciente ou não) de que frente a si mesmos, sujeitos brancos, estes “outros” seriam inferiores.

O financiamento adequado da educação básica pública aparece como única resolução proposta para as desigualdades sociais. Sem menosprezar a necessária luta para reverter o histórico desinvestimento e sucateamento da educação, por outro lado não tocar no ponto do acesso acaba eximindo a universidade de pensar o seu papel na definição tanto dos critérios de ingresso, quanto na de apresentar propostas a problemas sociais existentes na atualidade: afinal o ingresso de estudantes “sem mérito” pode ser diluído no tempo, visto que a manutenção da “qualidade” dos estudantes selecionados por meio dos critérios vigentes é crucial para que a “excelência” seja mantida.

Podemos identificar este argumento na análise da ata do Departamento de Ginecologia e Obstetrícia (RGO), bastante categórico quanto à generalização da baixa da qualidade do ensino básico:

A proposta de criação do ICES atesta a falência do ensino público na educação básica no seu nível médio, sem abordar a educação infantil e o ensino fundamental. Imaginamos que se estes recursos fossem revertidos para estas instâncias do ensino o resultado seria mais adequado a médio e longo prazo [...].
[...] sem organizar o que já tem, cria-se outra modalidade, com grandes riscos de também cair nas malhas da indigência e sucateamento (USP, 2013c).

O departamento critica também o percentual de resposta proposto, avaliando que o PIMESP responderia a apenas 40% das vagas “frente ao objetivo de ter 35% de PPI’s no seu quadro discente”, enquanto que 60% seria “responsabilidade irrepassável para as universidades e suas unidades”. Questiona contundentemente o uso da infra-estrutura e recursos humanos das universidades, ressaltando que “quanto ao corpo docente em particular,

entendemos que a USP não está preparada para tal desafio. Nossa competência como professores é bastante diversa daquela exigida para a complementação do Ensino Médio supostamente deficiente”. Assim, o papel da universidade (e de seus docentes) como corresponsável pelo perfil de seus ingressantes é desconsiderado. O departamento conclui pela sugestão de aperfeiçoamento dos programas já existentes.

A ESALQ defende a reestruturação/reformulação do programa, baseando-se nas

manifestações que convergiram para o fato de que o equilíbrio entre os percentuais de participação socioétnica na população do Estado e as matrículas no ensino superior nas Universidades Públicas e no Centro Paula Souza *só ocorrerão quando* houver a valorização e o fortalecimento do ensino fundamental e médio, a partir de maiores investimentos e melhoria da qualidade de ensino e que esse deveria ser o foco de qualquer programa que vise a inclusão, com mérito, no ensino superior (USP, 2013d, grifo meu).

Além das críticas ao pouco tempo e superficialidade do material da proposta, bem como no atraso de dois anos para ingressar na universidade, aqui é reiterada a ideia de deslocamento temporal: *só quando* a educação básica for valorizada será possível se pensar em “equilíbrio dos percentuais socioétnicos”. Aponta-se que “o PIMESP poderá aumentar a discriminação, não oferece maiores garantias da permanência do ensino superior e propõe um atendimento muito reduzido em face ao número de vagas reservadas [sic]”. Assim, a discriminação é destacada apenas como consequência de um programa de ações afirmativas - e não como a causa de sua existência. A ata indica como sugestões, além do aperfeiçoamento do INCLUSP e Pasusp, bem como a implantação de “sistemas alternativos de capacitação”, por meio da criação de cursos pré-vestibulares “direcionados a alunos com menor nível socioeconômico”.

Dentre as unidades acadêmicas que mencionam a existência de critérios raciais sem abertamente defendê-los e, ao mesmo tempo, rejeitam o PIMESP estão a Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Diferente daquelas unidades mencionadas acima que pouco discutem a existência de critérios raciais, usualmente citando ou sequer os mencionando, ambas as faculdades apresentam uma discussão com um pouco mais de densidade. Entretanto, ainda que se dediquem a discutir com seriedade a adoção de ações afirmativas, não é possível identificar em nenhuma passagem do texto uma posição de aberta defesa de critérios raciais. Na melhor das hipóteses, há um processo de desconstrução de argumentos contrários a reservas de vagas.

A FFLCH ressalta a criação de uma comissão própria para discutir “políticas de ação afirmativa como as adotadas recentemente nas universidades federais” desde outubro de 2012,

ressaltando que “não faltará ao seu dever de examinar cuidadosamente qualquer proposta”, “especialmente a que vise introduzir políticas de cotas sociais e raciais”. Propõe a separação de propósitos “embaraçados” no PIMESP - o que “deveria ser principal neste momento - diminuir as dificuldades de *acesso direto* às nossas universidades estaduais” e a criação de um novo sistema de ensino superior.

A ata destaca a falta de vinculação do PIMESP com os atuais sistemas de seleção estaduais, afirmando que mudanças de “efeitos desconhecidos” poderiam produzir consequências tais como “paradoxalmente de agravamento de desigualdades”, e critica o fato de não ser assegurado “o princípio fundamental de equidade na competição entre os diferentes grupos que chegam ao vestibular, segundo suas diferenças sociais e de etnia”. Entretanto, ao não especificar o que se entende por equidade, além da crítica ao eventual agravamento de desigualdades, permite a conclusão de que melhor seria manter o sistema de seleção prévio à proposta do PIMESP. Por outro lado, a citação de que “o PIMESP promove uma discriminação negativa, sendo que a Constituição Brasileira só autoriza discriminação positiva”, poderia permitir a leitura de que as cotas (sociais ou raciais) seriam aceitáveis, ainda que o uso da “voz” constitucional indique um distanciamento da própria instituição em relação à tomada de uma posição abertamente favorável a cotas. Esta ambiguidade se mantém ao longo da ata, oscilando entre “a crítica aos críticos” das cotas e ao mesmo tempo à forma de proposição do PIMESP, o que pode ser o reflexo de uma negociação de posições distintas em relação à aceitação ou não destas medidas para acesso à universidade. As ações afirmativas em geral são defendidas como medidas necessárias para “combater a desigualdade no sistema das três universidades públicas estaduais”, porém sem posicionamento definido em relação ao tipo de recorte - estudantes de escola pública, negros ou indígenas. Em relação ao ICES, este é criticado como um pré-requisito atrelado ao desempenho. A competição é valorizada como medida de qualidade, porém contrabalanceada com as injustiças que pode ocasionar:

Tal atrelamento vem justificado pela ideia da “inclusão com mérito”, como se a política de cotas, por si mesmas, as desconsiderassem. Como *é bem sabido*, no entanto, estas políticas não fazem tábula rasa da qualificação acadêmica, apenas alteram o padrão de seleção de candidatos. Isso aumenta as chances dos mais desfavorecidos na escala social de ingressar num curso superior público que, por conta do número limitado de vagas, tende a excluí-los sistematicamente. Com a política de cotas, a competição por vagas permanecerá - e nos cursos mais procurados, permanecerá muito forte -, porém com efeitos menos injustos do que os verificados hoje (USP, 2013e, grifo meu).

A competição não só é valorizada, como o efeito causado pelo uso da expressão “é

bem sabido” para afirmar que políticas de ações afirmativas “não fazem tábula rasa da qualificação acadêmica, apenas alteram o padrão de seleção dos candidatos” reforça o sentido de qualidade como desempenho: se “é bem sabido”, aqueles que não sabem, deveriam. Ademais, a ambiguidade em relação à defesa dos critérios raciais é mantida na conclusão da ata, ao afirmar que não é possível

elidir um fato inegável: a crise que se instalou no ensino básico. Boa escola, ensino afinado com nossa contemporaneidade, para ricos e pobres, para brancos, negros, pardos e índios, bem como medidas da mesma natureza aumentariam o número de alunos que concluem o ensino fundamental e médio - reconhecidamente um dos maiores filtros ao acesso à universidade - e certamente dispensariam o recurso às políticas compensatórias (USP, 2013e)

Seguindo este raciocínio, haveria uma má escola, um ensino desatualizado (não afinado à contemporaneidade), que faria com que poucos alunos concluíssem o ensino médio: razão supostamente bem conhecida (desejada como “o real motivo”?) que levaria ao fato de o conjunto dos estudantes - aqui sem distinção de renda e raça/etnia, tivessem maior dificuldade de acesso à universidade pública. Os maiores filtros não se localizariam na universidade, e sim em etapas anteriores a ela: assim sendo, sua atuação é deslocada para que aumente o número de concluintes. Fica ainda pouco claro que tipo de políticas são defendidas pela unidade para que a própria universidade atue no sentido de ampliar não apenas o número de estudantes de escola pública, mas especificamente dentre estes, de negros e indígenas.

A ata da Faculdade de Educação faz dura e unânime crítica ao programa, ainda que inicie saudando “a iniciativa do governo estadual, do CRUESP e das universidades paulistas em rever seus sistemas de seleção historicamente excludentes”. Caracteriza o programa como um “rascunho” sem apresentar justificativa em que não há “uma discussão conceitual sobre a proposta teórica” que subjaz a “apresentação demográfica do perfil de alunos”, sem discutir “qual universidade queremos”, ou avaliar programas já em andamento, como Inclusp, a abertura de novas universidades federais e o Prouni. Entretanto na mesma ata não há posicionamento teórico ou político acerca de ações afirmativas com critérios raciais - além de considerar uma “meta de inclusão ambiciosa” “matricular 50% de alunos oriundos da Escola Pública (EP) e 35% de pretos, pardos e indígenas (PPI)”, utilizando-se dos termos do próprio PIMESP para caracterizar negros e indígenas.

O documento da FE⁴⁰ chega a mencionar o “maior esforço” que caberia à USP dentre as demais universidades estaduais, por contar com maior percentual de estudantes oriundos de

⁴⁰ Conforme Ofício SD/061/FE de 18 de abril de 2013.

escolas privadas. Por outro lado, questiona o pressuposto de que negros/indígenas são de escola pública (nos termos da ata, de “PPIs computados automaticamente como EPs”), exemplificando o caso da USP, em que metade dos ingressantes pretos, pardos e indígenas são oriundos de escolas privadas. O documento aponta ainda inconsistências argumentativas quanto ao ICES, como o fato de responder pela menor parte das vagas, a falta de garantia de vaga nas universidades após ingresso no *college* e a facilitação do ingresso nas FATECs em detrimento das universidades. Finaliza defendendo a “implementação do Inclusp ou Pasusp com maior ousadia” como alternativa ao PIMESP, além de contemplar ações de pesquisa e extensão já existentes em parceria com a escola pública.

Cabe mencionar ser uma das poucas atas que não ecoam o argumento de “falta de qualidade” da escola pública - menciona que “se está supondo que estes alunos necessitarão de apoio intensivo para conseguirem seguir nos cursos”, porém o PIMESP prevê um único currículo para todos os candidatos do ICES, considerado “pedagogicamente inadequado” já que “qualquer ‘recuperação’ que por ventura seja necessária para esse contingente de alunos que entrará na USP, deve levar em conta tanto a condição inicial do candidato como o curso escolhido por ele”. Ainda que se cogite a possibilidade de “preparação necessária”, ela aparece atenuada por tratar de uma suposição, do uso do condicionante, e do termo “por ventura”.

Dentre as atas de departamentos e comissões que rejeitam o PIMESP porém não tomam posição quanto aos critérios raciais, além do já recorrente apelo à necessidade de melhoria da educação pública, destacam-se as críticas ao ICES. O Departamento de Farmacologia da FMRP (RFA) considera a proposta de criação do ICES “como uma medida inspirada em uma realidade que não a nossa e de potencial caráter discriminatório”. Sem mencionar os critérios raciais, propõe que os esforços deveriam se voltar “à implementação de mecanismos para reforçar o atual ensino público” (USP, 2013b).

A Comissão de Graduação da FMRP classifica a necessidade de ações afirmativas nas IES paulistas como “inequívoca”. Apesar de defender o princípio de que o acesso à universidade pública deve ser garantido a todos em igualdade de condições, identifica a “desigualdade na formação do estudante de ensino médio na escola pública em relação ao estudante de escola privada”, criando uma “condição desigual para um sistema de seleção único baseado no desempenho do vestibular. A destinação de cotas pode permitir o acesso aos estudantes de escola pública, dirimindo a desigualdade de condição perante o sistema de seleção, mantendo-se a avaliação de desempenho” (USP, 2013b).

Há aqui uma defesa de reserva de vagas, porém a menção é exclusivamente ao

estudante de escola pública (sem menção ao recorte racial). O documento propõe que se ofereçam “condições para que estes estudantes possam concorrer às vagas”, e que os investimentos previstos para o ICES “teriam impacto muito mais importante se aplicados como um programa de reforço ao ensino médio público”. Destaca o que considera como bons resultados dos programas Inclusp/Pasusp - mais de 20% de estudantes de escola pública em cursos de alta concorrência, como Medicina. É explicitada a preocupação com a proposta do ICES de reter o estudante por dois anos, o que representa “uma barreira para acesso às universidades públicas” que poderia “desestimular o estudante de escola pública”, concluindo com a defesa do aperfeiçoamento do Inclusp/Pasusp.

O departamento de Fisiologia do IB⁴¹ posiciona-se favorável à “distribuição de vagas da Universidade que levem em consideração alunos vindos das Escolas de Ensino Médio Públicas”, rejeitando o PIMESP pela crítica ao modelo do curso proposto, a falta de clareza sobre a avaliação e direcionamento de alunos que atinjam o desempenho de 70%, a forma de proposição que não contempla a universidade e “que pode ocasionar mudanças drásticas no seu funcionamento”, assim como a avaliação de que “o programa não valoriza o ensino médio e até o negligencia, quando dá oportunidade para que o aluno tenha mais dois anos para atingir o necessário para seu ingresso na universidade”. Conclui pela defesa do Inclusp, por já contemplar 30% das vagas aos alunos do Ensino Médio (ainda que não mencione que o referido programa não tenha qualquer consequência caso não atinja este percentual), bem como pelo fato de já apresentar dados concretos que, de acordo com o departamento, promove “a valorização do Ensino Médio Público, mesmo que indiretamente, com a implantação de uma política de bônus que premia o mérito acadêmico e que deve ser aperfeiçoada”.

3.4.3 Dupla abstenção: quanto ao PIMESP e aos critérios raciais

Dentre os posicionamentos menos categóricos, ou seja, que não apresentam posições contundentes quanto a nenhum dos dois aspectos aqui relacionados - rejeição/aprovação tanto do PIMESP quanto de medidas afirmativas com recorte racial, estão os das Congregações da EEFÉ e do IAU e dos departamentos RBP/FMRP e Zoologia/IB.

O Departamento de Zoologia do IB apresenta uma curiosa forma de inverter o papel

⁴¹ Conforme Ofício 07/SF de 12 de março de 2013.

na tomada de posição: sugere que “seria mais adequado apreciar um documento com propostas para a inclusão de cotas no acesso à Universidade depois de haver uma discussão formal e aprovação pelo Conselho Universitário sobre o assunto”, indicando a sua postura de anuência (o que também poderia ser interpretado como desinteresse) em relação às decisões de instâncias hierarquicamente superiores.

A ata deste departamento⁴² reflete outra vez o argumento liberal, como no trecho “O documento [PIMESP] indica que todos os alunos deverão ter cursado ensino médio em escolas públicas, mas haverá um número obrigatório de estudantes PPI, o que indica que a seleção não será apenas por mérito”. O fator que indica o abandono do critério de mérito, de acordo com esta formulação, não é a presunção de um desempenho menor na prova em decorrência de existirem vagas reservadas; o que indica o abandono do critério de mérito é a obrigatoriedade de um número de “PPI”. Assim, o critério racial é apontado pelo responsável da quebra do princípio do mérito, ainda que de acordo com este raciocínio, a reserva de vagas para alunos de escola pública não seja identificada como algo que viole a lógica meritocrática. De acordo com esta posição, a responsabilidade por violar o critério do mérito é dos indivíduos negros e indígenas, que teriam formalmente igualdade jurídica em relação a todos os demais candidatos. Entretanto, este argumento afim ao liberalismo clássico desconsidera as condições históricas de desigualdade econômica, social e educacional a que negros e indígenas foram submetidos.

O IAU⁴³ menciona que “o tema das ações afirmativas destinadas a minimizar as desigualdades nas condições de acesso ao ensino universitário de qualidade é da maior importância”, ponderando que os programas já em andamento (Inclusp e Pasusp) não devem ser interrompidos por uma “proposta que, com independência de suas intenções, surge para a comunidade universitária de forma intempestiva e radical”. Há uma caracterização do “consenso sobre as limitações do ensino público - brasileiro e paulista”, o que levaria à “pertinência de propor ao Governo de São Paulo a elaboração de um programa estratégico de recuperação do Ensino Público”, programa no qual “as universidades estaduais devem participar ativamente”, bem como propor “a criação de um Fundo Estadual de Apoio à Permanência Estudantil”. A educação pública é caracterizada como limitada, e a universidade é considerada como parte do conjunto de atores que deveria incidir neste problema, além de

⁴² Conforme Documento protocolado sob o número 001052 em 13 de março de 2013.

⁴³ Conforme Manifestação da Congregação do Instituto de Arquitetura e Urbanismo - IAU-USP referente ao PIMESP (sem data).

preocupar-se com a permanência destes estudantes. O Instituto também destaca a junção de dois debates de escopos específicos - a criação de uma nova modalidade de ensino superior e o das políticas afirmativas e cotas em particular - sem tomar posição quanto à sua pertinência/necessidade.

Já o Departamento de Bioquímica e Imunologia (RBI) menciona, ainda que sem se posicionar, a existência de critérios raciais. Há uma valorização do PIMESP, destacando ser uma “proposta de origem acadêmica, feita por nós, a qual poderia ser alterada”, ainda que destaque “que a principal medida seria a melhoria e o investimento maciço no ensino público em seus níveis básico e médio, dando aos egressos das escolas públicas semelhantes condições para competirem com aqueles que estudam no ensino particular” (USP, 2013b), ressaltando também a manutenção e expansão do Inclusp e PASUSP.

3.4.4 Posicionamentos favoráveis ao PIMESP

A hipótese levantada sobre as razões do rechaço ao PIMESP estarem relacionadas aos critérios raciais talvez adquira força maior pela sua negativa: os motivos elencados pelas unidades e departamentos que são favoráveis ao programa. Em primeiro lugar, pelo fato de que nenhum dos documentos que são favoráveis ao PIMESP defende a adoção de critérios raciais. A única ata de Congregação que assume posição favorável ao programa, o IQSC, sequer menciona a existência de tal recorte. O PIMESP seria capaz de fazer com que o estudante de escola pública tenha maiores oportunidades de ingresso na universidade, como afirma a Congregação do Instituto de Química de São Carlos, que “manifestou-se favorável ao PIMESP destacando que a grande virtude desta proposta é a inclusão com mérito”. A tônica é de valorização do programa em decorrência da manutenção do critério do mérito, ou seja, da restrição dos estudantes de escola pública ao acesso direto.

Outro aspecto que dá força à hipótese levantada é o fato de que, dentre os 8 departamentos e congregações que aprovam o PIMESP, os três que mencionam a existência de critérios raciais o fazem no sentido de rejeitá-las, aprovando parcialmente o programa. As demais atas consideradas sequer mencionam a existência de tais critérios.

O Departamento de Medicina Social da FMRP inicia justificando a pouca participação dos docentes no debate, e reconhecendo que “o critério do mérito deva nortear as ações da universidade”, porém admite a “absoluta necessidade de respostas efetiva [*sic*] à angustiante

situação de extrema dificuldade de acesso ao ensino público de terceiro grau [*sic*] enfrentada por pessoas de menor nível socioeconômico”, o que faria com que adquirissem “valor todas as iniciativas que visem colaborar para corrigir a situação de inferioridade em termos de acesso a ensino universitário de bom nível”, dentre as quais o “PIMESP é uma tentativa”. O documento indica que o programa poderia vir acompanhado de outras ações, como assessorias a secretarias de educação e escolas públicas, estímulo a iniciativas pontuais como cursinhos preparatórios para o vestibular, concessão de bolsas para alunos carentes e “utilização do peso político da USP para influenciar as autoridades” a investirem no ensino público. Por fim, conclui defendendo a “rediscussão dos critérios de distribuição de cotas, que deveriam nortear-se pela situação econômica dos pretendentes, jamais pela cor de pele”. Outra vez o argumento funcionalista, aqui descrito de maneira simples e direta: “a priorização a partir dos menos favorecidos estenderia, forçosamente, o benefício aos negros. A priorização partindo dos negros, todavia nem sempre favorecia o conjunto de carentes, uma vez que a cor da pele não é pré-requisito para a pobreza” (USP, 2013b).

O departamento de Prótese da Faculdade de Odontologia de Bauru⁴⁴ sucintamente indica em tópicos que “Proposta para alunos oriundo de Escolas Públicas, quesito sócio-econômico, aprovada.” e “Proposta para alunos oriundos de Escolas públicas autodeclarados pretos, pardos e indígenas, quesito sócio-étnico (racial), reprovada” (os grifos e sublinhados constam do original), não apresentando justificativa para a tomada da decisão. Seria razoável supor que os fundamentos da aprovação do critério escola pública em detrimento dos critérios raciais tenham inspiração semelhante a outras atas já discutidas anteriormente: em primeiro lugar, tratar a escola pública como um local onde estão os pobres, além de atribuir à pobreza um critério supostamente objetivo frente à discriminação racial. Destaco que ainda que seja este o argumento subjacente, também não ocorre a explicitação da pobreza, mais um traço do silenciamento presente na política analisada.

O argumento da suposta falta de objetividade é apresentado pelos docentes do Departamento de Fonoaudiologia da FOB, que “não concordaram com o percentual de PPI, uma vez que a classificação de raça no Brasil carece de critérios objetivos. A autodeclaração do aluno para uma ou outra raça, além de implicar em uma subjetividade, pode implicar em fraudes”. A posição do departamento é por reservar os 50% das vagas para “qualquer estudante da escola pública que tenha sido selecionado por meio da meritocracia”. Afirmam ainda que o investimento governamental em educação de base “automaticamente promoveria

⁴⁴ Conforme Ofício 020/13/prótese-As de 12 de março de 2013.

a inclusão de todas as crianças brasileiras, independente de raça, etnia ou condição social”. Oscilando entre a explicação liberal clássica e o discurso racial-democrático, esta posição reitera a dinâmica que admite cotas para a escola pública e não para negros e indígenas - reservar vagas para não-brancos é o fator que colocaria o mérito em xeque para seus defensores.

Há uma forte identificação de mérito com o desempenho nas provas de vestibular: o Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Odontologia de Bauru sugere uma alteração do programa, que é a de

que a proporção de alunos oriundos do sistema público (escolas públicas, 50%) seja feita a partir dos alunos aprovados para a segunda fase do vestibular da FUVEST, uma vez que essa primeira avaliação é indispensável para o aluno cursar o ensino superior. Ou seja, os alunos não aprovados para a segunda fase não teriam condições mínimas (requisitos mínimos) de serem matriculados em um curso de ensino superior (USP, 2013f).

Nesta perspectiva, o único critério considerado válido de merecimento para cursar o ensino superior é a aprovação neste tipo específico de avaliação realizado pelo vestibular da FUVEST, alçando esta prova à medida mesma de capacidades consideradas como mínimas (termo este frisado na ata).

O Departamento de Clínica Médica (RCM) da FMRP, ainda que não trate especificamente de critérios raciais, destaca que o PIMESP consiste de “alternativa válida e viável às propostas de ações afirmativas simplistas e injustas representadas pela reserva de quotas de vagas nos vários cursos” e afirma, sobre a qualidade da educação pública, que assim como a proposta de “quotas”, o PIMESP

não contempla a principal medida para efetivamente atacar a desigualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior, constituída por maciço investimento no ensino público nos seus níveis básico e médio, que desse aos seus egressos condições de competir com aqueles que estudaram no sistema privado (USP, 2013b).

Como pontos positivos, a ata do RCM destaca que a inclusão das FATECs no programa é “particularmente vantajosa”, e que é “positiva” a ideia do curso sequencial, porém expressando preocupação quanto à falta de atividade presenciais. Questiona ainda a relação com programas em andamento, como o Inlusp e a forma de ingresso do ICES às universidades.

O Departamento de Cirurgia e Anatomia (RCA) da FMRP apresenta proximidade com a posição oficial, mencionando inclusive palestra apresentada pelo professor Carlos Vogt na

EERP, destacando que a previsão na proposta de “um aumento proporcional” ao número de vagas de alunos oriundos de escolas públicas, e que “portanto, o programa poderá contribuir para que as universidades estaduais paulistas se alinhem aos princípios constitucionais de nosso país” (o que admitiria o atual “desalinhamento” a estes mesmos princípios). Também indica que o papel da UNIVESP deveria ser voltado à “capacitação do professorado da rede pública, acompanhado da valorização da carreira docente por uma política salarial ativa”, atribuindo a limitação do ingresso de estudantes oriundos da escola pública aos seus professores.

Uma posição de anuência também é expressa pelo Departamento de Genética da FMRP: “Houve um consenso de que esta proposta é um esforço do Estado que deve ter o apoio e colaboração da nossa [sic] instituição, pois os critérios e metas definidas no PIMESP está [sic] bem próxima do ideal para inclusão com mérito de alunos da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo” (USP, 2013b). A ata do departamento faz referência à necessidade de “um ensino que dê condições de acesso ao ensino superior iguais as das entidades de ensino privado”, propondo um “compromisso do Estado de investir na qualidade do Ensino Médio da Rede Pública” e estabelecendo o prazo de 10 anos para efetivação deste compromisso.

Assim, a proposta para que estudantes de escola pública ingressem na instituição só é admitida se diluída no tempo, considerando-se que é da escola privada que emana a “medida” de qualidade. Esta posição coaduna-se com a medida também mencionada na ata, que é a de fortalecimento dos programas em andamento - Inclusp e Pasusp. A ata do Departamento de Cirurgia e Anatomia (RCA) da FMRP ainda celebra a implantação do ICES/*college*, avaliada como positiva e que “deve ser melhorado a cada ano para que no futuro próximo seja um estágio obrigatório de acesso ao ensino superior”.

O Departamento de Puericultura e Pediatria apresenta como finalidade da proposta “cumprir exigência de estâncias [sic] superiores (Estadual e Federal)”, o que distancia a universidade como instância passível de exigir o ingresso maior proporção de estudantes de escola pública, negros e indígenas. Considera o ICES como “alternativa para incrementar a meta de 50% de alunos do ensino médio”, ressaltando que os atuais programas já cumprem parte da proposta, e questionando algumas indefinições sobre o ICES (corpo docente, *campus*, ausência de formação terminal, tempo de formação). Afirma que “o ICES terá função de melhorar os conhecimentos dos alunos provenientes de escola pública proporcionando nivelamento aos alunos provenientes do vestibular tradicional, este fator poderia ser minimizado com investimentos no ensino médio público” (USP, 2013b). Após apresentar

estas críticas, conclui pelo apoio à criação do ICES, “desde que seja aprimorada a proposta apresentada” e ainda sugerindo “direcionar maiores investimentos ao Ensino Médio público”.

3.4.5 Posicionamentos favoráveis a critérios raciais

Do grupo de 6 unidades que apresentaram posições favoráveis a critérios raciais (ECA, IP, FD, Faculdade de Saúde Pública, ICMC e IGc), a tônica é pela rejeição ao PIMESP (4 institutos). Duas unidades não definem posição quanto à adoção do PIMESP: a) Escola de Comunicação e Artes, que propõe que o “processo de ingresso do cotista na USP, da maneira como é hoje proposto pelo PIMESP, seja reconsiderado e mais estudado”, salientando a experiência das universidades federais como balizadora, e problematizando aspectos como o ensino à distância e o caráter do *college*, além de expressar preocupação com os exames de habilidades específicas requeridos para os cursos de artes no modelo proposto; e b) Faculdade de Saúde Pública, que apresenta os principais pontos levantados em reunião favoráveis (“o *college*, se bem estruturado, pode ser um caminho de inclusão pois reforça a meritocracia”) e contrários ao PIMESP (“um grupo expressivo considera o PIMESP discriminatório e defende a instituição imediata de cotas raciais”).

Os principais argumentos de rejeição ao PIMESP neste minoritário conjunto de unidades que defendem a adoção de critérios raciais podem ser sintetizados em 2 pontos principais: a preocupação com o formato do *college*, seja pelo fato de ser um curso à distância, seja por reter o estudante por mais dois anos antes de ingressar na universidade; e o estabelecimento de dupla porta de entrada como discriminação negativa. Há ainda a comparação com a experiência acumulada de instituições federais quanto à reserva de vagas, mencionada por algumas destas unidades.

No tocante aos critérios raciais, ainda que sejam admitidos como válidos, negros e indígenas não são os sujeitos das ações. Nas raras vezes em que aparecem no discurso, é comum que seja ecoando o mesmo léxico apresentado no documento oficial do PIMESP. É o caso das atas do ICMC, do IP, da FD e do IGc, esta última propondo uma “meta de inclusão” de 35% ao invés de 50% de egressos da escola pública, ressaltando que deveria ser garantida “através da reserva de vagas específicas, a inclusão de grupos de baixa renda familiar (...) e de pretos, pardos e indígenas (PPI)”. As atas da FD e da ECA utilizam os termos “cotas raciais” (a última usa também o termo “étnico-sociais”), porém os sujeitos negros e indígenas não são

mencionados. Deste conjunto de atas, somente a Faculdade de Saúde Pública⁴⁵ trabalha os termos “população negra” e “etnia indígena”, porém usualmente como complementos nominais: “o foco principal deve ser a inclusão da população negra”; “outro grupo defende, também, além da população negra, a inclusão de etnia indígena, de pardos e/ou todos os desfavorecidos economicamente”. A exceção é feita ao trecho “Reconhece-se a importância de se formar lideranças acadêmicas negras para que elas coordenassem essa discussão e seu encaminhamento”.

Quanto à discussão a respeito da escola pública básica, há uma ideia generalizada de que é preciso maior investimento neste nível de ensino: “Esta Congregação defende a necessidade de um ensino fundamental e médio de qualidade para todos os cidadãos indistintamente para que possam ter acesso às universidades públicas e gratuitas de forma igualitária e democrática” (ECA), ou então no trecho abaixo:

levantou-se insistentemente a premência de que, paralelamente às políticas de inclusão nas universidades públicas, o governo estadual invista mais recursos no ensino básico, fundamental e médio, incluindo no aumento do salário de professores destes níveis, de modo a valorizar a carreira dos professores e estimular uma melhoria da qualidade do ensino público” (USP, 2013g).

Entretanto, não são poucas as situações em que há um deslizamento que vai da necessidade de maior investimento para a educação pública para o discurso que desqualifica a escola pública, seu professor e seu estudante. É o caso do trecho do documento do ICMC “notou-se de maneira recorrente que há graves deficiências e problemas urgentes a serem tratados no ensino público do Estado e da Federação” (USP, 2013g). Uma forma sutil de desqualificar o estudante de escola pública é afirmar que o papel da universidade seria a de “caçar talentos”, estabelecendo uma distinção entre o estudante “talentoso” em relação aos demais, “sem talento”, como na ata da Faculdade de Saúde Pública: “Uma sugestão interessante foi que fosse feita a descoberta de ‘talentos’ já no ensino médio, possivelmente por meio dos programas já em andamento (...). Estes jovens teriam, então, uma preparação mais ampla e aprofundada pela própria USP para concorrer a uma de suas vagas”. Outro exemplo consta no documento do IGc:

Tendo em vista a importância de atrair e capacitar o máximo de talentos existentes na escola pública, nas famílias de baixa renda e no grupo de PPI (pretos, pardo e indígenas), a USP deverá investir paralelamente (...) em formas de *qualificação pré-*

⁴⁵ Conforme o Documento “Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista: Comentários e Sugestões”, emitido pelo Gabinete da Diretoria.

universitária que visem a inclusão desses grupos. Esses programas deverão ser oferecidos a todos os candidatos que se enquadram nos grupos focados no projeto de inclusão, que serão selecionados por critérios de desempenho (provas, nota do enem etc), em vista da limitação de vagas (USP, 2013h).

Também é do IGc a consideração de que a proposta de alcançar uma meta de 50% de egressos do ensino médio em escola pública no prazo de 3 anos é “uma decisão precipitada e de consequências imprevisíveis”, sustentando que o próprio número de inscritos no vestibular é historicamente em torno de 35%, defendendo a necessidade de avaliação dos resultados de “programas públicos que promovam melhor qualificação pré-universitária, seja no âmbito do ensino básico formal, seja em cursos de reforço pós-médio, como cursinhos etc.” (USP, 2013h).

Posição distinta tem a ata da Faculdade de Direito, uma das unidades mais tradicionais da USP, que dissocia o desempenho na prova de seleção da incapacidade de acompanhamento do curso, não tratando da dificuldade de formação como exclusividade da escola pública:

eventuais falhas de formação decorrentes da baixa qualidade do ensino médio não devem ser impeditivas do desenvolvimento de estudos e da pesquisa no ensino superior, pois podem ser supridas mediante opção do próprio aluno por reforço a ser obtido já diretamente na universidade, e não mediante cursos gerais prévios obrigatórios” (USP, 2013i).

A FD também reitera que “não há elementos que justifiquem a necessidade de uma preparação prévia para que os quotistas ingressem na Universidade, uma vez que inexistem dados objetivos que permitam inferir o suposto despreparo desses alunos para frequentar os cursos superiores”. Curiosamente, uma das faculdades em que há a maior relação candidato/vaga (e portanto um curso de maior dificuldade para ingresso devido à concorrência), é justamente a que apresentou posição menos fundamentada no suposto mérito representado pelo desempenho na prova que lhe permite acesso.

3.5 Algumas considerações sobre o discurso institucional

Como discutido anteriormente, os principais eixos envolvidos no debate sobre o PIMESP identificados no discurso oficial reaparecem no debate institucional da USP: a desqualificação da escola pública (e conseqüentemente de seu estudante e de seus professores), o modelo de *college* via educação à distância proposto para o ICES e o

silenciamento dos sujeitos negros e indígenas no discurso. A estes três eixos, podemos acrescentar mais um, que surge com força no âmbito da universidade - o papel da instituição no debate público sobre seus critérios de ingresso.

Se por um lado é alentador o rechaço a um programa tendo por base as condições de sua produção: o tempo aligeirado para o debate, a proposta de segregação por meio do *college*, a falta de identificação de fontes de recurso, a denúncia do desinvestimento histórico na educação básica, por outro lado a ausência de um debate mais aprofundado sobre os critérios raciais na ampla maioria das atas analisadas é um dos sinais da falta de debate da própria universidade sobre o seu papel no que toca a seleção.

A identificação do desempenho em um exame (vestibular/Enem) como critério objetivo, mensurável e comparável como equivalente à própria ideia de mérito acadêmico, e a transferência da responsabilidade pelo ingresso dos estudantes exclusivamente para a escola básica se fundamenta no pressuposto de que a universidade não teria responsabilidade sobre a profunda desigualdade racial e de classe dos estudantes ingressantes. Desta maneira, não só é preterida a discussão sobre a relação universidade-escola pública, mas também a própria necessidade do debate público sobre a função social da universidade. Quando se admite a possibilidade de políticas de ação afirmativa, ressalta-se a tônica gradualista, por meio do uso de termos que remetem a um tom de ameaça, risco ou preocupação com a excelência acadêmica, e a sugestão de medidas que pudessem ser diluídas no tempo, a exemplo do próprio Inclusp. Mais ainda, quando são admitidas vagas reservas para estudantes de escola pública, porém não o são para negros e indígenas, o critério do mérito é levantado como uma objeção para o segundo caso, porém não para o primeiro.

A universidade não só protela soluções mais enérgicas para o fato de amplíssima maioria de seus estudantes serem oriundos de escolas privadas e brancos, como admite que os critérios de qualidade das escolas privadas (bem como cursinhos) são os seus próprios critérios de qualidade. Uma vez que o próprio corpo docente faz parte deste perfil, chegamos a uma situação de circularidade: quem educa o educador quanto à ideia de qualidade da educação?

Com raras exceções, mesmo os argumentos mais críticos em relação ao PIMESP frequentemente resvalam para a defesa de um universalismo que apaga o fato de que, no âmbito da desigualdade de classe para o ingresso na universidade, negros e indígenas encontram-se em posições ainda mais desfavoráveis. Ao resistir a políticas específicas para estes setores, a universidade admite que não considera este um debate que exige medidas importantes e urgentes. O silenciamento sobre o racismo faz parte das condições de produção

de um discurso que permite que suas vítimas sejam tratadas como algozes pelos netos e bisnetos dos algozes de seus ancestrais.

4 O PIMESP NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Já foi cabeçalho da notícia da chacota, camará?

Ao rasgarem seu vestido
com a bença e os aplausos da covardia?
Se encharcou na chuva ácida da vergonha?

Sintonizou a rádio do desprezo,
Chiadinho, o dia inteiro da voz de teu pai?

Allan da Rosa

Como discutido anteriormente, a restrição por parte do governo paulista de circular por regiões do discurso, ou o processo de silenciamento das condições de produção do discurso oficial, levou-me a buscar discursos outros para a compreensão da política proposta. Visto que a dimensão pública do discurso oficial se mostrou privada (no sentido de restrita bem como em oposição a pública), passei a pesquisar um tipo de discurso feito para ser publicado: o discurso da mídia que tratou do PIMESP.

Quanto à prática discursiva da imprensa, cabe pontuar que são textos produzidos para se tornarem públicos, diferindo em relação ao discurso oficial e ao discurso institucional da universidade (atas). Mesmo o discurso oficial, que é uma manifestação pública por parte do governo, só é para consumo amplo quando faz uso da imprensa para divulgá-lo, de modo que os textos oficiais do programa circulem de forma muito mais restrita do que as notícias midiáticas sobre seu lançamento. É preciso destacar que não existe homogeneamente “uma” prática discursiva na imprensa, logo os três veículos escolhidos possuem diferenças entre si quanto às práticas discursivas, seja pela forma de produção dos textos, amplitude de sua circulação ou público que os consome. Análise neste capítulo três veículos que expressam uma textualização jornalística do discurso sobre o PIMESP: Folha de São Paulo (notícias constantes da versão impressa) (representada pela sigla FSP), Portal Fórum e Portal Afropress.

Pedro Lucas Santos (2013) identifica distintas fontes de discurso jornalístico. O primeiro deles é o discurso da mídia hegemônica, consistindo dos jornais impressos e televisionados de grande circulação e seus respectivos portais na internet, cujos processos de produção e circulação textuais se dão em conformidade com os padrões convencionais e

interesses das classes dominantes. Santos, fundamentado em classificação de Peruzzo (2009 *apud* SANTOS, 2013), descreve, além da mídia hegemônica, mais dois tipos de discurso: o da imprensa alternativa, que reuniria processos basicamente jornalísticos não alinhados aos padrões convencionais das classes dominantes, comprometidos com as causas sociais, mas não diretamente vinculados a elas; e o da comunicação alternativa que, por sua vez, corresponderia a veículos mantidos diretamente por uma comunidade ou movimento social (aqui localizamos como exemplos os portais de sindicatos, entidades estudantis, movimentos sociais, cursinhos populares, *blogs* de movimentos/ativistas, dentre outros).

Esta classificação, entretanto, não pode ser considerada estática, visto que caracterizar determinadas posições e discursos como hegemônicos ou contra-hegemônicos depende de diversos aspectos conjunturais, situacionais e históricos. Por exemplo, veículos identificados como de comunicação alternativa podem assumir maior grau de institucionalização e conformidade a padrões jornalísticos/de imprensa. Assim, são exemplos de fluidez nesta classificação caso determinado veículo de imprensa alternativa passe a defender interesses afins a setores da classe dominante, ou então na hipótese de certos veículos de comunicação alternativa se profissionalizarem como órgãos de imprensa.

Um aspecto significativo na análise textual da imprensa é a questão da representação do discurso. De acordo com Fairclough (2001), a representação do discurso é uma forma de intertextualidade em que se incorporam partes de outro texto explicitamente marcadas como tal - seja de maneira direta, por meio da citação literal usualmente entre aspas da fala relatada, como em uma entrevista ou citação a um documento; seja por meio do discurso indireto, quando desaparecem as aspas e o discurso toma a forma de uma oração gramaticalmente subordinada à oração que relata (marcada pela conjunção “que”). Na representação do discurso de forma indireta há, portanto, uma confusão maior entre as “vozes” do autor do texto e da fala relatada.

Segundo Fairclough (2001, p. 201), “a mídia geralmente pretende tratar de fatos, da verdade e de questões do conhecimento. Ela sistematicamente transforma em ‘fatos’ o que frequentemente não passa de interpretações de conjuntos de eventos complexos e confusos”. No discurso jornalístico, que procura se apresentar como uma forma de retratar “os fatos” em oposição à “mera opinião”, uma forma de demarcar uma suposta neutralidade é a distinção entre reportagem e opinião - as primeiras estariam apresentando aspectos mais objetivos da realidade, e as opiniões seriam veiculadas em textos especiais do tipo “editoriais” ou colunas. Trata-se de uma análise da modalidade dos textos, ou seja, da relação entre o formulador com aquilo que formula.

Rejane Borges (2003) trabalha a modalidade como aspectos do modo de dizer, propondo três categorias de análise: a primeira seria o *dizer declarativo*, que corresponde a matérias que ressaltam o referente, como por exemplo as que expõem a situação do negro na sociedade, tais como as que fazem uso de estatísticas ou outros estudos. O *dizer indicador* representa uma modalidade baseada no testemunho de terceiros, como na transcrição do discurso direto ou indireto de entrevistados. Por fim, o *dizer opinativo* explicitaria posições assumidas pelo jornal, modalidade típica de editoriais e/ou artigos de opinião. A modalidade é um aspecto aqui trabalhado para analisar os textos jornalísticos do *corpus*.

Fairclough (1989) discute ainda um aspecto importante da produção do discurso da mídia, que trata das relações de poder, que frequentemente não estão claras, ou nas palavras do autor, permanecem “ocultas” [*hidden*] no discurso. Os produtores dos textos exercitam o poder sobre os consumidores na medida em que têm os direitos exclusivos de produção e portanto podem determinar o que incluir ou excluir, como representar eventos e também as posições de sujeito de seu público. As fontes utilizadas nas reportagens, por exemplo, não representam igualmente todos os grupos sociais da população, sendo manifesta a preferência por determinados interlocutores em detrimento de outros (como a escolha de representar a fala de membros do governo, reitores, representantes da Frente Pró-Cotas, dirigente da Educafro, figuras de um ou outro partido, estudantes cotistas, estudantes contra as cotas, etc.). O equilíbrio entre fontes de distintos posicionamentos é dado em favor dos que detêm o poder de escolha sobre o texto final circulado, o que no caso da imprensa depende muito dos editores.

Os textos analisados foram publicados entre o mês de lançamento do PIMESP, em dezembro de 2012, até o mês de deliberação nos conselhos universitários acerca do programa – a última universidade a deliberar foi a USP, em julho de 2013. O escopo dos textos que analisei diz respeito àqueles que tratam diretamente da proposição do PIMESP (e posteriormente nas discussões que culminaram em seu rechaço). Este recorte não implica, no entanto, que textos subsidiários tenham sido cotejados para melhor compreensão dos discursos em jogo.

O jornal impresso Folha de São Paulo (FSP), dentre as três mídias aqui analisadas, é o que possui a institucionalização como característica mais marcada. A FSP é um jornal impresso de circulação nacional, voltada ao leitor de classes A e B, de alegada “imparcialidade”, circulando sentidos dominantes no tratamento das notícias veiculadas – o que pode ser captado pela existência neste jornal (como em outros com características afins) de uma “cartilha jornalística” ou manual de redação, com pretensão de monofonia,

homogeneidade, precisão e expectativa de interpretação unívoca dos “fatos” (SILVA; ROMÃO, 2009).

Para selecionar os textos constantes do *corpus*, utilizei o acervo digital da Folha de São Paulo, inicialmente por meio do descritor PIMESP, retornando primeiramente em onze textos publicados, o que não contemplou outras matérias importantes em que a sigla PIMESP não constava. A fim de ampliar o escopo, fiz uma nova pesquisa pelo descritor “cotas”, o que por sua vez resultou no elevado número de 331 textos. Dentre estes, 23 textos fazem referência ao PIMESP ou então são textos correlatos que constavam de algum caderno especial temático de cotas abordando o programa estudado, sendo considerados na análise.

O segundo veículo analisado é o Portal Fórum, desenvolvido a partir da revista semanal impressa Fórum e posteriormente disponibilizada *online* no Portal de mesmo nome, editado pelo jornalista Renato Rovai. Este veículo surgiu em 2001, a partir da cobertura do primeiro Fórum Social Mundial, evento inicialmente sediado em Porto Alegre e que se pretendia uma reunião de organizações e ativistas críticos ao capitalismo e aos efeitos desiguais da globalização, opondo-se à reunião, durante o mesmo período, de grandes corporações e governantes no Fórum Econômico de Davos, na Suíça. Fórum é menos institucionalizada do que a FSP, sendo considerada por Santos (2013) um veículo “alternativo” ao lado de outros como a revista Caros Amigos e o jornal Brasil de Fato. O portal apresenta como apoiadores diversos sindicatos ligados à CUT e CTB, assim como anúncios de empresas estatais federais, o que pode ser uma razão que explique uma proximidade política com posições pró-governo do PT. Os textos são todos aqueles constantes do portal na internet com a temática “cotas” e “PIMESP” no período considerado, adicionados ainda textos publicados no Portal Spresso.SP, também de editoria de Renato Rovai, e que estava, no momento do levantamento do *corpus*, hospedado no Portal Fórum (atualmente está hospedado no portal R7, da Rede Record).

O terceiro veículo é o portal Afropress. Trata-se de uma agência de notícias *online* fundada em 2004, com ênfase na divulgação de pautas em defesa da diversidade étnica e da luta contra o racismo. Inicialmente vinculada à Organização Não Governamental ABC sem Racismo, modificou sua razão social para empresa em 2012, passando a depender de anúncios para sua manutenção. Tanto a ONG ABC sem Racismo quanto a Afropress são dirigidas pelo jornalista e advogado militante do movimento negro Dojival Vieira dos Santos. O jornalista é editor-chefe do portal, que recebe contribuições de outros jornalistas em diversos estados do país e mesmo outros brasileiros residentes no exterior. Todas as publicações são avaliadas e publicadas (ou não) após passarem por seu julgamento. A agência foi notabilizada na

divulgação do caso de racismo ocorrido no supermercado Carrefour de Osasco, quando um técnico da USP foi agredido e torturado por seguranças da loja, acusado de estar roubando o próprio carro (CHAVES; COGO, 2013).

Trabalhei as quatro categorias já citadas anteriormente para organizar a análise do discurso da imprensa: 1) a apresentação do PIMESP como um programa alternativo às cotas raciais tradicionais; 2) os sujeitos das ações; 3) a caracterização da escola pública como de má qualidade; 4) o debate sobre o *college* como nova modalidade de ensino superior. Acrescento aqui ainda a modalidade dos textos, baseada em Fairclough (2001) e complementada por Borges (2003).

4.1 Folha de São Paulo

Apesar de a análise do corpus se basear nos textos da edição impressa do jornal Folha de São Paulo, trago uma breve análise de material audiovisual para iniciar a discussão sobre o discurso do Grupo Folha. Em 2014, a Folha de São Paulo lançou uma campanha publicitária chamada “O que a Folha pensa”, composta por uma série de vídeos curtos, em média de 30 segundos, reportando a posição do grupo editorial sobre temas tidos como polêmicos, como drogas, aborto, pena de morte, manifestações, dentre outros. No vídeo, modelos e artistas apresentavam posição de concordância ou discordância com o que “a Folha pensa” quanto a estes temas. Inscrevendo o tema “cotas raciais” como uma polêmica, mesmo depois de mais 2 anos do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal acerca de sua legalidade e legitimidade, o vídeo⁴⁶ com a modelo Carol Prazeres reafirma a posição editorial de discordância em relação a critérios raciais para educação e empregos.

⁴⁶ O vídeo está disponível no link: <<http://www1.folha.uol.com.br/multimedia/videocasts/2014/08/1493905-sistema-de-cotas-o-que-a-folha-pensa.shtml>>. Acesso em 28 de setembro de 2014.

Figura 6 - Foto da campanha publicitária “O que a Folha pensa” sobre cotas raciais.



**A FOLHA É CONTRA
AS COTAS RACIAIS.
EU TAMBÉM.**

**Não deve haver reserva de vagas a partir de critérios raciais, seja na educação, seja no serviço público. São bem-vindas, porém, experiências baseadas em critérios sociais objetivos, como renda ou escolaridade.* Essa é a posição da Folha.*

Concordando ou não, siga a Folha, porque ela tem suas posições, mas sempre publica opiniões divergentes.

#siga^afolha

folha.com.br/que-folha-pensa

FOLHA
SERRA LEVOISSE

Fonte: Folha de São Paulo (2013).

“Não deve haver reserva de vagas a partir de critérios raciais, seja na educação ou no serviço público. Mas são bem-vindas experiências baseadas em critérios sociais objetivos

como renda ou escola de origem. A Folha é contra as cotas raciais. Eu também”. O vídeo é então finalizado com um chamado: “Concordando ou não, siga a Folha. Porque ela tem suas posições, mas sempre publica opiniões divergentes” (uma foto da campanha publicada na edição impressa da Folha pode ser visualizada na Figura 6).

A começar pelo argumento que o próprio vídeo apresenta, critérios raciais não são considerados critérios objetivos, como seriam renda e escola de origem. A aparência de neutralidade é algo que contradiz a análise do discurso – ainda que algumas manifestações favoráveis à cotas sejam publicadas no jornal, a ampla maioria de textos carrega nas tintas da crítica.

Dos 23 textos selecionados, 14 são do tipo reportagem, seis de autoria de colunistas fixos ou esporádicos, um editorial e dois suplementos especiais temáticos de cotas (um caderno especial e uma reportagem de capa de revista dominical) (Tabela 7).

Tabela 7 - Textos da Folha de São Paulo que tratam de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas entre dezembro de 2012 e julho de 2013.

Tipo	Título	Data
Reportagem	Alckmin deve aprovar proposta de adoção de cotas por universidades	05/12/12
Reportagem	Universidades estaduais também terão cotas raciais	20/12/12
Reportagem	USP, Unesp e Unicamp terão cotas por desempenho	21/12/12
Caderno especial	Caderno especial cotas	23/12/12
Coluna	Matemática do fracasso (Vinícius Mota)	07/01/13
Reportagem	Assembleia pode impor cotas, afirma reitor da Unesp	11/01/13
Coluna	Colégios Universitários do Brasil (Naomar Almeida)	12/01/13
Coluna	Um projeto elitista e excludente (Marcos Orione)	02/12/13
Caderno especial (reportagem de capa)	Revista São Paulo	03/02/13
Coluna	O impacto das cotas na qualidade de ensino (José Otávio Auler Junior)	18/02/13
Reportagem	Adoção de cotas enfrenta resistência em SP	05/03/13
Editorial	Cotas da discórdia	06/03/13
Reportagem	Modelo de cotas das estaduais é injusto diz ministro	12/03/13
Coluna	Cotas em diálogo (Lilia Schwarcz, Maria Helena Machado, John Monteiro)	12/03/13
Reportagem	Unesp fixa meta para que metade dos calouros seja de escola pública	27/04/13
Reportagem	Unicamp planeja mais bonus à rede pública	11/05/13

Reportagem	USP tem só 4 pretos nos cursos mais disputados	04/05/13
Reportagem	Sob pressão USP debate acesso	04/05/13
Reportagem	Conselho da USP aprova bônus racial para vestibular	27/06/13
Reportagem	Em votação final, USP aprova bônus de 5%	03/07/13
Reportagem	USP reconhece que terá de alterar bônus em seu vestibular	21/07/13
Reportagem	Principal era aprovar metas de inclusão nas universidades diz governo	21/07/13
Coluna	Universidades exerceram sua autonomia e mudaram plano (Leandro Tessler)	21/07/13

O debate registrado no jornal impresso Folha de São Paulo chamou atenção pelas estratégias discursivas utilizadas: os argumentos, estratégias visuais e demais elementos contextuais confluem para o rechaço a políticas de ação afirmativa de viés racial. É preciso entender este rechaço a partir dos pressupostos que o sustentam – as cotas raciais seriam inaceitáveis porque equivaleriam admitir que as relações sociais atualmente existentes e historicamente construídas são racistas. O pressuposto da inexistência do racismo sustentado por argumentos de autoridade do campo científico (genética, antropologia e história) são os eixos de sustentação da resistência às cotas raciais na linha editorial da FSP.

Por mais de uma vez, a mesma FSP publicou editoriais e colunas de severa crítica à utilização de critérios raciais para reservar vagas de estudo ou trabalho. O trecho “Alguns pesquisadores [não nomeados] defendem que o uso de critérios sociais e econômicos podem ser efetivos e não levantam a polêmica da existência ou não de racismo no país”⁴⁷ exemplifica esta posição pois, ao atribuir à existência do racismo o estatuto de polêmica, considera a hipótese de inexistência de racismo como válida, ecoando o discurso de que vivemos uma “democracia racial”. Os critérios sociais são apresentados como uma alternativa (estes sim seriam “efetivos”), por “pesquisadores” indeterminados, apoiando a posição baseada em um argumento de autoridade. O silenciamento sobre o racismo é o pressuposto que garante coerência à ideia de uma suposta “democracia racial”. Para Rejane Borges (2003), a mídia em geral e Folha de São Paulo em particular representam as principais “guardiãs” do mito da democracia racial, sedimentando o já-dito sobre os negros.

Coerente com este pressuposto, o racismo, nos textos analisados da FSP, nunca é explícito: sua existência é questionada, e quando ele aparece, é sempre modalizado, adjetivado. No Caderno temático sobre cotas, em reportagem que trata da UERJ, uma das

⁴⁷ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/84884-universidades-estaduais-tambem-terao-cotas-raciais.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

primeiras instituições a implementar reserva de vagas para negros, são destacadas as falas de estudantes desta instituição, sobretudo oriundos de escolas particulares, acerca do “nivelamento por baixo” representado pelo ingresso de cotistas. A modalidade aqui utilizada é novamente a indicativa: utilizar a voz de autoridades (“pesquisadores”, “estudantes da própria instituição”) para apresentar consequências negativas da política de cotas.

A fala do cotista, quando aparece, é para endossar críticas ao sistema de cotas, como em “Universidade carioca, que adotou o sistema [de cotas] há dez anos, tem bolsa e bandeirão mais barato para cotista, *mas* alunos veem *racismo velado* na sala de aula”⁴⁸. Aos “benefícios” para os cotistas (bolsa e bandeirão são encarados como privilégios ao invés de condições de aproveitamento de curso, ou iniciativas de combate à evasão) a reportagem contrapõe, pela conjunção adversativa “mas”, o “racismo velado”. Ou seja, o racismo, além de ser adjetivado como velado, é decorrente da adoção de cotas, e não fator determinante na estrutura das relações sociais no Brasil. Racismo é quando negros entram na universidade, e não quando questionam estar fora dela. Admitir a existência do racismo como explícita, o racismo não adjetivado, exigiria nomear quais são os agentes deste discurso, algo que é muito ofensivo a quem historicamente foi detentor de privilégios.

A palavra “racismo” é em geral preterida por um termo mais atenuado, que não faz referência direta a uma relação especificamente racial: fala-se em “preconceito”, dilui-se o racismo em meio a outras formas de discriminação. O preconceito poderia ser entendido como ação que prejudica a qualquer um; pode ser direcionado a pobres, a mulheres, a LGBTs, ou a gordos, sem explicitar de que forma específica estas discriminações se manifestam.

Se a persistência do racismo se utiliza do silenciamento para se manter, há momentos em que ela transborda – no momento do “lúdico”. Quando ocorre uma situação em que a violência simbólica é brutal, uma das estratégias utilizadas é a de transferir para o campo da “brincadeira”: o racismo não pode ser levado a sério, sob o risco de cada um enxergar em si situações em que é ou foi agente de discriminação. Ainda na reportagem sobre a UERJ, a FSP menciona a origem do “apelido” que lhe foi dado em virtude do grande contingente de alunos negros: na reportagem “Pioneira, Uerj 'vira' Congo depois de implantar cotas”, em episódio durante um torneio esportivo entre estudantes de engenharia. A torcida rival, no momento de acirramento da competição, procura atacar a equipe da UERJ chamando-a de “Congo”, com intenção de ofender, o que a reportagem retrata como “*tom de gozação* à diversidade étnica da universidade”. Ainda que os estudantes tenham ressignificado orgulhosamente o “Congo”

⁴⁸ Disponível em: < <http://feeds.folha.uol.com.br/fsp/especial/85267-pioneira-uerj-vira-congo-depois-de-implantar-cotas.shtml> > . Acesso em 05 de outubro de 2016.

como parte de sua identidade, o contexto de rivalidade sugere a intenção de ofender o adversário, o que é minimizado pela reportagem - “tom de gozação”, “brincadeira”, ou outras qualificações que transferem as injúrias raciais para o âmbito lúdico - uma forma de colocar no plano do risível (para quem?) sentidos que degradam os negros.

Se, de acordo com este raciocínio, o racismo não existe na atualidade, é a implementação das cotas que faria com que ele se materializasse. Assim a estratégia discursiva é a de combater as cotas por seu viés “segregador”. Vejamos um exemplo em que se articulam imagem e texto escrito no sentido de deslegitimar as cotas (Figura 7). No dia de lançamento do PIMESP (20 de dezembro de 2012), a FSP publicou matéria constante do caderno “Cotidiano” com o título “Universidades estaduais também terão cotas raciais”⁴⁹. A matéria está presente numa página cuja maior parte está ocupada por um grande peça publicitária da Apple, a qual “espreme” o texto em questão, e que é sucedido por uma outra matéria sobre a morte de um sargento em conflito no litoral.

Ao lado da manchete da reportagem que analisamos aqui, é possível identificar uma foto que traz, no primeiro plano, ligeiramente desfocada, a imagem de um homem negro fumando um cigarro. O foco da fotografia está no plano de fundo, em que é registrado um ônibus queimado. A legenda tem em destaque o termo “Destruição”, em azul, e descreve: “Homem fuma cigarro perto de ônibus incendiado ontem à noite na av. Raimundo Pereira de Magalhães, zona norte da cidade; segundo a PM, não houve vítimas”. A página do jornal ilustra uma forma de articulação por contiguidade entre texto e imagem, em que se opera uma ligação entre temas a princípio não relacionados – não somente na relação foto-legendas, mas também com as matérias dispostas no entorno (BARRETO; GUIMARÃES, 2012). A foto de um ônibus queimado e de um homem negro soltando fumaça permite a leitura de uma associação entre homem negro e destruição (mencionada na legenda), seja do ônibus, seja da universidade por meio das cotas raciais objetivadas na reportagem contígua à foto.

Sendo as cotas “destrutivas”, há a necessidade de buscar uma solução alternativa, e assim é tratado o PIMESP. Apesar de aparecer no discurso da Folha de São Paulo como um programa de cotas, o que é questionável, suas características peculiares poderiam colocá-lo como uma “solução alternativa”, por focar um curso preparatório, um curso este não para “qualquer um”, mas para os “melhores alunos” (algo, penso eu, difícil de conciliar com a sua condição “semipresencial”). A ideia de oposição às cotas é reforçada pelo uso do conectivo indicando substituição: “Na proposta paulista, *em vez de* reservar vagas, será criado um curso

⁴⁹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/84884-universidades-estaduais-tambem-terao-cotas-raciais.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

preparatório semipresencial, de dois anos, para os melhores alunos das escolas públicas de ensino médio”. Trata-se de uma posição de tolerância ou aberta defesa do PIMESP enquanto uma política alternativa na perspectiva de “inclusão” no/“acesso” ao ensino superior.

Figura 7 - Página da edição da FSP de 20/12/2012

FOLHA DE S.PAULO

QUINTA-FEIRA, 20 DE DEZEMBRO DE 2012 ★ ★ ★ cotidiano C9

Universidades estaduais também terão cotas raciais

Proposta que deve ser apresentada hoje prevê reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas

Utilização do critério de cor da pele enfrentou resistências já na elaboração do projeto, segundo professores

apresentou, a proposta é melhor que a federal. Será implementada em três anos, enquanto a federal é em quatro”, disse frei David Santos, coordenador da entidade.

Outras 70 entidades lançaram manifesto criticando a proposta, principalmente pelo fato de parte dos alunos ter de passar por curso prévio. (FRANZ TARRAGHI)



DESTRUIÇÃO Homem fuma cigarro perto de ônibus incendiado ontem à noite na av. Raimundo Pereira de Magalhães, zona norte da cidade; segundo a PM, não houve vítimas

DE SÃO PAULO

A proposta de cotas a ser apresentada hoje pelo governo paulista e pela USP, Unesp e Unicamp contará com reserva específica de vagas para pretos, pardos e indígenas. Segundo a **Folha** apurou, a ideia é que, até 2016, 50% das vagas nas três instituições passem a ser ocupadas por estudantes formados em escolas públicas. Na USP, por exemplo, hoje são 20%.

Dentro dos 50%, cerca de 30% terão de ser destinados a pretos, pardos e indígenas (que é a participação desses grupos na população do Estado de São Paulo).

Para entrar em vigor, a proposta terá de ser aprovada nos conselhos universitários (órgãos que reúnem representantes de professores, funcionários e estudantes) das três instituições.

A **Folha** conversou com dois professores, da USP e da Unicamp, que participaram das discussões do projeto.

Eles afirmaram que a utilização do critério de cor da pele enfrentou resistências já na elaboração do projeto e que esse será um dos pontos mais atacados nas universidades.

Alguns pesquisadores defendem que o uso de critérios sociais e econômicos podem ser efetivos e não levantam a polémica da existência ou não de racismo no país.

O benefício segundo a cor da pele, porém, é uma das principais reivindicações das organizações que pressionam o governo para adoção das

Venha conhecer o novo iPad com tela Retina na a2YOU

O iPad vem com a incrível tela Retina, câmeras iSight e FaceTime, o novo chip A6X e conexão wireless ultrarrápida. Com ele você tem acesso aos mais de 275 mil apps da App Store para que você possa fazer ainda mais¹.

iPad com tela Retina 16 GB Wi-Fi

Preço à vista do produto: R\$ 1.561,42	Ou 12x iguais de R\$ 145,75 no cartão Com juros de 1,79% a.m. e 23,73% a.a. Total a prazo: R\$ 1.749,00
---	---



Legenda: Na página em que consta foto de homem negro fumando em primeiro plano, há um ônibus queimado ao fundo sobre a legenda que indica “destruição”. Contígua à imagem, reportagem que trata de cotas raciais nas universidades, sugerindo articulação de sentidos destruição-homem negro-universidade.

Utilizando-se do argumento de autoridade de pesquisadores no âmbito da antropologia

e da genética para negar a existência de raças de acordo com a “ciência”, predomina nos textos o dizer indicativo. Fundamentada na defesa da miscigenação como constitutiva das relações sociais brasileiras, a explicitação da questão racial é fortemente criticada, classificada como “racialização” e “segregação” do debate, e tratada como estranha/estrangeira (em alusão ao tratamento da desigualdade racial conforme modelo estadunidense).

Esta questão remete aos sujeitos das ações nos textos analisados. Há uma inflexão se compararmos a forma como a FSP trata os negros em relação aos textos do governo paulista: no primeiro, o termo “negros” sequer aparece; nos textos da FSP, eventualmente é mencionado. Entretanto, substantivamente seguem retratados como destinatários das ações e não agentes. Assim como nos textos oficiais, também é dada preferência à classificação que remete à “cor da pele”, coerente com a tese defendida da “inexistência de raças”.

Figura 8 - Capa da edição de 23/12/2012 da FSP representando articulação por sobreposição entre imagem e texto.

Desde 1921 folha.com.br

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO ANO 92 • DOMINGO, 23 DE DEZEMBRO DE 2012 • Nº 30.580 EDIÇÃO SÃO PAULO • CONCLUÍDA ÀS 22H15 • R\$ 5,00

tvfolha
Programa traz clipes exclusivos gravados em 2012

TV CULTURA 19h30
Acompanhe pelo site da Folha e do UOL

ELIO GASPARI
Radicalização suicida pode ser o destino do PT
Se o comissariado do PT acredita que conseguirá uma mobilização popular para proteger delinquentes condenados pelo STF ou apanhados pela Polícia Federal, pode estar apostando numa radicalização suicida. Poder A11

ILUSTRÍSSIMA
A VELA DE SEBO
Leia o 1º conto escrito por Hans Christian Andersen, ainda inédito
Pág. 6

MAPA GENÉTICO
● Africana ● Europeia ● Ameríndia ● Asiática

Milene Vieira da Costa, 17, que se autodeclara "muito branca" Célia Romeu da Silva, 21, que se autodeclara "muito preta"

Lei vai triplicar cotas nas universidades federais

Até 2016, 50% das vagas terão de ser ocupadas por alunos da rede pública

O número de cotistas nas universidades federais deverá quase triplicar até 2016, com a nova lei que reserva 42 mil estão reservadas a alunos de escola pública. Em 30 instituições, não há cotista. Estudo mostra que o maior acesso à educação contribuiu para reduzir a distância entre ricos e pobres. Controvérsia é sobre a forma adequada de facilitar o acesso

Legenda: Na figura, uma jovem branca e outra negra são colocadas lado a lado e têm a identidade racial autodeclarada confrontada com o resultado de “testes genéticos”.

Esta deslegitimação pode ser verificada em outro exemplo em que há articulação entre imagem e texto, desta vez por sobreposição. A capa da edição do caderno temático tem como manchete “Lei vai triplicar cotas nas universidades federais”, encabeçada por um infográfico

bastante significativo: uma foto dividida em duas – metade do rosto de uma garota negra sobreposto a outra metade, de uma garota branca (Figura 8). Ao lado de cada uma delas, um “mapa genético”, composto de 100 pequenos círculos de 4 cores diferentes. A legenda superior indica a cor preta para “africana”, laranja-claro para “europeia”, laranja-escuro para “ameríndia” e amarelo para “asiática”, e a inferior, caracteriza cada uma das garotas – uma se autodeclara “muito branca” e a outra “muito preta”. Entretanto esta informação é contradita pelo “mapa genético” ao lado – que aponta para a garota branca, 51% de círculos “ameríndios”, 37% “pretos”, 11% de “europeus” e 1 círculo “asiático” (supostamente mais “ameríndia” do que branca), enquanto que no caso da garota negra pode-se identificar 73 círculos “europeus”, 12 “asiáticos”, 9 “pretos” e 6 “ameríndios” (supostamente mais “europeia” do que “africana”). A sobreposição entre imagem e texto aponta para uma contradição entre o que se pensa sobre a própria cor de pele (autodeclaração) e o que “estaria dito” nos genes.

Outro motivo alegado para tratar pretos e pardos em conjunto é “uma questão estatística”: os pretos seriam muito poucos, o que causaria “distorção” nos dados. As informações presentes nos gráficos, somadas à reportagem que afirma que os pretos são poucos, reforçam o sentido de que negros (cujo sentido é deslizado para o termo “pretos”) são poucos no Brasil em geral, não somente no ensino superior. A maior parte são “pardos”, reforçando a leitura de que a grande maioria da população é “miscigenada”. O gráfico representando o crescimento da população favorece o entendimento de que a categoria “outras” cresceu mais do que qualquer uma (branca, parda, preta) (Figura 9). Até mesmo o aumento da quantidade de negros é modalizada pela afirmação “cada vez mais gente se diz negra”, representando um distanciamento do formulador com o dito (a mesma frase poderia ser reformulada, enfatizando outros sentidos, se construída na forma “há cada vez mais negros”, o que implica em legitimar a autodeclaração como forma de aferir a população).

Figura 9 - Infográfico “Cores do Brasil”⁵⁰, da edição de 23/12/2012 da FSP.



Ao apelar para o argumento de autoridade científico, ocorre um efeito de deslegitimação da autodeclaração como método de aferir a identidade negra, ou na perspectiva defendida pelo jornal, do ponto de vista da possibilidade de quantificar a negritude, a “cor da pele”. Na capa do caderno especial, a chamada “Cor da pele não revela complexidade da mistura genética” reitera esta dualidade entre a identidade racial dos sujeitos e a cor que a ciência diz terem (supostamente factual). O próprio uso do campo semântico “cor de pele” em detrimento dos termos que aludem ao radical raça/racismo, caminha no sentido de negar a existência de discriminação racial. A opção utilizada é por abordar os termos utilizados demograficamente (pretos e pardos), ainda que utilizando de recursos que apontem a fragilidade dos próprios critérios, ao serem deslegitimados pelo que “de fato há nos genes”. Há um deslizamento de sentidos: os genes (e não os cientistas que atribuem sentido às pesquisas que realizam) atestam que, mesmo que um sujeito se reivindique negro, ele não tem autoridade para afirmá-lo. Se mesmo os negros fenotipicamente incontestáveis são brancos segundo seus genes, chegamos à curiosa situação em que os negros deixam de existir socialmente pela inexistência de raças do ponto de vista biológico.

O argumento de autoridade “científico” deslegitima as cotas raciais: se inexistem raças biológicas, inexistente o racismo – discordar é desafiar a ciência. “A ciência, lembram, invalida o conceito de raça aplicado à espécie humana”, “Estudos mais recentes sobre ancestralidade sepultam ideia de separar homens por raças”⁵¹, como se os preconceitos voltados a pessoas com “cor da pele” “preta” ou “parda” deixassem de se manifestar como racismo pelo questionamento do *status* biológico da categoria raça. A “mestiçagem” do Brasil seria

⁵⁰ Disponível em <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2012/12/23/734//5844900>>. Acesso em 5 de outubro de 2016.

⁵¹ Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/85263-necessidade-de-dar-acesso-e-consenso-o-problema-e-como.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

explicada pela origem geográfica distinta dos marcadores genéticos (ameríndia, europeia, africana e asiática), visto que é atribuído aos genes a definição de identidade, mesmo que esteja em jogo a discriminação por meio do fenótipo (aparência).

A defesa da constituição mestiça do brasileiro justifica e sustenta o rechaço às cotas raciais e a desigualdade entre raças é tida como algo que aconteceria somente a partir da explicitação da existência de brancos e negros: “Não vale a pena, respondem os adeptos das cotas apenas sociais, estabelecer uma divisão oficial por raças num país mestiço”. Além do argumento da ciência, (um)a história é trazida para sustentar esta posição: “A história desde a Abolição, desconhece instituições segregacionistas”, sendo a Abolição referida como ponto inicial e final da discussão sobre a escravidão. A construção de relações sociais escravocratas que marcaram por mais de 300 anos a história brasileira é apagada: a escravidão (termo ausente no texto) desapareceu com a “abolição” - a situação da população negra antes e depois, as condições ainda mais degradantes deste setor na classe trabalhadora, as marcas culturais discriminatórias não são considerados para afirmar a ausência de instituições segregacionistas.

Consistente com esse apagamento da história, negros são retratados como objetos das ações representadas pelos verbos utilizados. Nas poucas vezes em que os cotistas são sujeitos de orações, estas descrevem características negativas - ao tratar dos cotistas como os que “compensariam” o seu “desempenho pior” na prova, explicada pela hipótese de que “valorizam a vaga e se empenham”, como se cotistas não se empenhassem antes de entrar na universidade; ou ao mencionar o “cotista com culpa” ou “com vergonha”; ao tratar do “preconceito” contra o cotista, como se não houvesse preconceito com a sua condição de negro e/ou estudante de escola pública anteriormente à sua entrada na universidade. A formulação pela negativa sobre o caso da UnB “o aumento de negros na instituição não aumentou a diferença de rendimento que já existia em relação aos brancos” remete a uma expectativa de que a presença de mais negros na instituição aumentaria (ao invés de diminuir) a diferença no desempenho destes frente aos brancos.

Representam-se como sujeitos “as propostas”, cujos agentes por vezes explicitados são as “universidades”, numa metonímia que representa o todo da instituição na figura de seu reitor. As universidades estaduais são comparadas às federais (“Após 13 anos de discussão, o Congresso aprovou uma lei que impõe as cotas em todas as universidades federais. Na última semana, USP Unesp e Unicamp propuseram medida alternativa”) através da apresentação dos argumentos contrários à Lei de Cotas: estas descritas em termos de “*impacto* da política federal” “difícil de ser projetado”, e por imposição (“A alteração é *imposta* por lei federal” e

“*exige*” reserva de vagas).

A defesa do curso preparatório do PIMESP como alternativa à reserva de vagas presume a falta de qualidade da escola pública, e serve como justificativa da necessidade de reforço para os cotistas. O pressuposto aqui reiterado é o da *má qualidade do serviço público* (da escola em especial), um consenso construído por sua repetição até o desgaste. *Qualidade da educação* é aqui entendida, portanto, como capacidade de aprovação na prova de seleção, uma característica intrínseca às escolas privadas, assumidas como boas *per se*: “Sem as cotas, essas vagas tendem a ser ocupadas por estudantes de escolas privadas, que em geral recebem ensino de melhor qualidade”. Aqui, *mérito* ou *qualidade* equivalem a (bom) desempenho nas provas de seleção, e a competição entre alunos é o processo pelo qual se define o direito à educação.

Esta posição é expressa na definição de cotas em um dos infográficos do caderno especial: “São uma reserva de vagas para público específico, como negros ou estudantes de escolas públicas. Dessa forma, parte da população beneficiada, que *tenderia a não entrar na universidade* por ter notas menores no vestibular, passa a ingressar no ensino superior, pois *disputa as vagas apenas entre si*”⁵². Aqui novamente os negros e estudantes da escola pública são referidos como “beneficiados”, e não estão evidentes no núcleo do sujeito da oração (diluídos na expressão “público específico”), são presumidamente não ingressantes, cuja probabilidade de ingresso só aumenta porque “competem” apenas entre si – não porque as vagas são pouco numerosas, ou porque esta forma de avaliação desprivilegia seu ingresso.

Outra forma de desqualificação do público e dos negros se dá por meio da associação entre negros e atraso, como na reportagem “Acesso ao ensino superior cresce: pretos e pardos sofrem com o atraso escolar”⁵³. Nas poucas vezes em que são sujeitos de alguma ação, o verbo que denota sua agência é “sofrer” com o “atraso escolar” a eles atribuído. Na manchete “Acesso à faculdade cresce, mas atraso ainda é desafio”⁵⁴, em que a palavra atraso é negritada no original, são traçadas diversas comparações entre estudantes brancos e negros. A chamada destaca, por exemplo, que dos não-brancos de 18 a 24 anos, “quase metade ainda está no ensino médio”, e que “jovens que se autodeclaram pretos e pardos chegam cada vez mais à

⁵² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/85260-ate-2016-nova-lei-deve-triplicar-vagas-para-cotistas-nas-universidades-federais.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁵³ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/85260-ate-2016-nova-lei-deve-triplicar-vagas-para-cotistas-nas-universidades-federais.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/12/1205713-acesso-a-faculdade-cresce-mas-atraso-ainda-e-desafio.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

universidade, porém ingressam atrasados no ensino superior e ainda estão longe do patamar dos alunos brancos”.

O texto estabelece como “normal” que os estudantes desta faixa etária cursem o ensino superior, ainda que 49,7% dos jovens desta idade não o façam - “atrasados” porque “ainda” frequentam o Ensino Médio, eles “escancaram” a diferença entre brancos e não-brancos: a reportagem afirma que 45% são pretos e pardos, porém não se sabe de qual totalidade, tendo em vista a profusão de porcentagens – ora remetem aos jovens que já estudam, ora aos que pararam de estudar, os que frequentam ou deixaram de frequentar o ensino médio, e ao final do terceiro parágrafo já é difícil precisar a qual “100%” se está referindo. Ao descrever a fala de José Petruccelli, pesquisador do IBGE, é ressaltado que “o nível de instrução das famílias negras, historicamente mais baixo, favorece a situação de desigualdade”. Assim, é atribuído como o principal fator do atraso a chegada tardia de negros ao Ensino Médio - “muito mais fruto” de um “ingresso dificultado de pretos e pardos no ensino médio do que uma questão de preconceito”. A ausência de negros no ensino superior parece ser, por meio das configurações textuais, minimizada ao se atribuir a um problema antecedente, qual seja, o de negros não saírem do ensino médio. Assim, o foco recai sobre mudar o ensino médio, ao invés de instituir as “inaceitáveis cotas raciais”, segundo a FSP. Segundo este raciocínio, o negro pobre seria automaticamente beneficiado por políticas que tenham recorte de renda.

As cotas para estudantes de escolas públicas parecem representar uma concessão frente a aprovação (consumada em âmbito federal) de cotas raciais. Na reportagem “Necessidade de dar acesso é consenso, o problema é como”, o autor se propõe a explicitar as diversas posições sobre o tema da reserva de vagas. Defendendo a posição de uma suposta neutralidade, típica do discurso jornalístico hegemônico, são trazidos argumentos que mesclam descrição e interpretação na perspectiva do autor – o dizer opinativo, normalmente relegado aos editoriais, permanece como um pano de fundo da modalidade indicativa, relatando posições de um “outro”. São construídos discursivamente dois pólos em disputa, reproduzindo a fórmula clássica da imparcialidade jornalística entre os que são “a favor” e “contra” determinada posição, no caso, as cotas. A possibilidade de articulação de diferentes posições (cotas raciais, cotas para estudantes de escola pública, combinação de critérios) coloca dificuldades a esta construção discursiva polarizada entre os campos “pró” e “contra”.

Exemplifico: a Folha de São Paulo caracteriza que no pólo dos que são “contra”, “há quem defenda” melhorar a escola pública antes da faculdade como “a melhor e única resposta aceitável”, visto que “pobres e ricos chegariam ao vestibular em condições de competição semelhantes”; estes se opõem a qualquer política de reserva de vagas ou concessão de bônus

“quer pela condição social, quer pela cor da pele”. Esta posição é contraposta à afirmação dos favoráveis às cotas, caracterizados como os adeptos desse “segmento de opinião”, que “se tornou mais influente no Brasil contemporâneo” “para atender a esses anseios”. Retratando os segmentos favoráveis às cotas sociais como “mais influentes”, há um deslocamento no sentido de apagar as cotas raciais ou de relegá-las ao lugar do “outro”: “alguns defendem as cotas sociais, outros pregam a necessidade também das raciais”.

Ainda na mesma reportagem, efeito semelhante pode ser identificado no trecho “Não é correto, afirmam adeptos dessa opinião, cometer uma injustiça individual - negando acesso a quem obteve nota melhor que a de um ingressante - para fazer justiça coletiva. A universidade, dizem, jamais deveria abrir mão do mérito na admissão de alunos.” A modalização “afirmam adeptos dessa opinião” (favoráveis às cotas), contrasta com a afirmação categórica - “não é correto” (logo é errado) “uma injustiça individual para fazer justiça coletiva”, caracterizando as cotas como injustas - para os que obtiveram melhores notas, “prejudicados” na competição.

A competição é a ligação que sustenta a defesa da qualidade/mérito: competição entre alunos e competição entre escolas. O que define uma boa escola e uma boa universidade é este mecanismo que, como no mercado, seleciona os *melhores*: seleção seja no ingresso de seus alunos, seja nos critérios de competitividade internacional entre outras universidades, que confere prestígio àquelas melhor ranqueadas.

É o caso da representação da USP na reportagem do suplemento dominical⁵⁵ que traz um breve histórico dessa instituição, destacando que sua composição era majoritariamente de estudantes de escola pública (e eu acrescento: brancos, como ainda hoje) no início do século XX, inclusive apelando para uma fala que diz que “colégio particular era para os menos inteligentes”. Nem mesmos os especialistas saberiam, segundo a reportagem “precisar quando o ensino público passou a perder do ensino particular”, representando a ambos em termos de uma disputa – competição entre ensino particular e público – este último, representado como atual perdedor.

A partir da ditadura, é descrita a expansão do mercado de escolas pagas, e o fato de que a escola pública estaria “oferecendo formação ruim”, logo “as famílias com condições financeiras buscaram uma alternativa”. A criação do vestibular é atribuída ao fato de que, “mesmo com mais repasses do governo, que garantiram mais vagas, a USP não conseguia dar conta da demanda. Veio então a necessidade de criar um mecanismo que restringe o acesso”.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/02/1224368-usp-comeca-2013-de-olho-no-polemico-debate-sobre-as-cotas-paulistas.shtml?mobile>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

À “alta concorrência na Fuvest e baixa qualidade da educação pública”, seguiu-se a criação de “um abismo entre a universidade e os alunos da escola pública”. Porém é com os estudantes de escola privada que matéria demonstra especial preocupação: “Assim como o modelo federal, o sistema paulista vai tornar os vestibulares ainda mais concorridos para os estudantes de escola particular” (os supostamente mais qualificados).

A reportagem⁵⁶ apresenta como defensores de uma proposta do *college* Naomar Almeida, um dos idealizadores do REUNI e atual reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia, para quem “a formação no regime de ciclos é um sistema mais avançado e forma um aluno mais crítico e maduro” e Priscila Cruz, diretora da “ONG” Todos Pela Educação⁵⁷, que afirma que a proposta é “atraente”, pois “garantiria um preparo melhor para alunos que vem de um contexto desfavorecido”, e valoriza os aspectos do programa quanto à “equidade” e “excelência”, mas diz que é preciso “que seja pensada com cuidado”. O texto é arrematado com uma posição mais ambígua, de Denise Carreira, da ONG Ação Educativa: “há maneiras melhores de suplementar o ensino” e que “o curso pode se tornar uma barreira ao ingresso dos cotistas” e por fim com a afirmação em tom incisivo não usual: “o governo estadual precisa esclarecer melhor o projeto e promover uma discussão pública”.

4.2 Portal Fórum

Ao longo do levantamento de textos jornalísticos para o *corpus*, chamou a atenção a abordagem da Revista Fórum sobre o Pimesp: em fevereiro de 2013 (edição 116) foi publicada uma revista impressa com um texto de Dennis de Oliveira, professor da USP pesquisador da área de Cultura, Comunicação e Estudos sobre o Negro Brasileiro. “A demagogia da proposta de inclusão nas universidades estaduais paulistas” foi o primeiro texto no âmbito da imprensa alternativa que tratou do PIMESP numa perspectiva crítica. A partir dele foi possível encontrar um conjunto de textos da coluna semanal de Oliveira – de nome

⁵⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/1224431-programa-de-cotas-de-alcmin-e-alvo-de-polemica-entre-especialistas.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁵⁷ Apesar de a reportagem caracterizar o “Todos Pela Educação” como uma ONG, ele consiste de um “movimento” que articula diversas entidades ligadas a corporações, tais como: Itaú-Social, Faça Parte, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Gerdau, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras. De acordo com Martins (2009, p. 3), trata-se de um “think tank da área educacional, isto é, organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país”, evidentemente de acordo com os interesses destes mesmos grupos que o financiam.

Quilombo - no Portal Fórum dedicado ao tema, bem como de alguns outros autores que trataram do assunto no mesmo portal.

Verifica-se que os textos que tratam da temática são, dentre as três fontes pesquisadas, os de menor número e concentrados entre fevereiro e março, sem mesmo tratar dos desdobramentos da discussão nas universidades e deliberação sobre o programa, que ocorreu a partir de maio de 2013. Acrescentei ainda ao *corpus* texto de 26 de novembro de 2012, publicado poucos dias antes do recorte temporal estabelecido (dezembro de 2012), pelo fato de noticiar a discussão sobre o PIMESP. Assim, estão considerados aqui 14 textos, sendo sete reportagens (das quais seis do Spresso.SP) e sete textos de colunistas, dos quais uma é esporádica (de autoria Maria Fernanda Pinto e Pablo Ortellado), e os outros seis da coluna Quilombo. Dentre estes seis de Quilombo, duas são republicações de outras fontes, como Afropress e Adusp (Tabela 8).

Tabela 8 - Textos do Portal Fórum (<<http://www.revistaforum.com.br>>) que tratam de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas entre 26 de novembro de 2012 e julho de 2013.

Tipo	Título	Data
Reportagem Spresso.SP (Felipe Rousselet)	Universidades paulistas propõem cotas de 50% para 2016	26/11/12
Reportagem Spresso.SP (Redação)	Movimento negro lança manifesto contra proposta de cotas do governo estadual	12/12/2012
Coluna (Dennis Oliveira)	A demagogia da proposta de inclusão nas universidades estaduais paulistas	1/2/2013
Reportagem Spresso.SP (Redação)	Plenária aberta cobra governo de SP sobre adoção de cotas nas universidades	4/2/2013
Reportagem Spresso.SP (Igor Carvalho)	Proposta de Alckmin para universidades paulistas dificulta entrada do cotista	6/2/2013
Coluna (Dennis Oliveira)	Cotas nas universidades paulistas: as intenções e o inferno astral do governo estadual	14/02/2013
Coluna (Dennis de Oliveira)	Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de S. Paulo convoca audiência pública sobre cotas para o dia 13 de março	1/3/2013
Coluna (republicado da Adusp)	Adusp faz análise do programa de cotas do governo	3/3/2013
Coluna (Dennis Oliveira)	Ainda sobre o PIMESP: o que é de fato o “college” proposto pelo governo de São Paulo	8/3/2013

Coluna (Maria Fernanda Pinto e Pablo Ortellado)	Disputa partidária nas políticas de ação afirmativa	12/3/2013
Reportagem Spresso.SP (Igor Carvalho)	Sem presença de reitores, política de cotas de Alckmin é criticada na ALESP	13/03/2013
Reportagem Spresso.SP (Igor Carvalho)	Proposta de Alckmin para cotas é “atentado à Constituição”, dizem Juízes para a Democracia	18/03/2013
Coluna (replicado editorial Afropress)	Afropress: As cotas em SP, o inferno e as boas intenções	18/03/2013
Reportagem Spresso.SP (Felipe Rousselet)	Ato da Jornada Nacional de Lutas da Juventude cobra ampliação da política de cotas nas universidades paulistas	26/03/13

Nos textos de reportagem predomina o dizer indicativo, ou seja, as reportagens usualmente trazem a fala de entrevistados, basicamente situados entre dois campos - os propositores do programa e seus críticos. Diferente da Folha de São Paulo, o portal republica na íntegra documentos elaborados pelos movimentos sociais que tecem críticas ao PIMESP - é o caso do Manifesto da Frente Pró-Cotas, defendendo as cotas raciais para acesso direto em oposição ao PIMESP, e o documento elaborado pela Associação Juízes para a Democracia, em que o programa é caracterizado como uma forma de discriminação negativa. Os negros aparecem no discurso como sujeitos de suas falas e ações, frequentemente em tom de denúncia, o que também é bastante distinto em relação à mídia hegemônica. É dedicado espaço para a descrição do programa, seguido de críticas ao governo estadual, tônica privilegiada nestes textos. O tratamento em relação ao ICES é bastante descritivo, raramente apelando para as falas dos próprios propositores - em geral são privilegiados os comentários críticos. Assim, os sujeitos são representados em termos de dois campos opostos: de um lado as universidades, reitores e governo, defensores da proposta apresentada; de outro o movimento negro, em especial a Frente Pró-cotas Raciais, assim como os deputados envolvidos na proposição de audiência pública estadual sobre o tema.

É marcante o espaço para a divulgação de atividades constantes do calendário dos movimentos críticos ao PIMESP, como é o caso de matéria de divulgação da plenária aberta convocada pela Frente Pró-Cotas em 05 de março de 2013, e a cobertura da Audiência Pública convocada pela Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, ocorrida na semana seguinte. É ressaltada na convocação, em que se divulga o cartaz oficial da atividade promovida pela Frente Pró-cotas, a presença de professores como Silvio Almeida (Instituto Luiz Gama) e Dennis Oliveira, do presidente do Conselho da Comunidade Negra de

São Paulo, Zito Alvarenga⁵⁸, bem como de um conjunto de parlamentares (do PT, PCdoB e PSOL) de oposição ao governo estadual, cujas falas são transcritas em diversas das matérias.

As matérias do Portal Fórum privilegiam um campo alinhado ao então governo federal do PT. Em reportagem⁵⁹ que retrata uma manifestação ocorrida ao final de março de 2013, autodenominada “Jornada de Lutas Nacional da Juventude” dá bastante destaque ao campo próximo à prefeitura de São Paulo (Fernando Haddad, PT) - ressaltando a convocação por entidades cuja composição majoritária tem proximidade política com os partidos dessa base social - UNE, UBES, e juventude de partidos como PT e PCdoB. Na fala do então presidente da UNE Daniel Ilescu, é retratada a posição contrária ao PIMESP e a discordância com o fato de que “estudantes negros, índios e oriundos da escola pública tenham que passar por duas etapas de seleção para ingressar na universidade, enquanto estudantes oriundos de escola particular têm somente uma”. Também se destaca a fala de Gabriel Medina, militante do PT e membro de uma das secretarias do prefeito paulista, para quem os organizadores da manifestação buscaram “pedir o seu apoio para barrar o PIMESP”. Medina, que assume uma posição ambígua entre representante da prefeitura e organizador da manifestação, tem bastante destaque na matéria, a qual dá espaço para o autoelogio que faz à gestão que compõe: “abrimos um processo de diálogo nessa cidade [...]. Esse é o espírito do governo Haddad”.

No Portal Fórum há uma constante comparação entre PIMESP e a proposta de cotas instituída por lei federal. Em coluna de Maria Fernanda Pinto e Pablo Ortellado⁶⁰, por exemplo, o título destaca a “disputa partidária nas políticas de ação afirmativa” representada nos polos PSDB x PT. O PIMESP é retratado como uma “resposta” à lei federal de cotas que segundo os autores “desconsidera os estudos nacionais e internacionais sobre o modelo de cotas, apenas com o objetivo de se diferenciar do governo federal”. Em tom bastante crítico, o documento é apresentado ponto a ponto no texto, com respectivas reflexões sobre suas limitações, encabeçado por uma foto significativa de jovem segurando um megafone ao lado de um cartaz onde se lê “Onde estão os negros nas universidades? Cotas nas universidades públicas” (Figura 10).

⁵⁸ Na divulgação o nome do presidente do Conselho da Comunidade Negra, Marco Antônio Zito Alvarenga, é confundido com o de Joel Zito, cineasta.

⁵⁹ Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2013/03/26/ato-da-jornada-nacional-de-lutas-da-juventude-cobra-ampliacao-da-politica-de-cotas-nas-universidades-paulistas/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/03/12/disputa-partidaria-nas-politicas-de-acao-afirmativa/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Figura 10 - Imagem retirada de texto de Maria Fernanda Pinto e Pablo Ortellado

Disputa partidária nas políticas de ação afirmativa

12 de março de 2013

24 1



Sob a imagem de uma política inovadora, o governo paulista traz uma proposta prematura e malplanejada que desconsidera os estudos nacionais e internacionais sobre o modelo de cotas, apenas com o objetivo de se diferenciar do governo federal

Por Maria Fernanda Pinto e Pablo Ortellado



Fonte: Portal Fórum (Foto: Marcelo Camargo/ABr).

O manifesto da Frente Pró-Cotas⁶¹ é tomado como pressuposto da avaliação das notícias, visto que não há críticas às posições apresentadas pela Frente, ao passo que as posições do governo são sempre rebatidas. Reitera-se nos textos os 4 pontos levantados como centrais pelo manifesto: a) suspender as “cotas maquiadas” do governo estadual/reitorias; b) que as cotas raciais sejam calculadas sobre a totalidade das vagas ao invés de uma subcota dentro do percentual de estudantes de escola pública; c) “pela promoção do diálogo” com os movimentos negros e movimentos sociais, “grupos diretamente interessados” que não foram ouvidos no processo de elaboração da proposta estadual; d) em defesa do projeto de lei que institui cotas raciais nas universidades estaduais (PL 530/04). Neste manifesto também há o contraponto às universidades estaduais, encaradas como inflexíveis em relação a políticas de ação afirmativa, e que se utilizam do argumento da autonomia para rechaçar a proposta do PL em tramitação.

⁶¹ Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2012/12/12/movimento-negro-lanca-manifesto-em-favor-das-cotas-e-contra-proposta-do-governo-estadual/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

O foco das matérias de Igor Carvalho são o conflito entre representantes das universidades e críticos do PIMESP. A matéria que trata da audiência pública ocorrida na ALESP⁶², por exemplo, ressalta que os representantes não falaram sobre o programa, sendo que o único a se manifestar de alguma forma sobre o tema foi o reitor da Unesp, Júlio Durigan. Este se restringiu a afirmar que “A Unesp é favorável à inclusão e essa proposta apresentada e discutida entre os reitores é a nossa decisão e terá certamente, o respaldo do conselho universitário” - expectativa posteriormente frustrada pela decisão do Conselho Universitário da Unesp, que rejeitou o *college*, mantendo da proposta original somente as “metas de inclusão”. O texto destaca a ausência dos demais reitores na audiência e ainda retrata a pró-reitora da USP, Telma Zorn, como “visivelmente constrangida e nervosa diante dos cartazes levantados por estudantes”, descrevendo seu conflito com um dos parlamentares presentes, sua agressiva afirmação: “Somos uma universidade pública financiada pelo povo, vocês poderiam comer toda a comida que colocam no prato”, e por fim retira-se da reunião.

As matérias⁶³ ressaltam as falas de Sílvio Almeida e Dennis Oliveira acerca do racismo presente no pressuposto do despreparo da população negra e pobre e de “quem está na USP tem mais mérito do que quem não está”. Nas diversas matérias, são apresentados como principais argumentos para o rechaço ao programa a presença do *college*, e a proporção de negros e indígenas incidir sobre a metade das vagas que seriam reservadas, diminuindo a proporção de ingressantes à metade da proporção de negros e indígenas na população do estado.

Os textos analisados a partir da coluna *Quilombo* têm características que mesclam o dizer declarativo, com citações literais do documento preliminar, e o dizer opinativo, como o uso de termos informais e típicos da linguagem oral. É o caso da menção⁶⁴ a “Frankenstein” para caracterizar o programa, o uso de elementos fáticos como “Bom, essas são as metas. Como serão atingidas?”, o início de parágrafo com a conjunção “Aí”, assim como aspectos irônicos (afirmar algo frontalmente oposto aos argumento defendidos, como em “afinal, o caminho está dado, se não consegue ir além, é responsabilidade exclusiva do próprio aluno”).

Oliveira critica a lógica de funcionamento das universidades paulistas: a meritocracia

⁶² Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2013/02/06/proposta-de-alkmin-para-universidades-paulistas-dificulta-entrada-do-cotista/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁶³ Disponíveis nos links <<http://spressosp.com.br/2013/03/13/sem-presenca-de-reitores-politica-de-cotas-de-alkmin-e-criticada-na-alesp/>> e <<http://spressosp.com.br/2013/03/13/sem-presenca-de-reitores-politica-de-cotas-de-alkmin-e-criticada-na-alesp/>> ; Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁶⁴ Disponível em : <<http://revistaforum.com.br/digital/119/ok-a-demagogia-da-proposta-de-inclusao-nas-universidades-estaduais-paulistas/>> . Acesso em 05 de outubro de 2016.

é tratada como “viés ideológico hegemônico no ambiente acadêmico destas instituições”. Esta questão é destacada a partir da crítica – reiterada por algumas vezes – ao próprio nome do projeto: “pomposo nome de Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista”, “chama atenção o nome da proposta”. O argumento mais usado para combater o discurso das cotas seria que “Os processos seletivos das universidades garantiriam a entrada pelo mérito e, isso per se, garante a qualidade das instituições. A implantação das cotas poderia 'prejudicar' o nível de ensino das universidades”. O PIMESP é caracterizado como “fruto da pressão do movimento antirracista por cotas”, ressaltando-se a distorção em relação à pauta de acesso direto exigida pelo movimento.

Em se tratando da modalidade, Oliveira procura trabalhar um dizer “objetivo” típico do jornalismo, como no exemplo em que diferencia “ideias” do que seriam os “fatos”: “todas as pesquisas demonstram que os alunos cotistas têm desempenho acadêmico igual ou até superior aos não cotistas” e afirma que, mesmo frente a estes fatos, o governo estadual apresenta resistência “pura e simples à implantação de cotas” (como na política de cotas federal). A crítica de Oliveira se estende à tentativa contraditória de juntar “inclusão social” e “mérito” (“um Frankenstein”), questiona o fato de os “pretos, pardos e indígenas” estarem reunidos em uma categoria sem distinção entre eles.

Outro aspecto da modalidade pode ser discutido a partir da polêmica com a Afropress, explicitada na coluna de Oliveira⁶⁵ e retomada mais adiante. Rebatendo as críticas do editor do portal Afropress, Oliveira demarca a diferença entre jornalismo opinativo (ao qual explicitamente se filia) e *opinionismo*, que define como uma tendência contemporânea em que “o que vale é dizer o que eu acho e ponto, sem qualquer preocupação com a qualidade das argumentações”. Ilustra como situações de opinionismo uma ocasião envolvendo equívocos na cobertura das eleições chilenas pela FSP, bem como o caso “fora do *mainstream*” relativo à Afropress.

Em relação à discussão sobre cotas *versus* metas, os textos do Portal Fórum procuram desconstruir a ideia do PIMESP como uma proposta que diz respeito a cotas. Em relação à apresentação do ICES com a finalidade de “atingir as metas”, Oliveira afirma categoricamente que “O documento não fala de nenhum mecanismo de reserva de vagas em vestibulares ou outra coisa. Apresenta como principal proposta a criação do ICES”. Trata o diploma que seria ofertado com a conclusão do curso sequencial do ICES como uma “armadilha”, e em sua

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2013/02/14/cotas-nas-universidades-paulistas-as-intencoes-e-o-inferno-astral-do-governo-estadual/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

análise⁶⁶ este diploma é considerado como

um incentivo para que boa parte dos “incluídos” vão trabalhar, iludidos de que já possuem uma formação superior e abandonem o projeto de entrar em uma universidade de ponta. Assim o governo tucano fica com a consciência tranquila de que está fazendo sua inclusão, as universidades estaduais não tem a sua ideologia da meritocracia contestada e a turma de baixo se ilude com o programa.

A indicação de que o curso do ICES seria voltado à direcionar o estudante de escola pública para o mercado de trabalho, desviando-o do projeto de cursar uma universidade pública, é apresentada pelo autor como uma “ilusão”, efeito de uma intencionalidade do “governo tucano”. A alusão a uma “consciência tranquila” localiza a proposta do PIMESP no plano de uma “crise de consciência”, o que é coerente com a hipótese de que o programa represente uma resposta a pressões sociais, recontextualizada no discurso do governo: a demanda do movimento negro foi incorporada conforme o discurso hegemônico sobre o negro; a demanda por acesso à universidade recontextualizada conforme os setores dominantes encaram a escola básica pública, voltada para a formação ao mercado de trabalho e empregabilidade. O que se mantém inalterado é a “ideologia da meritocracia”, segundo a qual somente os que “merecem” (alto desempenho segundo o critério competitivo) devem ingressar nas universidades de maior prestígio.

No discurso de Oliveira podemos ainda problematizar como são representados os negros/estudantes da escola pública. Tratando-os como “turma de baixo” e “iludidos”, permite a leitura tanto de que seriam os subalternos, segundo Gramsci ou os “de baixo” segundo Florestan Fernandes, quanto a de que estaria falando “de cima”, e portanto distante da “ilusão” criada pelos “inferiores”.

A ideia do PIMESP como uma política de ação afirmativa também é contestada em reportagem⁶⁷ que reproduz na íntegra o manifesto da Associação Juízes Pela Democracia (AJD). O documento dos juristas afirma que o programa apresentado “não se coaduna com o que se entende por ação afirmativa, em que se pretende a inclusão de parcela significativa da sociedade (negros e alunos provenientes de escolas públicas) alijada por anos das universidades públicas paulistas”, contrapondo ao que seria uma “forma de discriminação negativa, o que não pode ser admitido, sob pena mesmo de atentado à Constituição”, pelo

⁶⁶ Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/digital/119/ok-a-demagogia-da-proposta-de-inclusao-nas-universidades-estaduais-paulistas/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁶⁷ Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2013/03/18/proposta-de-alcmin-para-cotas-e-atentado-a-constituicao-dizem-juizes-para-a-democracia/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

argumento de que “exigir que os alunos das escolas públicas e negros realizem, diversamente dos demais, curso antecedente ao ingresso, significa tratá-los de forma pejorativa e aumenta o nível de exclusão a que já se encontram previamente submetidos”. Adiciona-se aos argumentos políticos contra as cotas um de fundamentação jurídica que alerta contra um “atentado à Constituição”, argumento de autoridade que agrega peso aos já apresentados pelos movimentos para rechaçar o programa apresentado.

Esta crítica ao dualismo no tratamento dos estudantes também é reiterada por Oliveira, que identifica a criação de duas categorias a partir do programa – os que ingressam direto nas universidades por meio do vestibular (frequentemente ex-alunos de caros cursinhos comerciais, como os nomeados pelo autor, Anglo e Objetivo), e os que tem de passar obrigatoriamente pelo curso preparatório do ICES, que daria uma “formação sociocultural para o exercício da cidadania”, segundo o documento preliminar. Oliveira ironiza o fato de este tipo de formação não ser garantida àqueles que passam pelos cursinhos: “se formação para a cidadania é saber o conteúdo exigido nos vestibulares, então viva a formação cidadã do Anglo e do Objetivo!!!”. Nos textos do Portal Fórum, ao invés do saturado argumento de falta de qualidade do público, o que aparece é uma crítica ao que é considerado qualidade na escola/cursinho privado, argumento este também expresso no manifesto da Frente Pró-Cotas.

É a partir desta segregação nas portas de entrada que os textos do Portal Fórum constroem a imagem do *college* como racista, ou seja, consolidam uma dupla porta de entrada. Isto é reiterado pelos diversos qualificadores à proposta reverberados nos textos: “inadmissível”, “esmola”, “estranho”, “ar de sofisticação”, “pressuposto do despreparo”.

4.3 Afropress

Os textos da Afropress chamam atenção por apresentarem uma série de reportagens em defesa das posições da Rede Educafro e do Frei David, seu coordenador executivo. Esta defesa é mais aberta nos textos de editoriais, e um pouco mais ponderada nos textos da redação. No total foram analisados 19 textos, sendo 14 de autoria da “Redação” (dentre os quais três são entrevistas), três são colunas e dois editoriais (Tabela 9). As três colunas são textos em defesa do PIMESP, de autoria do próprio Frei David, de Zito Alvarenga e Elisa Lucas Rodrigues, da Coordenadoria de Políticas Públicas para População Negra e Indígena do Estado de São Paulo. As entrevistas são com Carlos Vogt, Frei David e Leci Brandão, única

mulher negra deputada estadual (PCdoB-SP) na legislatura, e única das entrevistadas com posição crítica ao PIMESP.

Tabela 9 - Textos do Portal Afropress que tratam de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas entre dezembro de 2012 e julho de 2013.

Tipo	Título	Data
Redação	Até Conselho ligado ao Estado está contra as cotas de Alckmin	13/12/2013
Editorial	As cotas de Alckmin, a Frente e a marcha da insensatez	14/12/12
Coluna (Zito Alvarenga)	Sobre o Projeto das Cotas raciais em SP	13/01/2013
Redação	Ex-reitor da UFBA defende modelo de cotas proposto em SP	13/01/2013
Redação/entrevista	Frei David apóia cotas de Alckmin e diz que "contras" manipulam	4/2/2013
Editorial	Editorial: As cotas em SP, o inferno e as boas intenções	13/02/2013
Redação	Hédio e Frei David apóiam proposta de cotas do Estado	20/02/2013
Coluna (Elisa Lucas)	PIMESP: a importância do diálogo	28/02/2013
Redação	Unegro quer diálogo em SP para melhorar proposta das cotas	1/3/2013
Redação/entrevista	Programa de cotas para negros em SP faz maquiagem de dados	8/3/2013
Redação	Vogt garante: 50% para públicas e 35% para negros vale para cada curso	9/3/2013
Coluna (Frei David)	PIMESP e o debate: Cotas, mérito ou meta?	11/3/2013
Redação	Audiência Pública na ALESP esquentou debate sobre cotas	12/3/2013
Redação	ADUSP diz que cotas de Alckmin são só 10% para negro e indígena	14/03/2013
Redação/entrevista	Política de cotas para negros em SP deve vir por Lei, defende Leci	26/03/2013
Redação	Unipalmarenses faz mesa redonda sobre PIMESP	27/03/2013
Redação	Para Hédio, programa de cotas em SP é mais arrojado que o federal	28/03/2013
Redação	USP rejeita PIMESP de Alckmin e quer adiar inclusão para 2018	5/6/2013
Redação	USP se rende e adota ação afirmativa para negros e indígenas	3/7/2013

Nos textos da redação prevalece o dizer indicador, por meio do discurso direto nas entrevistas ou da releitura das falas no discurso indireto. Os editoriais são guiados pelo dizer opinativo, beirando o tom de ressentimento no nível da crítica. Assim como o Portal Fórum atua na divulgação das atividades do calendário da Frente Pró-Cotas, em Afropress é possível verificar chamados (o termo utilização por Frei David é “conclamação”) para as atividades em defesa da aprovação do PIMESP, como a reunião realizada entre Vogt e Frei David para explicar o projeto na FATEC, o debate ocorrido na sede da Educafro, assim como a mesa redonda na Unipalmarenses, promovida pelo reitor José Vicente também com a presença dos supracitados, além de Naomar Almeida, reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia,

Hélio Silva Junior⁶⁸ e o editor de Afropress Dojival Vieira.

Afropress procura apresentar-se como um campo externo à “disputa partidária” de PT e PSDB pelo voto negro, no entanto suas posições são bastante próximas às de figuras ligadas ao PCdoB: o tom é bastante elogioso à deputada Leci Brandão, e é destacada a posição da entidade Unegro, que é impulsionada por militantes do PCdoB. Isto pode ser explicado pela proximidade do editor, que já foi filiado a este partido. No entanto, o mesmo poderia ser dito a respeito de Dennis de Oliveira, que inclusive aborda esta polêmica em sua coluna, porém ele não pende para posições de defesa do PCdoB. Ademais, mesmo que a Frente Pró-Cotas seja duramente criticada em Afropress, a Unegro permaneceu compondo a Frente, a despeito do portal ter noticiado⁶⁹ que “se preparam para voltar atrás e manifestar apoio à proposta do Governo”.

Como era de se esperar, no portal Afropress os sujeitos das ações são em geral pessoas negras. É construído um arquétipo da liderança negra, personificada naqueles indivíduos que alçaram a postos de destaque/poder, como o próprio Frei David, Leci Brandão, Hélio Silva Junior do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Elisa Lucas Rodrigues. Também é construída nos textos do portal uma antítese do líder, indivíduos que estariam se utilizando da população negra por meio de manipulação e “má fé”, ao “partidarizarem” o debate: é o caso de Douglas Belchior, principal figura identificada com a Frente Pró-Cotas Raciais, ex-membro da Educafro e militante do PSOL; e dos professores Sílvio Almeida e Dennis Oliveira, intelectuais que produziram textos críticos ao programa.

A estratégia defendida pela Educafro⁷⁰ e ecoada pelo portal Afropress é explicitamente vinculada ao que Frei David denomina de “visão franciscana do convencimento”: “Branços com poder, crescendo em entendimento sobre a exclusão da população negra. Usando do seu ‘estatus de poder’ para fazer as mudanças acontecerem, estarão amortecendo toda possibilidade de futuros conflitos”. O conflito é retratado como algo indesejável, que se deve amortecer, o que implica que as mudanças ocorram somente por concessão da parte de quem tenha mais poder, a fim de rechaçar o embate. Se o conflito é negativo, só é possível conquistar mudanças pelo convencimento, ou nas palavras do próprio frei, é preciso “vencer com” [os brancos poderosos]. É ilustrativa desta concepção a fala de Zito Alvarenga, para

⁶⁸ Advogado da Educafro, ex-Secretário da Justiça do governo Alckmin, e candidato a deputado federal pelo PFL/DEM-SP em 2006 e 2010.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14284>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14540>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

quem a comunidade negra “busca o bem sem olhar quem o faz”, uma inversão apassivada do dito popular de inspiração religiosa/caritativa “fazer o bem sem olhar a quem”.

Desta forma, a proposta do PIMESP é retratada como uma grande vitória, pelo fato de representar a admissão por parte do governador de São Paulo e do PSDB de que é preciso contemplar as demandas do movimento negro - teriam sido “atropelados pelos fatos”⁷¹ a partir da aprovação da Lei de Cotas em nível federal. Hédio Silva Junior chega a retratar⁷² a proposta como “conceitualmente mais arrojada” e “materialmente” mais significativa, pelo quantitativo de bolsas. Sendo uma vitória, é avaliado como um equívoco profusa e contundentemente combatido a estratégia de recusar o PIMESP (que é desqualificada como “infantil” e “imatura” porque “é bonito ser contra”, “falta de rumo político e ideológico”, “paralisia do debate”, “rejeição liminar” devida a interesses político-partidários da “velha esquerda” ligada à “guerra fria”). A estratégia defendida é, a partir da aprovação do programa, lutar institucionalmente (em especial na forma de lei) para que os pontos insuficientes do projeto sejam “melhorados” (destacadamente a questão relativa ao *college*, às médias para ingresso nas FATEC/universidades e valor das bolsas).

O *college* é legitimado por meio de dois tipos de argumento distintos. Em primeiro lugar pela fala de Naomar Almeida em reportagem citada anteriormente, que se refere à formação em ciclos nas experiências internacionais dos EUA, países europeus e latinoamericanos como uma tendência da educação superior. No entanto ele se opõe ao fato de o *college* ser somente para pobres, negros e indígenas, denunciando que isso seria segregação, defendendo o modelo de *college* para todos.

Frei David argumenta que o vestibular seria feito para as elites, logo o *college* deveria ser uma experiência generalizada para todos os estudantes da escola pública, inclusive por meio do estímulo a que as aulas sejam disponibilizadas online, e que haja tutores bolsistas e voluntários nas escolas públicas estimulando os estudantes a ingressarem nesta nova modalidade. O *college* poderia levar ao enfraquecimento do vestibular, e deveria ser aprovado por esta razão. O movimento deveria se concentrar em como diminuir as médias para acessar a universidade de 70% para 60%, e em como mudar a redação do projeto do PIMESP. A ambiguidade desta modalidade - *college* como preparatório ao ingresso na universidade ou como um curso capaz de fornecer o diploma - é valorizada:

⁷¹ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14235>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁷² Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14657>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

de acordo com o ponto de vista de cada um, o “college” é um Curso Superior ou um Pré-vestibular diferente. Acolhemos as duas dimensões. Não dependerá de nós o “college” ser um curso superior ou um pré-vestibular e sim, unicamente de cada aluno beneficiado. Se eu fosse um aluno negro, da rede pública interessado em Medicina, iria fazer do “college” e assumi-lo como o melhor pré-vestibular do mundo, pois me garante uma vaga sem vestibular. Basta estudar com dedicação e tirar a cada mês boas notas. Agora, se sou negro, casado, com filhos e trabalhando, vou usar o “college” para disputar concursos públicos que exigem diploma de ensino superior⁷³.

A posição do editorial, entretanto, é de criticar o que chama de *black college*, “uma forma ardilosa de retardar o processo de inclusão” e manobra para retardar a adoção da política a que Alckmin foi levado a contemplar para tentar se contrapor às iniciativas do governo federal. O texto do editorial compara o *black college* a uma “sala de espera” justificada pela “fragilidade da escola pública” que seria de responsabilidade do próprio Estado, o qual não garante educação de qualidade. Há também crítica incisiva ao fato de que os dados apresentados para justificar o PIMESP seriam uma “maquiagem de dados” - são considerados para o cômputo do percentual de matriculados oriundos da escola pública os estudantes da FATEC, que são 75% desta instituição, o que oculta o fato de a USP, por exemplo, ter menos de 30% de matriculados da escola pública.

Em entrevista a Carlos Vogt⁷⁴, Afropress questiona se a proposta do *college* significaria “o reconhecimento por parte do Governo da falência da escola pública e da má qualidade do ensino médio do Estado”, e qualifica a resposta como uma “desconversa”, quando o reitor da UNIVESP reafirma que o ICES é uma “estratégia para cumprir metas” e uma “nova modalidade de oferta de vagas” na educação superior, voltada para profissões não contempladas pelos cursos tradicionais de graduação.

Quanto à disjuntiva cotas/metras, o discurso enfatiza o aspecto de reserva de vagas contido no programa, referindo-se em várias passagens dos textos, inclusive nas manchetes, o termo “cotas” para caracterizar a política proposta. Vale ressaltar uma inflexão no discurso, mais crítico no primeiro texto da redação⁷⁵, de 13 de dezembro de 2013, quando se fala em “cotas de Alckmin”, destaca o número de signatários da Frente Pró-cotas (“250 personalidades, incluídas lideranças dos partidos e e do movimento sindical, além de intelectuais”) e o fato de que apenas Educafro dentre as entidades ligadas ao movimento não assinou o manifesto, tem adotado posição mais alinhada a Alckmin.

⁷³ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14392>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14529>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14234>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

As universidades estaduais são duramente criticadas, sobretudo por tornarem a meritocracia uma “cláusula pétrea”. A imagem da posição rígida contrária a critérios raciais aparece também quando são tratadas como “fortaleza anti-cotas” e defesa dos “sagrados princípios da meritocracia”. Há nos textos do portal, bem como em entrevista (Leci Brandão⁷⁶ é contundente neste aspecto) um questionamento forte ao princípio da autonomia universitária quando utilizado como justificativa para não implementar reserva de vagas por meio de uma lei estadual, repassando aos conselhos universitários a prerrogativa de definir sobre seus critérios de admissão.

4.4 O PIMESP na imprensa e a disputa de versões

A leitura dos textos obtidos na imprensa agregou mais elementos para compreender os processos de produção do texto consolidado na proposta do PIMESP. Se no âmbito oficial o silenciamento sobre a autoria e as condições de produção foi característica dominante, o estudo do discurso da imprensa pode agregar à pesquisa uma série de novas informações que ajudam a explicar as razões de um programa como tal ter sido proposto, assim como as razões de seu fracasso. Institucionalmente as universidades só tiveram acesso ao projeto por meio do seu lançamento público em 20 de dezembro de 2013, porém as informações na imprensa são um pouco anteriores a essa data.

Por meio das declarações de Frei David nos textos de Afropress foi possível descobrir que a legitimação do PIMESP por parte do Educafro não se deu *a posteriori* da proposta, mas que a entidade participou ativamente da proposição, disputando modificações no projeto apresentado. Frei David menciona que “teve algumas reuniões com o governador”, relatando inclusive que o Jornal da Educafro foi “panfletado no Palácio dos Bandeirantes”, o que teria sido fato decisivo para o “governador convocar os reitores”. O frei chega a mencionar que a exigência para que os percentuais de reserva de 50% para escolas públicas e 35% para negros e indígenas foi condição para “não acampar em frente ao palácio”, o que mostra que houve negociação de termos entre governo e Educafro antes da apresentação pública do projeto do PIMESP. Isto é um elemento importante para compreender a postura da Educafro de defesa do PIMESP, na contramão da ampla maioria de entidades do movimento negro paulista. O

⁷⁶ Disponível em : <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14652>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

processo de elaboração do programa também fica mais evidente quando Frei David tece elogios aos “assessores destacados junto aos reitores” pelo governador que teriam feito um “bom trabalho” que levou à “forte vitória” que é o governo do PSDB admitir cotas raciais nas universidades estaduais paulistas. A Educafro teria então “brigado muito para o projeto avançar”, por meio da “estratégia de forçar o diálogo”, “não descolou do governo, não teve um mês que não fez pressão”.

Felipe Rousselet afirma em matéria⁷⁷ do Portal Fórum de 26 de novembro de 2012, na semana da consciência negra, que as “três universidades públicas de São Paulo (USP, Unesp e Unicamp), fecharam na última quinta-feira, 22, proposta de adoção de cotas a ser apresentada ao governador Geraldo Alckmin”. Foi o então reitor da Unesp, Júlio César Durigan, quem “revelou” a proposta ao jornal Estado de São Paulo, o que conota à proposta um caráter de segredo, reforçando as condições de silenciamento já identificadas. O reitor sintetiza a proposta em dois pilares – qualidade e permanência – termos que admitem uma multiplicidade de sentidos. No entanto, a descrição de qualidade associada a “reforço de aprendizado” dos estudantes de escola pública, negros e indígenas, que teriam “deficiências de formação”, transfere o problema de eliminação destes sujeitos por meio do vestibular para sua própria responsabilidade individual, marcando-os como aqueles que fariam com que a qualidade baixasse no caso de um ingresso “sem reforço”. Já o pilar da permanência é contemplado pelo então reitor pela existência de bolsas “de cerca de um salário mínimo”.

Quanto ao reforço, identificamos uma proposta que acaba desaparecendo na versão oficial, apresentada por Durigan: o reforço foi cotejado em duas modalidades distintas, restando no projeto oficial apenas o curso prévio na forma de *college*, considerado como “reforço” e tratado pela Educafro como espécie de “cursinho pré-vestibular”. Na reportagem publicada em novembro de 2012 houve a menção à proposta de uma espécie de reforço em paralelo ao curso superior, sendo que “os alunos cotistas iriam ter aulas de reforço nas matérias nas quais não tiveram um bom desempenho no vestibular”. Na mesma matéria há um registro crítico por parte de Douglas Belchior, da Uneafro, contrário a reforços prévios, porém admitindo equiparação acadêmica após a entrada na universidade. Isto levanta interessantes discussões acerca da incorporação desta possível função de reforço paralelo a um papel ambíguo do *college*, de curso preparatório a curso capaz de garantir um diploma de educação superior, função defendida nos textos da Afropress.

Entretanto não são apenas elogios por parte da Educafro/Afropress. Há uma posição

⁷⁷ Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2012/11/26/universidades-paulistas-propoe-cotas-de-50-para-2016/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

bastante crítica ao governo estadual, e uma posição qualificada como “objetiva e pragmática”: a conquista de direitos (no caso específico, cotas e outras ações afirmativas voltadas especificamente para a população negra) justificaria a aceitação de pequenos avanços ainda que os pressupostos do projeto reafirmem a caricatura do estudante negro e de escola pública como alguém que necessita “reforço” e que deve ter uma formação para rápida inserção no mercado de trabalho. Avalia-se que a pressão feita por parte do movimento negro e a consolidação das cotas raciais em âmbito jurídico teriam levado a uma pressão por políticas semelhantes nível estadual, de forma que o “PSDB não ficasse para trás”.

Esta postura de disputar o projeto com o governo, ao ser confrontada com a posição consolidada na Frente Pró-Cotas Raciais, aparentemente gerou uma frustração, registrada na afirmação de que “Alckmin conseguiu o impensável: unir o movimento negro contra seu projeto de cotas”. Até mesmo Zito Alvarenga, que a princípio se manifestou contrário à proposta, depois contemporizou ao afirmar⁷⁸ que “não se pode chamar o projeto de eugenista”. “O projeto não é o melhor, mas pode melhorar”. Também a Unegro é retratada por Afropress como uma entidade que quer “melhorar o projeto”⁷⁹.

A Folha de São Paulo registra em matéria⁸⁰ de 05 de dezembro de 2012 descrição congruente com o exposto pelo Frei David: a de que o projeto “começou a partir de pedido do próprio governador”, que já “se declarou favorável às cotas” e que este aprovaria a versão “desenhada por USP, Unesp e Unicamp”. De acordo com o jornal, “Segundo três envolvidos nas discussões ouvidos pela Folha, Alckmin concordou com o modelo e deve comunicar a decisão aos reitores até a semana que vem. Oficialmente, sua assessoria diz que ainda não há decisão”. Também registra que “o Estado se sente pressionado” pela aprovação das cotas nas instituições federais.

Assim como na matéria⁸¹ do Portal Fórum de 12 de dezembro de 2012, a matéria da FSP citada acima registra outra diferença em relação à versão oficial, no tocante às porcentagens de vagas reservadas. Ambas as reportagens referem-se ao fato de que 50% das vagas seriam destinadas a estudantes de escola pública, no entanto, 20% iriam para o “curso superior à distância, preparatório”, e os outros 30% “seriam preenchidos por meio de ações a

⁷⁸ Disponível em <http://www.afropress.com/post.asp?id=14282> , Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁷⁹ Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14502>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/81989-alkmin-deve-aprovar-proposta-de-adoacao-de-cotas-por-universidades.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁸¹ Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2012/12/12/movimento-negro-lanca-manifesto-em-favor-das-cotas-e-contra-proposta-do-governo-estadual/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

serem escolhidas pelas universidades”, já que “USP, Unesp e Unicamp só aceitam criar políticas para beneficiar os alunos da rede pública se for mantido o que chamam de “mérito acadêmico”, ou seja, o estudante deve provar estar preparado para ocupar uma das vagas”. Segundo a FSP, “O benefício específico a negros, pardos e indígenas não está assegurado nas universidades paulistas”, ou seja, neste caso estão sendo consideradas apenas as cotas ditas sociais (por escola de origem).

Além de expressar a dúvida sobre se a proposta a ser anunciada teria ou não recorte racial, há aqui uma diferença em relação às porcentagens de vaga sobre o todo. De acordo com o anunciado no começo de dezembro, a divisão seria entre 50% de vagas de concorrência universal, 30% de vagas de estudantes de escola pública a serem selecionados pelas universidades “por mérito” e 20% das vagas para estudantes de escola pública que passarem pelos 2 anos de curso à distância. A ideia de mérito não estava a princípio embutida no que veio a se tornar *college*, e sim nos critérios a serem definidos pelas universidades estaduais. Na versão oficial do projeto esta divisão acabou por se materializar em: 60% das vagas seriam definidas por “planos de recrutamento institucional”, que, tudo leva a crer, consistiriam do “aperfeiçoamento” dos programas já em andamento por cada universidade, a partir do argumento da autonomia institucional; e 40% das vagas por meio do *college*. A partir desta leitura, é possível afirmar que a ideia de uma “inclusão com mérito” não estava no fato de passar pelo curso de dois anos com notas altas, mas sim a de entrar por meio de uma seleção que “provasse” que o estudante estava preparado, função que o *college* passou a englobar na proposta oficial.

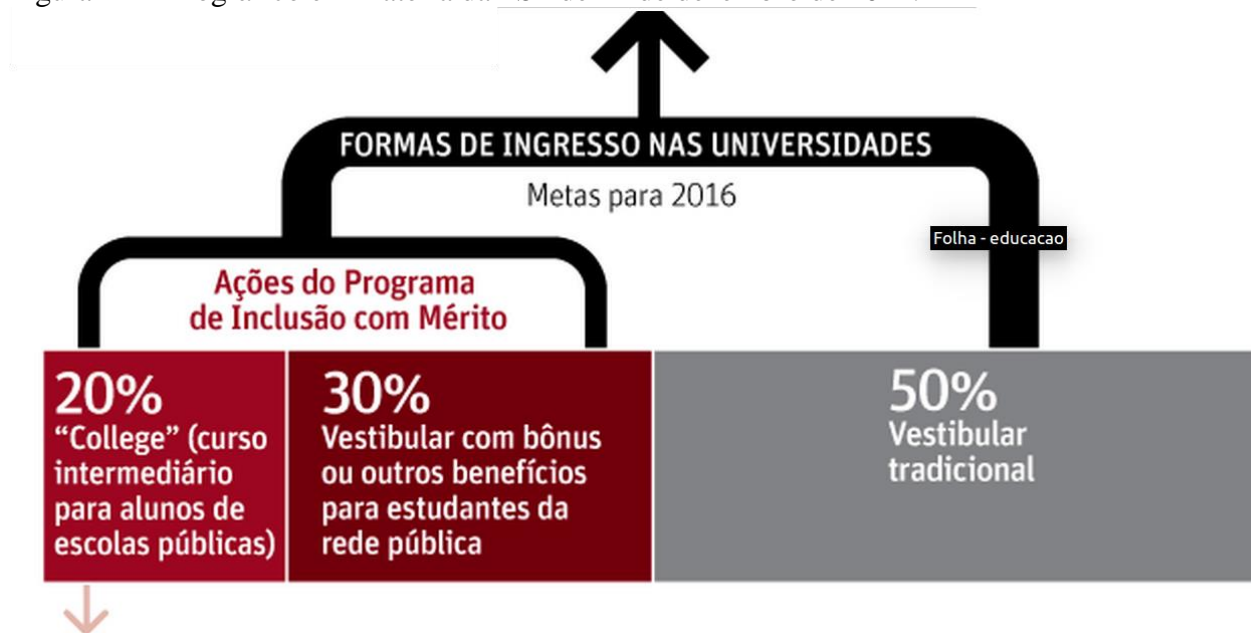
A Frente Pró-Cotas publicou, ainda em 5 de dezembro, um “Manifesto a Favor das Cotas Raciais”, em defesa do Projeto de Lei 530/04 que institui por lei a reserva de vagas. O manifesto foi republicado na íntegra em matéria do Portal Fórum⁸², denunciando as universidades paulistas que, se não podem ser responsabilizadas “pelos homicídios contra jovens negros, não há dúvidas que sua estrutura de privilégios ajuda na produção de vulnerabilidades e mortes prematuras” e critica o estabelecimento da divisão entre as vagas por ocupação direta e as vagas que teriam uma espécie de “período probatório” no *college*.

Segundo o manifesto da Frente, é a população negra - “os mais pobres entre os pobres” - que tende a “ocupar majoritariamente a faixa destes 20% destinado ao *college*”. Além de criticar o Programa Inlusp, que teria sido responsável pela matrícula de apenas 0,9% de alunos negros nos cursos de Medicina, Engenharia e Direito da universidade, o

⁸² Disponível em: <<http://spressosp.com.br/2012/12/12/movimento-negro-lanca-manifesto-em-favor-das-cotas-e-contra-proposta-do-governo-estadual/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

manifesto também critica a inspiração no sistema educacional norte-americano, cuja graduação é “essencialmente genérica, mas não de dois anos e de longa distância como se quer implantar aqui”, uma medida de “distração visando protelar a inclusão”. A matéria reivindica o entendimento consolidado no julgamento do STF, que teria superado a visão de que “estudantes cotistas, defasados que chegam, podem diminuir qualidade da universidade”.

Figura 11 - Infográfico em matéria da FSP de 21 de dezembro de 2012.



Fonte: Folha de São Paulo.

A divulgação oficial do programa em 20 de dezembro de 2012 teve reduzida repercussão na imprensa, provavelmente devido ao período do ano próximo às festas. O único veículo analisado que publicou textos sobre o anúncio foi a Folha de São Paulo⁸³ (Figura 11), como a matéria que afirma que as universidades estaduais “terão cotas por desempenho”, ressaltando que “A proposta não prevê reserva direta de vagas. O aluno só será beneficiado se demonstrar alto desempenho acadêmico, ainda que haja risco de que o posto não seja ocupado por um egresso da rede pública de ensino”. Houve ainda a divulgação do caderno especial “Cotas” pela FSP três dias depois do lançamento. Somente em 7 de janeiro volta o debate no jornal impresso, e em 13 de janeiro no portal Afropress. Fórum publica texto de Dennis de Oliveira em sua revista impressa de fevereiro e posteriormente o disponibiliza no portal no mesmo mês.

A partir deste momento inicia a disputa mais acirrada de posições: a Folha de São

⁸³ Disponível em : <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/12/1204726-usp-unicamp-e-unesp-terao-cotas-por-desempenho.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Paulo adota tom de rechaço às cotas raciais, organizando sistematicamente matérias e textos no sentido de deslegitimar os critérios raciais e a reserva de vagas. Afropress, a partir de fevereiro, passa a tecer fortes críticas à Frente Pró-Cotas Raciais e sai em defesa da posição da Educafro. Fórum, por sua vez, publica quatro textos no mês de fevereiro, intensificando as reportagens sobre o tema a partir de março (oito reportagens). Não foram encontradas outras reportagens de Fórum depois do mês de março sobre o tema.

Ficam explícitas ao menos duas posições em disputa no movimento negro paulista quanto à proposta do PIMESP: a de completo rechaço ao programa, vocalizada por Dennis de Oliveira, Silvio Almeida, e outros que ecoam a posição da Frente Pró-Cotas; e a posição de que há elementos positivos no programa, e que é preciso aprofundar o debate para melhoria da proposta – ecoada pela Afropress, bem como pela Educafro, na figura de seu representante mais conhecido, o Frei David Santos. Segundo Afropress, os títulos dos textos dos professores (“A demagogia da proposta de inclusão nas Universidades estaduais paulistas”, “A Inconstitucionalidade da proposta” e “Um Projeto elitista e excludente”) já dispensariam a leitura, porque:

escancaram o propósito: doutrinar, ao invés de esclarecer. Desqualificam, liminarmente, a proposta para os que não a conhecem, ou seja: os milhões de pretos, pardos e indígenas, estudantes de escolas públicas, que até agora foram mantidos do lado de fora dos muros de Universidades, ditas públicas, mas que, na verdade, só tem sido públicas para alguns poucos, inclusive os autores (AFROPRESS, 2012).

O editorial da Afropress contrapõe dois pólos no debate sobre o PIMESP: os sujeitos “do contra”, elitistas, que baseiam suas críticas no fato de ser um projeto do governo paulista, são desqualificados em tintas carregadas: “mantêm afastados os maiores interessados na discussão”, antes de conhecer o programa manifestaram a opinião “não conheço, mas sou contra, não li, mas não gostei, se vem do Governo, não presta”, dispensam a “lucidez, inteligência, abertura para o diálogo e debate franco”, promotores de “confusão política”, “diálogo de surdos”, “sectários e irracionais”, “verborrágicos juvenis”, “inconsequentes”, “autoritários”, “promotores de motim fundamentalista”, responsáveis por “gritos, palavras de ordem vazias e clichês”, inspirados num “fundamentalistas messiânico déjà vu”. O outro pólo, com o qual a Afropress se identifica, inclui Frei David como principal representante da estratégia de disputar o projeto para sua melhoria, apresentando a Educafro e o frei como sujeitos responsáveis, dispostos ao diálogo com Carlos Vogt. O número de qualificativos dos setores pró-PIMESP é muito reduzido, frente à profusão de adjetivos atribuídos aos críticos do programa.

Afropress critica a não participação da Frente Pró-cotas em reunião entre Vogt e Frei David, afirmando que o último “não precisa de defensores”, e que já teria acusado os “contra” de “tentarem manipular a boa fé de pessoas e entidades”. Este teria sido acusado de “militante tucano” “aliado de Alckmin” e de “aderir ao 45” (número de registro eleitoral do PSDB), por sua manifestação de apoio ao PIMESP. Ainda que associe Frei David à defesa da proposta, estas acusações ao Frei são tratadas no texto como “insulto” e “xingamento” - visto que a associação política ao PSDB é encarado como incompatível com a defesa dos movimentos sociais. Talvez a virulência da crítica se deva justamente à postura da Frente Pró-Cotas para com a Educafro e Frei David, que além de ser uma figura religiosa, também se tornou uma das principais personalidades no debate sobre acesso à universidade a partir dos anos 1990.

Ao sustentar que a oposição da Frente Pró-Cotas seria motivada por “grupos de diferentes origens político-ideológicas que se opõem a Alckmin, na sua maioria candidatos derrotados nas últimas eleições municipais de S. Paulo e cidades da região metropolitana”, reduz as divergências políticas à mera disputa por espaço político-partidário, apagando os argumentos de crítica, supostamente sem fundamento no projeto. Pressupondo a falta de leitura dos críticos, incorre em “ato falho” ao desqualificar os textos dos professores, que “dispensariam a leitura”. Conclui o texto referindo-se ao discurso religioso, afirmando sobre as supostas “boas intenções” do “motim fundamentalista”, que “a sabedoria popular ensina: o inferno (para quem acredita) está cheio de bem intencionados, como sabemos”. É destacada nesta disputa a relação entre o já-dito, o que é reiterado pela inscrição do discurso na sabedoria popular, aludindo à imagem do inferno e das boas intenções, contraposto ao “inferno astral” atribuído ao governo estadual.

A tônica de partidarização das posições políticas é a mesma sustentada por Elisa Rodrigues (2013), da Coordenação de Políticas Públicas para a População Negra do estado de São Paulo, órgão vinculado à Secretaria de Justiça do governo estadual, nos termos da coordenadora⁸⁴, “No caso do PIMESC [*sic*] acreditamos que o debate é essencial para a compreensão da proposta e também é o caminho para que a mesma atinja principalmente o seu alvo, que são os alunos de escola pública, especialmente negros e indígenas”. A defesa de lideranças como Frei David, Augusto Werneck⁸⁵ e Hédio Silva Jr. é caracterizada como não casual, tendo em vista que “um dos pontos mais fortes da proposta é a proposição de metas para atingir o número adequado de alunos da rede pública, negros e indígenas dentro das

⁸⁴ Disponível em : <http://www.afropress.com/post.asp?id=14496> . Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁸⁵ Procurador do Estado do Rio de Janeiro.

Universidades Paulistas”. A bolsa de meio salário mínimo seria indicativa de “respeito, com critérios técnicos e não com finalidade político-partidária”, e o *college* louvado em sua “intenção de suprir a defasagem do ensino da escola pública”. O tom é de lamento – pela “partidarização” bem como a desconstrução de uma ação “que terá impacto muito grande na vida educacional de pessoas menos favorecidas”.

O texto da Afropress é republicado a pedidos na coluna Quilombo e recebe uma resposta denominada “Cotas nas universidades paulistas: as intenções e o inferno astral no governo estadual”, dialogando com o “o inferno” aludido no outro texto: segundo Oliveira, o inferno sugerido no texto aos “críticos bem intencionados”, é atribuído ao governo estadual paulista, que resiste em explicar à sociedade o porquê de não “pura e simplesmente implantar um sistema de reserva de vagas para as universidades estaduais”.

O pressuposto do editorialista, segundo Oliveira, é que “a postura nossa e da Frente Pró-Cotas é de ser contra sem sequer se dar ao luxo de ler a proposta”. Além de levantar os elementos de seu texto anterior, sobre a crítica “ponto a ponto da proposta”, centra seu texto na desqualificação baseada em supostos “interesses partidários”. Oliveira utiliza dois recursos para rebater esta crítica: a inversão do argumento do editorialista e a explicitação de sua trajetória como militante do movimento negro. Ao fazê-lo, os pressupostos que sustentam sua crítica ficam à mostra, o que não ocorre com os da Afropress. Segundo Oliveira

o editorialista simplesmente tachou todos os artigos do que ele chama de “acadêmicos” como opiniões centradas em interesses partidários. [...] Interessante que o editorialista não faz o raciocínio inverso – que os defensores da proposta o fazem por serem aliados ao governo do PSDB, como por exemplo, o presidente do Conselho da Comunidade Negra, órgão do Poder Executivo do Estado de São Paulo (que, inclusive, tem um artigo publicado neste mesmo portal) (OLIVEIRA, 2013)

A desqualificação da posição pela afirmação de uma instrumentalização partidária do movimento é identificada como uma “criminalização da militância partidária”, bem como desqualificação das próprias pessoas que participam do movimento, pela suposição de que estariam sendo manipuladas por uma ingenuidade, como “massa de manobra”. Oliveira relata sua própria filiação pregressa ao PCdoB, ressaltando que não integra mais o partido, e que sua saída se deu por divergências políticas e ideológicas, e não por criminalizar a militância partidária. Identifica ainda que o editorialista de Afropress também foi candidato a prefeito do município de Cubatão em 2008 pelo mesmo partido (referência a Dojival Viera dos Santos), o que contribui para a contestação do argumento da “partidarização”.

Oliveira (2013) identifica como “raiz do problema” a crítica da Frente Pró-Cotas a

Frei David, ou o “fracasso” do evento promovido pela Educafro em concomitância à atividade da Frente Pró-Cotas, esta última, articulada em torno do Projeto de Lei 530/2004 (que visa à implantação de cotas raciais nas universidades estaduais paulistas). Defende ser a estratégia mais adequada para o movimento negro que está entre as duas posições: “se fechar em tentativas de diálogos com reitores de universidades que sempre foram contrários às cotas ou puxar a discussão para um fórum mais amplo em que o governo e o Cruesp tenham que se explicar à sociedade”, segundo o autor.

Cabe mencionar que, enquanto o portal Afropress publicou somente o texto de crítica, a Revista Fórum abriu espaço para a polêmica. Os textos de ambos os portais utilizam estratégias de fixação de sentidos, no sentido de estabelecer o unívoco, porém a modalidade é mais categórica no texto de Afropress, o que é reforçado pelas escolhas lexicais que indicam obviedade, transparência, desqualificam incisivamente os interlocutores, e fazem apelo a argumentos de autoridade. Ainda que estes não sejam recursos dispensados nos textos do Portal Fórum, a abertura à polêmica e explicitação de pressupostos destoam do cariz autoritário expresso pela Afropress. O levantamento destes argumentos, todavia, traz novas pistas para a compreensão das condições de produção do discurso do governo, a partir da produção de discursos recontextualizados que expressam certo alinhamento à política proposta (AFROPRESS, 2012), bem como dos discursos de oposição (OLIVEIRA, 2013).

Este período mais intenso na disputa entre setores da imprensa foi durante o mês de março - mês de realização da audiência pública na Assembleia Legislativa, bem como de intenso calendário de atividades tanto dos defensores da proposta quanto dos contrários. Pouco destes debates são relatados nas matérias da Folha de São Paulo, que por outro lado investe em colunas, editoriais e reportagens que levantam dúvidas quando não partem abertamente para o combate às cotas. Na FSP ocorre uma ligeira inflexão no sentido de admitir, como concessão, cotas para estudantes de escolas públicas, como forma de evitar o “mal maior” que seriam os critérios raciais.

Há uma notável lacuna de textos sobre o programa do final de março até maio, em todos os veículos estudados. Novos textos vão aparecer somente após a deliberação nos conselhos universitários - o primeiro na Unesp, em abril, que rejeitou o *college*, mas implementou reserva de vagas nos mesmos marcos da lei federal (50% para escola pública e dentro destes 35% para negros e indígenas). A decisão da USP ocorreu em junho, definindo por rejeitar integralmente o programa apresentado e adotando política de pontuação extra para “pretos, pardos e indígenas” na prova do vestibular. A decisão da Unicamp, que não teve manchetes em nenhum dos veículos analisados, foi também pelo rechaço do Pimesp,

aumentando o valor do bônus na nota de seu vestibular para estudantes pretos, pardos e indígenas de escolas públicas.

5 DISCURSO DOS MOVIMENTOS SOBRE O PIMESP

Ode à Mordação
a seus cuidados ficam meus lábios apertados
ficam meus incisivos
caninos
e molares
fica minha língua
fica meu discurso
mas não fica porém minha garganta
na minha garganta começo
desde logo
a ser livre
às vezes engulo a saliva amarga
mas não engulo meu rancor salgado
mordação bárbara
mordação ingênua
você acredita que não vou falar
porém sim falo
somente com ser
e com estar
penso
logo insisto
que me importa calar
se falamos todos
por todas as paredes
e por todos os signos
que me importa calar
se você já sabe
obscura
que me importa calar
se você já sabe
mordação
o que vou dizer
porcaria
Mario Benedetti

Ao longo do trabalho, procurei analisar quatro conjuntos de discursos sobre o PIMESP: o discurso oficial sobre o programa (capítulo 2), o discurso da universidade (capítulo 3) e o discurso da imprensa (capítulo 4). Neste capítulo analiso o discurso dos movimentos de resistência ao PIMESP. Quais são os conflitos em jogo que distinguem os discursos analisados em relação aos tratados nos capítulos anteriores?

Parto da hipótese de que o discurso (e ação) dos movimentos organizados foi um dos elementos que contribuíram para a derrota do PIMESP. No entanto, a partir da análise do discurso contrário ao PIMESP na USP, em que se destaca a grande resistência a critérios raciais em ações afirmativas, considerar o papel do movimento social contra-hegemônico exige um balanceamento com o peso do discurso refratário a cotas.

Os movimentos analisados neste capítulo estão se contrapondo em geral ao discurso do poder hegemônico na universidade. No caso específico da USP, trata-se de uma forte oposição à reitoria, assim como ao Governo do Estado, com o qual os reitores costumam ter cordial interlocução. Uma vez que os projetos de submissão da universidade à lógica mercantil, utilitarista e produtivista em detrimento de uma dinâmica de produção de conhecimentos voltadas às demandas dos setores populares, profundamente democrática e crítica, partem de políticas públicas governamentais assim como de gestões institucionais, a prática social dos movimentos produz discursos que poderiam ser caracterizados como “discurso de oposição”, considerando aqui a oposição à lógica hegemônica de pensar a universidade numa sociedade capitalista periférica.

É neste contexto que analisamos a prática discursiva destes movimentos sociais: os textos são produzidos por militantes que abordam aspectos distintos de oposição ao projeto de universidade implementado por reitorias/governos. O movimento sindical, por exemplo, prioriza tratar de temas que dizem respeito a questões salariais, carreira docente, ou perseguição política, apenas para citar algumas. O tema do acesso é prioritariamente debatido pelos movimentos negros e de cursinhos populares, denunciando a composição racial e social dos calouros como decorrência de uma política segregacionista. O movimento estudantil enfoca a pouca representatividade nos espaços de decisão e falta de democracia, tema também debatido por todos os outros movimentos.

Estamos portanto tratando de sujeitos coletivos como autores dos textos aqui analisados, já que a autoria dos textos não é apenas considerada no âmbito de indivíduos militantes que compõem estes movimentos. A autoria dos textos de um portal ou jornal de determinado movimento social expressa posições que envolvem concordância mínima entre os componentes de cada coletivo para serem expressas por meio de seus canais de

comunicação. Isto não exclui a possibilidade de determinada posição não debatida ser expressa, no entanto é esperado que, no caso de isto ocorrer, exista pressão no sentido de modalizar ou até retirar o texto de circulação.

Foram escolhidos quatro movimentos para a análise neste capítulo: 1) o discurso do movimento sindical de docentes universitários sobre o tema, cujo *corpus* trabalhado consiste de textos retirados do portal da Adusp; 2) o discurso do movimento estudantil, representado pelo conjunto de textos obtidos no portal do DCE da USP; 3) o discurso dos cursinhos populares, representados pelos textos produzidos pela Rede Emancipa de Cursinhos Populares; e 4) o discurso das Frentes Pró-Cotas Raciais, cujo peso maior é o de movimentos negros, apesar de ser um verdadeiro amálgama de entidades, coletivos e outras organizações.

5.1 Discurso do movimento sindical docente (Adusp)

Os textos da Adusp considerados para a análise foram retirados do seu portal, e no período recortado, consistem de um total de 24 textos, sendo 13 destes constantes do Informativo Adusp, boletim encaminhado aos associados; oito textos republicados, ou seja, textos assinados por autores diversos em outros canais e disponibilizados no portal da entidade; e três textos de autoria da diretoria do sindicato (Tabela 10).

Tabela 10 - Textos sobre PIMESP obtidos no portal da Adusp (<http://www.adusp.org.br>)

Tipo	Texto	Data
Informativo nº 357	Enfim, debate de cotas na USP	15/02/2013
Diretoria Adusp	PIMESP: ensino à distância travestido de política de cotas? - diretoria da Adusp	28/02/2013
Informativo nº 358	E la nave va!	4/3/2013
Informativo nº 358	Esquenta o debate sobre cotas	4/3/2013
Diretoria Adusp	Reitores convidados para audiência sobre Pimesp na Alesp, em 13/3. Boa ocasião para debater cotas!	6/3/2013
Texto assinado	Para a comunidade Uspiana - Lilia Schwarcz / Maria Helena Pereira Toledo Machado	7/3/2013
Texto assinado	Disputa partidária nas políticas de ação afirmativa	13/03/2013
Texto assinado	Contribuição para discussão do PIMESP - Lalo Minto (Unesp/Marília)	14/03/2013
Informativo nº 359	Ministro e movimentos sociais criticam Pimesp em audiências públicas na Alesp	18/03/2013

Informativo nº 360	Progressão & PIMESP	1/4/2013
Informativo nº 360	Assembleia da Adusp considera inadequada aprovação do Pimesp e pede diálogo amplo	1/4/2013
Informativo nº 360	Vamos brigar por reajuste de 11% na data-base	1/4/2013
Informativo nº 360	FFLCH tende a rejeitar Pimesp	1/4/2013
Informativo nº 361	Reitoria não comparece a debate sobre o Pimesp	15/04/2013
Texto assinado	Uma proposta inconstitucional e ilegítima - Silvio Luiz de Almeida	23/04/2013
Informativo nº 360	Até agora, maioria das congregações rejeita Pimesp	29/04/2013
Texto assinado	Proposta de Plano Institucional da USP	21/05/2013
Texto assinado	Ofício da Pró-reitora de graduação aos diretores de unidade	22/05/2013
Diretoria Adusp	Análise preliminar feita pelo GT Educação e pela Diretoria da Adusp (5/6/2013)	5/6/2013
Informativo nº 365	Frente Pró-Cotas propõe projeto alternativo ao Pimesp	10/6/2013
Informativo nº 365	Adusp convida unidades a apoiarem discussão sobre consulta paritária para reitor	10/6/2013
Texto assinado	Nota de Repúdio ao “Plano Institucional da USP”	14/06/2013
Informativo nº 366	CoG aprova “Pimusp” às pressas	1/7/2013
Texto assinado	Avaliação da “Proposta de Plano Institucional da Universidade de São Paulo para o Recrutamento de Estudantes Capacitados e Participantes dos Grupos Sociais Previstos no Regime de Metas do PIMESP” - Lilia Moritz Schwarcz (Departamento de Antropologia); Maria Helena P. T. Machado (Departamento de História) e Vagner Gonçalves (Departamento de Antropologia)	16/09/2013

Em relação aos textos elaborados para o informativo, os quais não estão assinados, presume-se que tenham sido textos produzidos pelo responsável de comunicação do sindicato, em que trabalham jornalistas contratados como assessores de imprensa. É um tipo de texto voltado em primeiro lugar para o associado, ou seja, o professor que compõe a sua base sindical, bem como para a publicação de suas posições.

Usualmente neste tipo de configuração textual, a diretoria discute junto ao profissional de comunicação o tipo de conteúdo político que se deseja veicular, de maneira que nenhum texto veiculado destoe da linha política do sindicato. Assim a autoria dos informativos pode ser considerada de forma híbrida, já que tomam parte tanto o jornalista, quanto a própria diretoria. No entanto, há relações de poder aí envolvidas, já que o jornalista é um profissional que possui relação de trabalho para com a diretoria: seu trabalho se justifica pela necessidade da diretoria do sindicato expressar posições políticas, ou seja, responde a uma política de comunicação na qual, por mais que participe ativamente da elaboração, depende em última

instância do poder de seu empregador sobre o que será dito. Por outro lado, é o jornalista quem trabalha as tecnologias discursivas que caracterizam a linguagem jornalística, mobilizando as técnicas do discurso para produzir sentidos alinhados com o que é considerado aceitável e esperado do ponto de vista do “jornalismo sindical”. Assim, o discurso dos informativos responde a estas duas condições de produção: expressar a política do sindicato quanto a determinados temas e em linguagem jornalística para este fim específico.

Os textos da diretoria são aqueles em que a sua política é expressa de maneira direta, sem a mediação textual do profissional de comunicação (a não ser pelo fato de fazer com que o texto seja publicado em meios impressos e virtuais, ou seja, posto em circulação). Por sua vez, os textos assinados são textos produzidos por terceiros, cuja publicação pode remeter a uma posição endossada ou não pela diretoria, conforme discutido adiante. Dentre os textos assinados, não consta nenhum de autoria de algum dos diretores da Adusp, três deles são de docentes da USP, um de docente da Unesp, um de Sílvio Almeida do Instituto Luiz Gama e professor do Mackenzie, um da Frente Pró-Cotas Raciais da USP e dois da Pró-reitoria de Graduação da USP.

Os textos da Pró-reitoria referem-se à proposta de Plano Institucional da USP, que foi encaminhada no mês de maio para todas as unidades acadêmicas. Discutirei este plano no capítulo seguinte, visto que a proposta parece ter nascido como resposta institucional ao rechaço do PIMESP por parte da ampla maioria das unidades acadêmicas.

5.1.1 ICES/College

Dois argumentos são sistemáticos como justificativas para se rechaçar o PIMESP no discurso da Adusp. O primeiro é a questão dos prazos: parte considerável dos textos reafirma o exíguo prazo para debate, elemento já levantado com insistência nas atas das congregações:

Na USP, as discussões sobre o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista (Pimesp), anunciado em 2012 pelo governador Alckmin, já têm período para começar e terminar (...). Na mensagem, a Reitoria orienta que a proposta seja discutida nas unidades e que no prazo de 60 dias os diretores encaminhem à Reitoria as respectivas manifestações com comentários e sugestões sobre o assunto (ADUSP, 2013a).

Outra mostra de autoritarismo fica evidente ao ler-se o ofício circular GR 112, de 21/3, do chefe de gabinete, professor Alberto Carlos Amadio, em que ele comunica a prorrogação do prazo para que as congregações se manifestem quanto ao teor do

Pimesp. A data passou a ser 18/4, o que é positivo, mas insuficiente. O novo prazo, porém, veio acompanhado de advertência severa, no melhor estilo autoritário (ADUSP, 2013b).

Além das críticas aos prazos, o eixo da contestação ao PIMESP no discurso da Adusp é o questionamento do ICES e do *college*. A linha de argumentação é a de que o governo incorporou a demanda de cotas no intuito de salvar a UNIVESP, instituição criada pelo governo do estado para ofertar educação à distância. Esta leitura se expressa de maneira contundente no primeiro texto da diretoria sobre o PIMESP, cujo título é “PIMESP: ensino à distância travestido de política de cotas?”⁸⁶. O texto, publicado em 28 de fevereiro de 2013, que se propõe a fazer uma primeira leitura, chama atenção pela escolha lexical: coloca-se uma questão cuja resposta sugere resposta do tipo sim/não acerca do caráter “travestido” do PIMESP.

O termo “travestido” aponta para o sentido de vestir-se “de través”, cujo uso consolidado na linguagem popular refere-se a “travestis”, ou seja, transexuais, pessoas cuja identidade de gênero é “cruzada” (trans) em relação às expectativas sociais⁸⁷. Há uma forte resistência social a aceitar pessoas nascidas de um sexo que não se identificam com os papéis de gênero atribuídos socialmente, “vestindo-se” ou apresentando comportamentos usualmente atribuídos ao “sexo oposto” - resistência esta que é caracterizada como transfobia - o medo, ódio ou menosprezo às pessoas transexuais, como travestis. Numa sociedade machista e patriarcal, apontar alguém ou algo como travestido, traz uma carga pejorativa muito forte, visto que os sentidos hegemônicos para travestido apontam, inclusive de forma dicionarizada, para “aparentar ser aquilo que não se é”. De que maneira se materializaria, no discurso da Adusp, o ato de se travestir? O PIMESP seria, por debaixo da “roupagem” de uma política de cotas, uma política de educação à distância. Esta escolha lexical, ao aproximar o PIMESP ao ato de se travestir, carrega um significado social negativo, em especial numa instituição bastante conservadora como a USP também no que concerne à base docente para qual a Adusp dirige seus textos, criando uma expectativa de discutir o que está “abaixo da roupagem do PIMESP”, ou seja, o que poderia ser tomado como “verdadeiro”. No entanto, pouco se diz em relação à própria “roupa” utilizada, ou seja, em relação à política de cotas, forma como o PIMESP se apresenta.

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/textos/1575-pimesp-ensino-a-distancia-travestido-de-politica-de-cotas>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁸⁷ À pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao comportamento socialmente esperado em relação seu sexo biológico chama-se “cisgênero”.

A estratégia discursiva da Adusp se dá no sentido de deslegitimar as cotas como objetivo declarado do PIMESP, destacando sua oposição aos aspectos relativos à implementação do ensino à distância, do *college* e do ICES, ao mesmo tempo em que pouco discute sobre a política de cotas e o acesso à universidade. O próprio fato de tratar por um bom tempo nos textos analisados o PIMESP como uma política de cotas à semelhança do governo e da imprensa hegemônica, é indicativo da lacuna no seu posicionamento sobre o assunto, visto que o movimento negro rechaça esta caracterização em relação ao PIMESP. Posição semelhante ao do movimento negro é encontrada na ata da Congregação da FFLCH, e manifesta por alguns textos desta unidade acadêmica republicados no portal da Adusp. Em texto de abril de 2013 reportando debate ocorrido sobre o PIMESP, o texto “FFLCH tende a rejeitar PIMESP”⁸⁸, retrata a fala de alguns docentes da faculdade sobre o tema em discurso direto, como Maria Helena Machado: “O ICES do Pimesp não está mais prometendo a inclusão. O que ele está prometendo agora? Realizar um ensino superior semi-profissionalizante, semi-presencial para formação de mão-de-obra”. A repetição do prefixo “semi” induz a leitura de que o projeto é algo feito “pela metade”, nem presencial e nem profissionalizante, incapaz de cumprir o que se propõe: a inclusão.

Além do formato “semipresencial”, atacado pelo fato de que geraria maior segregação entre o que a Adusp chama de cotistas e os demais estudantes, visto que restringe a convivência entre estes dois grupos, também há forte crítica em relação ao currículo do ICES. Justificando-se pela necessidade que supostamente teriam os estudantes da escola pública, os textos apontam questionamentos ao currículo proposto, destacando seu caráter técnico-instrumental:

Um olhar para as disciplinas a serem oferecidas pelo ICES parece desvendar que o verdadeiro propósito da criação desse Instituto, além da popularização do EàD, é tornar realidade uma velha aspiração do governo – oferecer um ensino, a médio prazo, mais barato e batizá-lo de ensino superior. O que “Princípios de Economia”, “Profissionalização, Inovação e Empreendedorismo”, “Liderança e Trabalho em Equipe”, a serem oferecidos no segundo ano, podem acrescentar aos ingressantes na maioria dos cursos das universidades estaduais? (...) Portanto, parece claro que, para a maioria dos egressos do ICES, pretende-se que esse curso seja terminal. O que isso tem a ver com um programa de cotas para a educação superior? (ADUSP, 2013c)

O discurso da Adusp é pautado, portanto, na denúncia da disparidade entre finalidades declaradas - “incluir com mérito” estudantes - e meios escolhidos para tal - e exigência de curso de dois anos condicionando a entrada na universidade na modalidade à distância para

⁸⁸ Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1604-fflch-tende-a-rejeitar-pimesp>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

estudantes de escola pública com recorte racial. É significativo, portanto, que com a derrota do PIMESP, ainda que na ausência de qualquer política mais significativa para o acesso de estudantes da escola pública, negros e indígenas, barrar o ICES tenha sido considerado uma vitória.

5.1.2 Escola pública

A proposta de uma modalidade de ensino ambígua como o *college* pauta-se pela ideia de que estudantes de escola pública (e também negros e indígenas) precisam de reforço para entrar na universidade. O pressuposto aqui é a de que a escola pública é de má qualidade, portanto seria necessária alguma forma de reforço. Os textos da Adusp sobre o ensino público enfatizam a desqualificação da escola básica de forma bastante contundente. O diagnóstico de “falência do ensino público” é bastante presente nos textos da diretoria e nos informativos.

Uma decisão quanto às políticas de cotas poderá estar em vigor durante anos ou mesmo por algumas décadas, ainda que o sistema público de educação básica venha a ser muito melhorado. Portanto, erros cometidos hoje poderão ter graves consequências durante muito tempo e provocar danos nada desprezíveis à sociedade (ADUSP, 2013c).

O trecho elaborado pela diretoria inicia tratando da duração de uma eventual política de cotas, que pode se manter “ainda que o sistema público venha a ser muito melhorado”, estabelecendo uma ideia de distância entre o hoje e uma situação “muito melhor”. Posteriormente alerta para “erros cometidos” (seria o erro o PIMESP ou qualquer tipo de política de cotas?), visto que suas consequências podem ser “graves” e provocar “danos nada desprezíveis à sociedade”. Aqui fica aberta a leitura de que mudar os critérios de admissão à universidade é algo passível de danos e graves consequências.

Há, porém, uma nuance aqui: não é que Adusp e o governo tenham o mesmo tipo de discurso sobre a escola pública. O governo tem uma posição atenuada acerca do diagnóstico da falta de qualidade, pois fazê-lo é admitir que foi ele mesmo quem “faliu” a educação - o que é saliente no discurso da Adusp, para quem o “*college* é uma confissão de culpa”⁸⁹. Ao amplificar a crítica da falta de qualidade da educação básica pública, coloca-se em oposição à

⁸⁹ Conforme disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/112-defesa-da-universidade/1584-e-la-nave-va>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

política do governo de subfinanciamento da educação de modo geral, o que é característico do discurso sindical.

Contudo, se tanto a educação básica quanto a superior são subfinanciadas, caberia perguntar por que se reitera tão sistematicamente a má qualidade da primeira, mas não se considera a universidade pública sem qualidade? Pode-se argumentar que efetivamente o montante de investimentos da USP (cujo orçamento é da ordem dos R\$ 4 bilhões) é incomparável em relação às escolas públicas do estado de São Paulo. Contudo, também pode estar relacionado à admissão implícita do vestibular tal qual é hoje como uma medida válida - ainda que não necessariamente justa - da qualidade dos estudantes que ingressam na universidade. O desdobramento deste raciocínio é que poderia haver alguma forma de maior equalização para tornar o vestibular menos injusto se modificada a forma de medição. Neste contexto a qualidade (ou mérito) convive com a admissão do número reduzido de vagas na universidade.

5.1.3 Sujeitos

Em geral os principais sujeitos retratados nos textos da Adusp são seus antagonistas imediatos: as reitorias e o governo. Também são sujeitos das ações professores universitários entrevistados em matérias dos informativos, assim como os movimentos e entidades como o movimento estudantil e a Frente Pró-Cotas.

Como pontuei acima, é sistemática a oposição ao CRUESP/reitorias, assim como à então Pró-reitora de Graduação (a exemplo do episódio em que ela se retira precocemente da audiência pública convocada na Assembleia Legislativa após ríspidas discordâncias), bem como nas sistemáticas críticas às ausências de reitores nos diversos debates sobre o tema ocorridos nas universidades. Quanto ao governo, é caracterizado em dois textos da Adusp, bem como em texto republicado, como fundamentado em propósitos eleitoreiros.

Destaco o debate acerca da escola pública iniciado no tópico anterior: se a escola pública como instituição está falida, é de má qualidade, que dizer de seu estudante, o sujeito produzido por esta instituição? Estes só aparecem no discurso da Adusp na qualidade de cotistas, quando é levantada a hipótese de aprovação do PIMESP.

Também destaco a questão racial: raramente este é um termo utilizado nos textos da Adusp. Quando se trata do recorte racial, há abuso do termo “étnico” para caracterizar

situações em que a condição de negro é objetivada. Como mencionamos, não há posicionamento da Adusp quanto à pertinência de qualquer ação voltada para este segmento.

Sendo o PIMESP um programa alegadamente de cotas (melhor dizendo, de “inclusão com mérito”), e trazendo sob esta justificativa uma nova modalidade de ensino superior à distância, a Adusp trata da segunda questão, sem se posicionar sobre a primeira. Pouco podemos dizer sobre o que pensa a Adusp em relação ao baixíssimo número de negros nas universidades estaduais, a não ser pelo fato de compartilhar em seu portal materiais com alguns posicionamentos críticos produzidos por autores outros (como os das docentes da FFLCH Lilian Schwarcz ou Maria Helena Machado).

Além da reserva para com o uso do termo “racial”, relexicalizado em “étnico”, há ainda a retirada do termo “pretos” da expressão “pretos, pardos e indígenas” (PPI) cunhada no documento oficial do PIMESP. Quando se referem a esta categoria, os textos da Adusp, diferentemente da classificação do IBGE que considera negros os indivíduos que se autodeclararam pretos ou pardos, mantêm o termo *pardos*, enquanto apenas *pretos* foi substituído por *negros* no discurso. Este processo de relexicalização é recorrente no discurso institucional, em que o processo de silenciamento sobre as identidades raciais no Brasil é tal que falar sobre “o outro” (*o outro* aqui sendo *o negro, o diferente* numa instituição majoritariamente branca), é tirar do silêncio a incapacidade de lidar com a realidade em que poucos negros ingressam na instituição. Nesta perspectiva, supõe-se racismo não o fato de a universidade ter poucos negros, mas a expressão com a qual nomear este “outro” do qual não se fala. A naturalização da ausência deste outro na instituição permite que o estereótipo social do negro como alguém inferior preencha ideologicamente o discurso sobre o negro na universidade.

Assim, a ausência dos negros como sujeitos na instituição faz com que o debate sobre o que é ou não racismo seja realizado por quem não o vivencia, podendo muitas vezes se manter na superfície do uso semântico. Não é o termo em si que expressa racismo, visto que vários setores do movimento negro, bem como indivíduos, reivindicam o uso do termo *preto* como marcador de identidade racial, aproximando-o do termo *negro*. São as condições de produção do discurso que apontarão o sentido do termo em determinados contextos, em que os pressupostos costumam ser reveladores.

5.1.4 Cotas e metas

A discussão sobre cotas aparece inicialmente nos textos do corpus obtidos do portal da Adusp pela anuência à classificação do PIMESP como um programa de cotas. O primeiro texto publicado sobre o tema no recorte realizado, em 15/02, já expressa essa posição no título: “Enfim, debate sobre cotas na USP”, caracterizando ainda os estudantes que eventualmente ingressassem pelo PIMESP como “cotistas”. Este termo é mantido em diversas outras publicações, até o texto que remete a debate realizado com Sílvio Almeida em abril, a partir de quando há uma inflexão nesta caracterização do programa.

O debate sobre cotas nos textos da Adusp é bastante modalizado, como em “há quem o rejeite [PIMESP] não por essas compreensíveis razões (como o faz a Frente Pró-Cotas de SP), mas porque vê nas cotas uma insuportável ameaça ao ‘mérito’ e à ‘qualidade do ensino’⁹⁰”. A ausência de sujeito (“há quem rejeite”) permite a leitura de que o próprio formulador pode se aproximar de uma ou outra posição dentre as alternativas apresentadas (ver nas cotas ameaça ao mérito ou concordar com a avaliação da Frente Pró-Cotas quanto à improcedência do PIMESP).

O posicionamento mais completo da entidade sobre o tema pode ser encontrado na resolução da Assembleia docente publicada no seu portal. Ali, defende-se que “o debate sobre o tema inclusão social e cotas na USP é urgente”, rejeitando o PIMESP “seja pela inconsistência de conteúdo, seja pela forma restrita como está sendo conduzido o debate acerca deste assunto na USP”. O contraponto a esta forma de condução do debate seria “construir um processo republicano e democrático de inclusão social e cotas”, do qual fariam parte “os movimentos sociais organizados, com as entidades representativas de estudantes, funcionários técnico-administrativos e docentes da Educação Básica e das próprias universidades estaduais e também com a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo”. A resolução da Assembleia finaliza com a afirmação de que

Só assim poderá ser definida e implementada uma política pública efetiva de inclusão social, que leve em conta as necessidades de financiamento e permanência estudantil, de contratação de docentes e funcionários técnico-administrativos e de ampliação de vagas no ensino superior público no estado de São Paulo (ADUSP, 2013d).

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/112-defesa-da-universidade/1584-e-la-nave-va>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Novamente os argumentos econômicos são preponderantes no posicionamento da Adusp: além do já mencionado em relação aos critérios de renda, também o financiamento é destacado como limite para políticas públicas como as cotas. Isto é coerente com o discurso sindical, visto que o argumento econômico é central na disputa de posições contra o governo, especialmente no tocante às questões salariais e de carreira priorizadas pelos sindicatos docentes.

A rejeição ao PIMESP aparece no discurso da Adusp motivada pela improcedência da nova modalidade de ensino superior à distância e pela falta de prazo para debate. Não há posicionamento sobre a pertinência de critérios raciais para o acesso à universidade, o que permite a leitura de que este não é um tema de relevância para a entidade. Mesmo a posição sobre reserva de vagas voltada a estudantes de escola pública, que no debate sobre cotas usualmente é considerada como uma “concessão” frente às cotas raciais (como visto no discurso da imprensa), não é alvo de posicionamento por parte da entidade. Por outro lado, há algumas avaliações sobre o PIMESP bem como sobre a Lei de Cotas federal no tocante à renda, defendendo que este critério deve ser o centro de qualquer política de acesso.

Diversos motivos podem explicar esta dubiedade: que haja uma diversidade de opiniões dentro da diretoria sobre o tema, parte de defesa e parte de oposição a cotas; há a possibilidade de a diretoria ter posição sobre o tema, porém não se dispõe a defendê-la junto à categoria; há ainda a possibilidade de a entidade ter se posicionado de forma favorável a políticas de cotas, rejeitada junto à base da categoria. Esta última hipótese é pouco consistente, visto que nos textos da diretoria e dos informativos não há qualquer elemento que sustente uma defesa de políticas de reserva de vagas. De qualquer maneira, a entidade não se coloca abertamente sobre o tema em nenhum momento, priorizando o posicionamento pontual sobre o PIMESP.

5.1.5 Algumas considerações sobre o discurso da Adusp

No discurso da Adusp, a polêmica central do PIMESP encontra-se deslocada do seu ponto fulcral: o acesso à universidade restrito para estudantes de escola pública, negros e indígenas. Na medida em que a oposição da Adusp ao PIMESP não toca no debate sobre a ausência dos setores historicamente alijados da universidade, e sim nos instrumentos escolhidos para tal - o ICES/*college*, o debate realizado em instâncias e prazos bastante

restritos, o subfinanciamento da educação - a única resposta ao PIMESP apresentada de forma objetiva é retirar o PIMESP de pauta e debater mais. Uma posição que contrasta com a urgência apresentada por outros movimentos em relação à necessidade de medidas imediatas para os setores que estão mantidos fora da universidade. É interessante que ainda assim, a falta de posição sobre cotas seja algo identificado e criticado no discurso oficial: “O documento que apresenta o Programa destaca – em pormenores – aspectos relativos à criação de um *Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES)*, ligado à *Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)*, mas não destaca, nem detalha questões importantes referentes propriamente às cotas. Como entender tal opção?” (ADUSP, 2013c).

A distância entre o formulado e o formulador (modalidade) é característica que se destaca no discurso da Adusp. A construção de um discurso de oposição ao programa ora se aproxima dos demais movimentos que criticam o fato de o PIMESP se distanciar da Lei de Cotas, ora se aproxima do diagnóstico de falta de qualidade da escola pública como fator que impediria os estudantes de acompanhar o curso universitário, presente no discurso do governo. Essa ambiguidade pode ser expressa em trechos como do texto relatando Audiência Pública com a presença do então Ministro da Educação Mercadante, realizada na Assembleia Legislativa:

As opiniões de Mercadante ressaltaram divergências conceituais. Segundo o ministro, dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) utilizados pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que garante a entrada de alunos de escolas públicas nas universidades federais, mostram que a diferença entre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas é mínima, inclusive nas carreiras mais concorridas. A ponderação foi feita com a intenção de mostrar o bom desempenho dos cotistas, frente à retórica de que as cotas ameaçam o mérito e, por isso, precisam de muletas para justificá-las⁹¹.

O discurso do sindicato estaria endossando a posição de Mercadante, para quem as diferenças de desempenho no Enem são irrelevantes no acesso à universidade, ou estariam endossando a “retórica de que as cotas ameaçam o mérito”? Ao tratar da posição de “cotas ameaçam o mérito” como retórica, estabelecem um distanciamento desta posição, sem abertamente demonstrar concordância com uma posição favorável a cotas. Destaco ainda o uso do termo “muletas” no debate sobre cotas: quem precisa de muletas é aquele que por alguma razão não pode andar sem elas, ou seja, trata-se de termo inscrito no discurso da “deficiência” (temporária ou permanente). O verbo que acompanha o termo indica

⁹¹ Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/textos/1602-ministro-e-movimentos-sociais-criticam-pimesp-em-audiencias-publicas-na-alesp>>. Acesso em 05 de agosto de 2016.

necessidade: “precisam de muletas” para justificá-las (supondo que aqui o que se justifica são as cotas, substantivo feminino no plural). Quem seria o sujeito desta necessidade, senão os cotistas, aqueles que “não podem andar sozinhos”? Se a posição do sindicato é contrária a esta retórica da necessidade de muletas, que pressupõe a deficiência do cotista, caberia a pergunta do porquê não estar expressa explicitamente.

Se até mesmo um dos principais discursos de oposição ao poder instituído no âmbito da universidade, o do sindicato, não se coloca abertamente em defesa de reserva de vagas, isto pode ser mais um indício de que a proposta do PIMESP, por parte de seus autores, se utilizou da autonomia universitária projetando que o mais provável era a rejeição da reserva de vagas, ou seja, que o PIMESP foi um programa delineado para o seu próprio fracasso.

Destaco ainda a forma como aparece a questão do mérito no discurso analisado. O discurso da diretoria não apresenta elementos sobre essa discussão. São militantes do movimento negro que aparecem questionando o conceito de mérito embutido no PIMESP, em especial Sílvio Almeida e Leci Brandão. O primeiro discute a incoerência da proposta, que se diz em defesa do mérito para o acesso à universidade, porém sem sequer ouvir especialistas no assunto, aqueles que seriam reconhecidos como os que têm *mérito* para falar do tema - em oposição ao próprio governo estadual e reitores, que são os acusados pela ausência dos setores demandantes que motivariam uma proposta de cotas. Já Leci Brandão apresenta outro elemento, até então não explicitado no discurso: “Mérito, louvor, está no seio das escravas negras, que alimentaram a elite branca durante a escravidão”. Como falar em mérito sem considerar a divisão histórica de trabalho que coube aos negros e às negras no Brasil?

5.2 Discurso do movimento estudantil (DCE da USP)

Como nos demais movimentos analisados, o discurso do DCE da USP é marcado pelo discurso de oposição de projetos. Estão em disputa o projeto do movimento estudantil e seus aliados (como os listados movimento negro, movimento sindical, dentre outras entidades) contra o projeto da reitoria e do governo do Estado para a universidade. Destaca-se na oposição entre estes dois campos a questão do autoritarismo, já apontada nos textos da Adusp e aqui também ressaltada, tanto no tocante à inflexibilidade na condução dos debates sobre o PIMESP, quanto na denúncia de outros episódios ocorridos no contexto de discussão sobre o programa. Destaco o caso do indiciamento de 72 estudantes pelo Ministério Público em

decorrência da ocupação da reitoria da universidade realizada em 2011, um exemplo de criminalização do movimento estudantil.

No tocante à configuração textual, o *corpus* analisado consistiu de cinco textos informativos (textos elaborados para boletins/jornal), quatro notas públicas, quatro convocatórias de reuniões (conselho de centros acadêmicos, assembleia) e quatro atas (das reuniões citadas anteriormente) (Tabela 11). Os textos analisados apresentam elementos típicos de textos de contestação produzidos por movimentos: além do discurso de oposição, a presença de frases imperativas e exclamativas, verbos como “exigir”, “reivindicar”, bem como verbos indicando o estatuto de dever (“devemos”, “podemos”), uso da primeira pessoa do plural, presença de calendário de atividades em formato de convocação e chamados à participação configuram alguns destes elementos.

Tabela 11 - Textos sobre PIMESP obtidos no portal do DCE da USP (<http://www.dceusp.org.br>)

Tipo	Texto	Data
Nota pública	Nota e ato contra o PIMESP	28/02/2013
Convocatória	Para impedir o PIMESP, venha para a audiência publica!	11/3/2013
Convocatória	Convocatória do Conselho de Centros Acadêmicos	12/3/2013
Ata	Ata da Assembleia Geral de Estudantes da USP – 14/03/2013	19/03/2013
Ata	Ata do Conselho de Centros Acadêmicos de 16/03/2013	19/03/2013
Nota pública	Posicionamento dos Representantes Discentes da USP a respeito do PIMESP	19/03/2013
Informativo	Rodas não pode marcar o 1º Conselho Universitário do ano de maneira golpista!	20/03/2013
Nota pública	Escola de Engenharia de São Carlos vota contra o PIMESP e por democracia no acesso à USP	20/03/2013
Informativo	Boletim Eletrônico do DCE – Abril de 2013	9/4/2013
Convocatória	Convocatória do Conselho de Centros Acadêmicos da USP	29/04/2013
Informativo	Vídeos do Debate sobre o PIMESP	9/5/2013
Informativo	Jornal do DCE – maio de 2013	13/05/2013
Convocatória	DCE organiza um dia de luta por cotas na USP em 18/06	22/05/2013
Ata ("pimesp 2")	Reunião do Conselho de Centros Acadêmicos – 08/06/2013	3/8/2013
Informativo	Rodas convoca Conselho Universitário para aprovar às pressas falso programa de inclusão	30/06/2013
Nota pública	Falso Programa de inclusão aprovado sem discussão – Relato do CO	8/7/2013

Os textos considerados informativos assumem a forma de “notícias” divulgadas a partir da posição da entidade sobre a matéria em questão. É o caso de dois deles em que

denunciam a convocação realizada por parte do reitor, com poucos dias de antecedência, de reuniões do Conselho Universitário (cujas siglas curiosamente é “Co”) para discutir o PIMESP. O primeiro deles (“Rodas não pode marcar o 1º Conselho Universitário do ano de maneira golpista!”⁹²), publicado em 20 de março, quando pouco se havia discutido na universidade sobre o tema, é iniciado com um chamado a um “Estado de Alerta” negrito pela gravidade da discussão. O elemento de falta de discussão na comunidade universitária, destacado pelo campo formado em oposição ao PIMESP (imprensa alternativa, movimentos negros, movimento sindical, movimento estudantil, movimento de cursinhos populares), evidenciando novamente a contradição entre o discurso dos reitores sobre as instituições que representam e o discurso das unidades acadêmicas e dos movimentos sociais sobre o PIMESP.

As atas, assim como as das Congregações analisadas em capítulo anterior, são textos mais sucintos que representam sínteses do encaminhamento dos debates, muitas vezes apagando os argumentos divergentes ocorridos para chegar àquelas sínteses. As convocações vêm acompanhadas de breves trechos de apresentação das pautas das reuniões convocadas, como assembleias docentes, conselho de centros acadêmicos ou manifestações. Já as notas são textos feitos para serem públicos, expressando a posição de indivíduos ou entidades sobre determinadas questões, como a Nota da Frente Pró-cotas sobre o PIMESP, o posicionamento dos representantes discentes no Conselho Universitário e a posição dos centros acadêmicos do campus São Carlos sobre o programa. Em alguns casos é difícil distinguir o limite entre uma nota e uma convocatória, tendo em vista que manifestar publicamente uma posição e convocar para uma atividade não são posturas excludentes. Esta classificação foi baseada no elemento preponderante em cada texto.

O prazo exíguo, que no segundo texto chega a ser de apenas 2 dias, e em semanas de esvaziamento da universidade como semana de feriado ou férias, é retratado como mais uma postura antidemocrática por parte da reitoria: “truculência”, “rolo compressor”, “perseguição”, “falta de espaço para o conflito de ideias”, “atropelo” por parte do reitor são parte do léxico de enfrentamento ao poder instituído, deslegitimando a posição sustentada na autoridade da representação. Esse deslocamento do representante em relação ao conjunto dos que vivem a universidade - estudantes, professores, funcionários como parte da comunidade universitária - fica ainda mais explícita pelo fato de as eleições para a reitoria serem realizadas de maneira indireta (votam apenas os conselheiros), e que representam 2% da comunidade universitária. Visto que é justamente neste espaço reduzido de representação (os conselhos

⁹² Disponível em: <<http://www.dceusp.org.br/2013/03/rodas-nao-pode-marcas-o-1o-conselho-universitario-do-ano-de-maneira-golpista/>>. Acesso em 05 de outubro.

superiores da instituição) que se processam as decisões sobre a vida universitária, uma das principais reivindicações veiculadas no discurso do movimento estudantil quanto ao PIMESP, ao longo do período de discussão nas instâncias da USP, é que as reuniões das Congregações e Conselhos sejam abertas. A existência desta demanda só se sustenta pelo pressuposto de que as reuniões são fechadas, ou seja, não podem ser acompanhadas por qualquer interessado. Além da ampliação da discussão, outro pleito apresentado é o de adiar as decisões, tendo em vista a exiguidade de prazo para os debates.

Em relação ao debate sobre cotas/metras, inicialmente o PIMESP é inscrito no discurso do movimento estudantil como um programa de cotas. No entanto, logo nos primeiros textos analisados, pode-se identificar um distanciamento desta formulação, seja pela utilização de qualificadores como em “falso” ou “suposto” “programa de cotas” ou mesmo por meio da utilização de aspas para marcar a fala do outro, em relação à qual se tem restrições. Em oposição ao que é falso ou suposto estariam as cotas sociais e raciais, qualificadas em diversos momentos como “verdadeiro projeto de cotas”.

O movimento estudantil da USP já deliberou pela exigência de que o próximo CO, que debaterá o tema, seja aberto à participação de todos. Nele, é fundamental que exijamos, juntamente com os funcionários, professores e movimentos sociais, como a Frente Pró-Cotas da USP e do estado de São Paulo, a reprovação final do PIMESP e *uma verdadeira proposta de cotas*, que seja de fato inclusiva e que, *principalmente, combata o racismo, verdadeira razão para o fato de termos menos de 14% negros entre os estudantes e apenas 1% entre professores!*⁹³

Dois aspectos podem ser ressaltados neste trecho. Primeiro, o estatuto de verdade das cotas/reservas de vagas contrasta com a ideia de “metas”, visto que a meta não traria a exigência do cumprimento caso não atingida e, portanto, caracterizada como “falsa”. É daí que decorre a avaliação do movimento de que o PIMESP responde ao avanço das cotas, também explicitado na fórmula encontrada nas diversas configurações textuais críticas ao PIMESP: iniciar reivindicando a constitucionalidade das cotas raciais e sociais, apresentar a Lei de Cotas (12.711 de 2012) como um fato consumado e legitimado nas universidades federais e questionar o momento de proposição do PIMESP pelo governo do estado de São Paulo naquele contexto.

Em segundo lugar, destaco que a justificativa para a defesa das cotas raciais traz para o debate a motivação silenciada no discurso oficial, no discurso da mídia hegemônica e mesmo no discurso da Adusp: o racismo. Esta também é marcada como verdadeira motivação para a

⁹³ Disponível em: <<http://www.dceusp.org.br/2013/05/jornal-do-dce-maio-de-2013/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

existência de um programa de cotas, em contraposição à falsa (“inclusão”). Esta “verdadeira” motivação é parte do processo de silenciamento institucional sobre a condição dos negros na instituição, tanto no quesito quantitativo, denunciado no texto, como no qualitativo, que em conjunto poderiam ser abarcados no conceito de racismo institucional.

Os textos a partir de 14 de março passam a contar com uma consigna (“palavra de ordem”) síntese desta posição defendida pelo DCE da USP: “Cotas sim, PIMESP não!”, a qual reitera que o PIMESP é algo distinto das cotas, estas sim defendidas pelo movimento estudantil como alternativa frente ao PIMESP. O uso do conectivo “ao invés de” é indicativo desta relação de substituição, marcando de um lado a proposta de democratização e de outro a ideia de reforço embutida no *college*: “Ao invés de promover a democratização do ensino público o PIMESP cria duas castas de estudantes, pois pressupõe que negros e pessoas que fizeram o segundo grau em escolas públicas, necessitem de um reforço (de dois anos!) para cursar uma graduação.⁹⁴”

Interessante marcar a oposição nestes textos ao pressuposto de que estudantes de escolas públicas, negros e pobres precisem de reforço. O próprio ponto de entrada, marcante nos demais textos analisados, que caracteriza a escola pública como de má qualidade não aparece em nenhum momento nos textos do movimento estudantil. No entanto, o *college* é retratado como o espaço do “reforço” do ensino médio pré-universidade, o que poderia ser questionado, tendo em vista as características curriculares estranhas ao Ensino Médio e mais próximas dos cursos sequenciais de formação geral. O *college* é retratado como uma barreira adicional ao acesso universitário direto, sintetizado no termo “ante-sala” da universidade, e justificado como “um diploma para torná-los mão-de-obra barata e qualificada para as grandes empresas e reavivando a UNIVESP (programa de ensino superior à distância, barrado pelo movimento em 2009)”.

Os sujeitos no discurso do DCE aparecem frequentemente como sujeitos coletivos, em especial materializados em movimentos, ou mesmo na primeira pessoa do plural identificada nos textos, alusiva à condição compartilhada com o leitor (de estudante, de alguém contrário ao PIMESP). Sujeitos coletivos como o próprio DCE, o movimento estudantil, centros acadêmicos/entidades de base, movimento negro, Frente Pró-cotas, a Adusp, movimentos sociais em sentido amplo, são os sujeitos do campo de oposição ao PIMESP. Do outro lado estariam reitoria/CRUESP e governo, alvo do tom de denúncia presente nos textos.

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.dceusp.org.br/2013/03/para-impedir-o-pimesp-venha-para-a-audiencia-publica/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

A avaliação nos textos é de que os movimentos sociais, dos quais o DCE faz parte, foram responsáveis por travar o avanço do PIMESP, ou seja, as universidades enfrentaram dificuldades na aprovação do programa devido à resistência dos movimentos sociais. No boletim publicado em 09 de abril, menciona-se o fato de que “boa parte” das unidades acadêmicas “indica a aplicação de um projeto real de cotas”, encerrando com uma lista das Congregações contrárias ao programa:

Congregação da Faculdade de Odontologia, Direito, FFLCH, Medicina de Ribeirão Preto, Biologia, IME, Psicologia, Saúde Pública, Departamento de Filosofia, Departamento de Antropologia e Escola de Engenharia de São Carlos. Além disso, em plebiscito, os estudantes da POLI disseram não ao projeto!⁹⁵

Assim a avaliação sobre as razões para a derrota do PIMESP coloca em relevo a ação de movimento de resistência. Em outro trecho, é possível verificar uma relação de causa/consequência em relação à derrota nas congregações: ao utilizar a conjunção “pois”, a causa do PIMESP ter enfrentado resistência nas congregações é atribuída ao fato de trazer o *college* como uma política embutida:

Ao ser colocado para discussão nas congregações ocorreu uma grande resistência por parte do movimento estudantil e dos movimentos sociais, pois a “inclusão com mérito” tinha o chamado *College*, que consistia em deixar estudantes negros e pobres cursando por dois anos um curso prévio antes de entrar de fato na universidade, mais segregando do que incluindo de fato, o que culminou, depois de muita luta, em uma grande vitória: o recuo da reitoria que foi obrigada a arquivar o projeto.⁹⁶

Sem menosprezar a necessária organização e papel das lutas para construir um projeto democrático de universidade, caberia ponderar o fato de que parte das unidades citadas foi contrária ao PIMESP não pela aceitação de cotas, mas justamente pelo fato de considerar o PIMESP como um programa ilegítimo pela adoção de critérios raciais, como no caso do Instituto de Biologia e da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Como discutido no capítulo 3, uma parte das unidades apresentou reservas ao formato do *college*, mas outra parte convivia bem com este modelo, exceção feita aos critérios raciais ou outros que ferissem o “mérito acadêmico” para o ingresso. Há, portanto, forças de mesma direção, mas sentidos opostos, concorrendo para o fracasso do PIMESP.

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.dceusp.org.br/2013/04/boletim-eletronico-do-dce-abril-de-2013/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

⁹⁶ Disponível em: <<http://www.dceusp.org.br/2013/06/rodas-convoca-conselho-universitario-para-aprovar-as-presas-falso-programa-de-inclusao/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Ainda como exemplo do discurso de oposição de projetos, a reitoria (direção da universidade) é atacada por pretender “avançar no seu projeto de uma USP fechada à população, de uma falsa meritocracia de privilégios, onde o conflito de ideias inexistente e quem discorda da voz uníssona da reitoria e do governo estadual é perseguido judicialmente e criminalizado”. Neste trecho, o tocante ao discurso sobre o mérito, a qualificação de “falsa” à meritocracia de privilégios tanto permite a leitura de que é falsa a meritocracia porque baseada em privilégios, quanto a da possibilidade de uma meritocracia verdadeira, desde que não baseada em privilégios.

5.3 Discurso dos cursinhos populares (Rede Emancipa)

O discurso de um cursinho popular difere dos discursos até então analisados pela sua exterioridade: diferente do discurso das entidades que funcionam no interior da universidade, Rede Emancipa ou Uneafro são entidades que falam de fora da universidade, ainda que parte dos docentes sejam estudantes destas instituições. O interlocutor privilegiado neste discurso é o estudante do cursinho, que não está no interior na universidade, e cuja motivação para estudar em um cursinho é justamente se ver dentro deste espaço no menor tempo possível. Assim, representa um discurso das *margens*, das fronteiras, das portas da universidade - daqueles cujo trânsito de fora para dentro não se dão sem grandes conflitos.

O conjunto de textos obtidos no portal da Rede Emancipa foi consideravelmente grande, comparando-se aos demais do *corpus*: 35 textos no total, sendo 19 deles republicações de textos de outros veículos, em especial textos de veículos de comunicação hegemônicos, alternativos e populares que tratam do PIMESP, alguns analisados anteriormente neste capítulo e no capítulo referente ao discurso da imprensa. A fim de identificar as características do discurso deste movimento, a análise se restringiu ao textos elaborados pela própria Rede Emancipa ou então releituras de textos em que a fonte é mencionada, totalizando 16 textos (Tabela 12).

Tabela 12 - Textos sobre PIMESP obtidos no portal da Rede Emancipa (<http://www.redeemancipa.org.br>)

Tipo	Texto	Data
Releitura de fontes	PIMESP: O que é?	sem data
Releitura de fontes	PIMESP: Quem é contra?	sem data

Texto próprio	PIMESP: Quem é a favor	sem data
Texto próprio	PIMESP: Porque ser contra	sem data
Texto próprio	Presente na Calourada da USP, Rede Emancipa debate a democratização da universidade	1/3/2013
Texto próprio	Chamado da Rede Emancipa: vamos à Audiência Pública na ALESP dizer não ao PIMESP	6/3/2013
Texto próprio	Em audiência com dirigentes da USP, UNESP e UNICAMP, movimentos afirmam: ‘vamos barrar o PIMESP’	18/03/2013
Texto próprio	Campanha contra o PIMESP	19/03/2013
Texto próprio	Preparem-se, esta chegando o V Dia na USP!	8/4/2013
Texto próprio	É sábado, 27 de abril: V Dia na USP – Programação	16/04/2013
Texto próprio	Manual do Dia na USP	26/04/2013
Texto próprio	UNESP aprova PIMESP na calada da noite – Não podemos aceitar!	26/04/2013
Texto próprio	V Dia na USP da Rede Emancipa mobiliza cerca de 1000 pessoas contra o PIMESP	2/5/2013
Releitura de fontes	Nos 5 cursos mais disputados, USP teve apenas um calouro preto em 2013	3/5/2013
Texto próprio	É hora das COTAS nas universidades estaduais de São Paulo	14/05/2013
Texto próprio	USP marca votação sobre inclusão durante as férias	1/7/2013

Os sujeitos privilegiados no discurso são os membros deste movimento: os professores, fundadores, estudantes, e apoiadores - os movimentos sociais que também se posicionaram de forma contrária ao PIMESP⁹⁷. O papel determinante destes sujeitos é enfatizado em trechos como “Se depender dessa juventude, o PIMESP não passará”⁹⁸, construção cuja condicionante isola demais fatores que poderiam influir na aprovação do programa destacando a ação “dessa juventude”, ou seja, destacando este fator em detrimento de outros para o rechaço do PIMESP por meio da construção condicional bem como do uso do futuro do presente. Também é destacada a ação do movimento em questão no chamado para o evento “enterro do PIMESP”, indicando a busca por colocar o programa “embaixo da terra”, o que também remete à imagem da morte, à expectativa de que o programa deixe de viver.

Como nos demais discursos de oposição, estes sujeitos são posicionados de forma contrária aos reitores e aos governos, profundamente questionados em sua legitimidade. A

⁹⁷ Além dos movimentos coletivos já citados, como Adusp, DCE da USP, Frente Pró-cotas, Núcleo de Consciência Negra da USP, há um conjunto de indivíduos retratados nos materiais da Rede Emancipa, como Sílvio Almeida, do Instituto Luiz Gama, e lideranças do PSOL como Luciana Genro e Carlos Giannazi.

⁹⁸ Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2013/05/v-dia-na-usp-da-rede-emancipa-mobiliza-cerca-de-1000-pessoas-contra-o-pimesp/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

legitimação (ou a negação) do interlocutor é fundamental no discurso, visto que esta operação está fortemente ligada à ideologia. É o efeito de evidência de quem são os sujeitos entre os quais há a reversibilidade no diálogo que constrói as identidades no discurso. De um lado, o governo do Estado, reitores e mesmo as Congregações estabelecem a legitimidade por meio da resposta ou do silêncio quando interpelados: os sujeitos negros, indígenas e movimentos sociais, as vozes críticas à forma como se dão os processos decisórios, estão ausentes do discurso, não são legitimados. As instâncias institucionais, como as Congregações e Conselhos Universitários, e mesmo os jornais de grande circulação são as vozes com as quais o diálogo é estabelecido.

No discurso dos movimentos, ocorre efeito inverso: a legitimidade é atestada pela participação democrática nos conflitos entre sujeitos, movimentos e instituições. O argumento para considerar o PIMESP como um programa ilegítimo é o fato de ter sido formulado sem as vozes sujeitos que seriam afetados por esta política ou que supostamente seriam os seus beneficiários. Dois fatores são decisivos para a atribuição de ilegitimidade do PIMESP por parte dos movimentos: 1) a falta de participação dos movimentos sociais, em especial dos negros (indígenas ainda são pouco mencionados mesmo nos discursos de oposição) e dos estudantes de escola pública, que já vinham formulando uma proposta a partir de suas demandas consolidada no Projeto de Lei de Cotas; e 2) a forma escolhida para aprovação, por meio de um programa a ser apreciado nas instâncias decisórias da universidade, instituições restritas à participação da comunidade universitária e ainda mais dos movimentos sociais e da sociedade de modo geral. Se o diagnóstico de que existem poucos estudantes de escolas públicas, pobres, negros e indígenas nas universidades estaduais paulistas levou à pressão por políticas que ampliem esse número, como esperar que justamente as instâncias litigadas pelos movimentos aprovelem ações críticas à sua própria composição?

São as cotas, instituídas por meio de lei estadual, o instrumento legitimado pelo movimento como forma de democratização da instituição. Assim, ainda que em alguns momentos o PIMESP ainda apareça no discurso como “um programa de cotas”, frequentemente é adjetivado como “falso”, “suposto” ou outros recursos que modalizam a posição, trabalhando no sentido de deslegitimá-lo, colocando no campo do inválido aquilo que não são cotas. As cotas concebidas enquanto reserva de vagas são tratadas como “cotas de verdade”, reforçando como falso ou ilegítimo o que vem do campo do governo/reitorias.

No discurso da Rede Emancipa também sobressai, para além da defesa de cotas incidentes sobre as vagas que existem atualmente, a crítica à restrição de vagas na universidade pública como fator limitante à fruição do direito à educação. A USP é retratada

como uma das principais antagonistas do movimento, o que explica a realização de uma atividade anual chamada “Dia na USP”, que no ano de 2013 completava a quinta edição. Trata-se de uma atividade muito valorizada, objeto de quatro dos textos analisados no *corpus*. Um deles, o “Manual do Dia na USP”⁹⁹, apresenta informações sobre o ingresso na instituição com forte tom de denúncia, instando o leitor (presumidamente estudante da Rede) a “entender o vestibular”. A ação de se deslocar até a universidade é caracterizada não como visita ou passeio, mas como uma ocupação do espaço público.

É interessante que em outra passagem do manual se coloque a pergunta: “Como vencer o vestibular?”. A pergunta admite leituras tão diversas quanto “vencer no vestibular”, ou seja, ser um vencedor no interior do vestibular, “vencer do vestibular”, ou seja, colocar o vestibular como o próprio antagonista na disputa, ou “vencer o vestibular” na acepção de concluir, considerar etapa “vencida” - o que pode ser tomado não apenas no plano individual, mas até mesmo na proposta do movimento de defender o “fim do vestibular”.

Talvez com exceção da última leitura, em todas as demais o uso do verbo vencer está inscrito no léxico da competição. É a criticada limitação de vagas que permite a transformação do direito à universidade numa avaliação de “quem merece” estudar nela.

Será que só poucos merecem? Será coincidência que estes poucos sejam, em grande maioria, brancos de classe média ou alta, vindos de escolas particulares? Não é. As universidades do Brasil foram concebidas em sua origem para formar a chamada “elite pensante” que traria “progresso” ao país; não foram feitas para atender a todos que desejassem estudar.

Em vez de haver vagas com qualidade nas universidades públicas para todos, o que seria de interesse geral da população, os governos optaram pela seleção sumária pelo vestibular: separar os que supostamente “merecem” dos que “não merecem”¹⁰⁰.

⁹⁹ Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/wp-content/uploads/2013/05/manual-do-dia-na-usp.pdf>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2011/04/cursinhos-populares-e-a-luta-pelo-direito-a-universidade/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Figura 12 - Charge de Ziraldo que discute o despreparo no vestibular¹⁰¹



Fonte: Portal da Rede Emancipa de Cursinhos Populares

A crítica à delimitação de quem é “merecedor” de estudar deságua na desconstrução da ideia de mérito subjacente ao vestibular (assim como outras provas de seleção como o Enem), já que se avalia numa prova estudantes com condições bastante desiguais: “a seleção começa antes: quando em boa parte das escolas públicas falta professor de física, de geografia. A batalha começa desigual”. A diferença entre estudantes da escola pública e privada não é tratada em termos da falta de qualidade, como nos discursos oficial, da mídia e mesmo no da Adusp, mas em termos da falta de estrutura: no caso ilustrado acima, na falta de professores. Em outro texto, fala-se em “desnível brutal” entre o aprendizado destes dois tipos de estudantes, atribuído à “escola precarizada, na falta de acesso a equipamentos de cultura, transporte, saúde e educação não escolar¹⁰²”, ressaltando especialmente a população negra,

¹⁰¹ Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2013/04/charge-16-de-abril-ziraldo/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹⁰² Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2013/05/e-hora-das-cotas-nas-universidades-estaduais-de-sao->

mais excluída dos direitos fundamentais em decorrência do racismo ainda presente. Há ainda uma imagem de charge (Figura 12) realizada pelo desenhista Ziraldo, que joga com o sentido de quem é o sujeito do despreparo: oscilando entre aqueles não aprovados e o próprio “país”, tomado como metonímia do Estado que desenha o critério de preparação.

Em contraposição à ideia de que haveria uma medida do conhecimento que pudesse comparar o “merecimento” dos estudantes para cursar uma das escassas vagas, o discurso da Rede Emancipa trabalha com a formulação de que “compartilhar conhecimento é compartilhar poder”¹⁰³, uma formulação cuja inversão remete ao próprio acesso à universidade. Sendo a universidade uma instituição que estabelece restrições para seu acesso, não apenas pela limitação das vagas, mas na própria negativa de reservar parte delas para setores mais populares, acaba também implicando uma restrição de poder para estes mesmos sujeitos, na medida em que o conhecimento ali produzido circula de forma restrita. A imagem utilizada para sintetizar esta restrição é um tanto significativa: a universidade é comparada a um “castelo”.

Derrotar o PIMESP aparece no discurso analisado como passo prioritário para democratizar a universidade. O anúncio de que a Unesp havia aprovado o programa em reunião do conselho universitário às vésperas do evento “Dia na USP” motivou nota específica de repúdio sobre o tema, destacando a forma restrita da decisão (“Unesp aprova PIMESP na calada da noite”¹⁰⁴), destacado também o fato de a resolução sequer mencionar a palavra “cotas”, ainda que ressalve o fato de o Conselho Universitário ter solicitado maiores informações sobre o *college*. Meses depois, a Rede publica nota comemorando a vitória da aprovação de cotas na Unesp, ainda que a resolução do Conselho Universitário já estabelecesse, meses antes, a reserva de vagas progressiva até chegar a 50% de estudantes de escola pública, com respectivo recorte racial. A disputa sobre o significado de derrotar o PIMESP acaba assumindo no discurso do movimento o papel de derrotar o próprio governo e a concepção restrita sobre políticas de acesso à universidade, pressupostos sobre o despreparo de estudantes de escola pública, negros e indígenas, e a incompatibilidade entre fins declarados e meios propostos.

paulo/>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹⁰³ Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2013/04/e-sabado-27-de-abril-v-dia-na-usp-programacao-2/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹⁰⁴ Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2013/04/unesp-aprova-pimesp-na-calada-da-noite-nao-podemos-aceitar/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

5.4 O discurso das Frentes Pró-Cotas Raciais em São Paulo

A forte resistência à implementação de cotas raciais como política pública no estado de São Paulo levou a uma organização a partir de entidades ligadas à defesa desta pauta, em especial do movimento negro, no formato de uma “Frente estadual”. O termo “frente” tem sido historicamente utilizado para caracterizar conjuntos de agrupamentos de distintos matizes que têm unidade para defender determinada política, como “frente de esquerda”, “frente popular”, para caracterizar um agrupamento de organicidade pontual. No caso em tela, a “frente pró-cotas raciais” atende tanto a demandas institucionais, como a proposta de um Projeto de Lei por parlamentares comprometidos com a defesa de cotas raciais, quanto demandas políticas mais amplas, tal qual a organização de debates sobre políticas de acesso como o PIMESP ou cotas.

A sua composição é multifacetada (os textos dão conta de mais de 60 entidades), inicialmente criada em nível estadual e posteriormente com desdobramentos locais como as Frentes Pró-Cotas raciais da USP e da Unicamp. Cada uma das três frentes a que conseguimos acesso tem um *blog* na internet, nos quais compartilham materiais e convites para atividades realizadas. Pelo arquivo de postagens dos *blogs*, foi justamente durante o período de discussão sobre o PIMESP o de maior concentração de postagens, com poucas antecedendo este período e menos ainda sucedendo a deliberação sobre o programa nas instâncias universitárias. O PIMESP concentra o debate de mais alta intensidade na produção textual dos *blogs* analisados (Tabela 13).

A configuração textual em formato de convocatória é bastante proeminente, especialmente na Frente Pró-Cotas da Unicamp, compondo quase a totalidade dos textos no período analisado. Outro elemento que compõe o discurso de oposição característico do movimento de contestação é o uso de verbos como “reagimos”, “formulamos”, “provocamos”, “promovemos”, indicando ações em resposta ao governo, marcadas também pela primeira pessoa do plural, o “nós”, contrapondo-se aos “outros”, a “eles”, os propositores: governo e reitores. O “nós” aqui utilizado responde à própria miríade de organizações componentes das Frentes. Cabe pontuar que, diferente dos discursos dos movimentos analisados anteriormente, os quais ressaltam o termo “movimentos sociais” ou “entidades” ao tratar dos aliados na luta contra o PIMESP, no discurso das Frentes Pró-cotas aparecem, em conjunto com este, outros termos para tratar dos grupos representados:

“organizações sociais” e “sociedade civil”, termos corriqueiros no âmbito do chamado “terceiro setor” ligado a organizações não governamentais.

Tabela 13 - Textos sobre PIMESP obtidos nos blogs das Frentes Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo (<https://frenteprocotasraciaispp.blogspot.com.br>), da USP (<https://frenteprocotasraciaisusp.wordpress.com>) e da Unicamp (<https://cotasunicamp.wordpress.com>)

Frente Pró-Cotas USP	MANIFESTO A FAVOR DAS COTAS RACIAIS EM SÃO PAULO	12/12/12
Frente Pró-Cotas USP	Plenária Aberta “Cotas Raciais em SP” – “O que exigem os movimentos; o que propõe o governo Alckmin”	30/01/2013
Frente Pró-Cotas Estadual	Encontro com representação de mais de 60 entidades contesta proposta de Cotas de Alckmin e seus aliados	06/02/2013
Frente Pró-Cotas USP	Nota de Repúdio da Frente Pró-cotas Raciais da USP sobre o PIMESP (Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista)	25/02/2013
Frente Pró-Cotas USP	Convite ao Reitor da USP para debater o PIMESP com a sociedade paulista	01/04/2013
Frente Pró-Cotas USP	‘Programa de Inclusão com Mérito’ (PIMESP) é garantia de falsa inclusão!	01/04/2013
Frente Pró-Cotas USP	10 motivos para barrarmos o PIMESP	01/04/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Convocatória – Frente Pró-Cotas e o PIMESP – Reunião 6 de abril	01/04/2016
Frente Pró-Cotas Unicamp	Convocatória – Frente Pró-Cotas e o PIMESP – Reunião 13 de abril	11/04/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Reunião discute o PIMESP	24/04/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Convocatória – Frente Pró-Cotas em luta contra o PIMESP – Reunião 27 de abril	25/04/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Unesp aprova PIMESP	26/04/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Convocatória – Frente Pró-Cotas em luta contra o PIMESP – Reunião 4 de maio	29/04/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Debate em Campinas discutirá as cotas raciais e o PIMESP	09/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Balanço do “Debate sobre as cotas raciais e o PIMESP” (10 de maio)	12/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Dia “13 de Maio” – de Denúncia do Racismo	13/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Nota de Repúdio ao PIMESP	13/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Mesa sobre o PIMESP dia 16 de maio	13/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Panfleto “Mesa sobre o PIMESP” (16 de maio)	13/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Balanço da “Mesa sobre o PIMESP” (16 de maio)	17/05/2013
Frente Pró-Cotas Unicamp	Centros Acadêmicos promovem discussões sobre o PIMESP	21/05/2013

Frente Pró-Cotas Estadual	Apoie e Assine a proposta de COTAS RACIAIS nas Universidades Públicas de SP	27/05/2013
Frente Pró-Cotas Estadual	Cotas Raciais em SP	03/06/2013
Frente Pró-Cotas Estadual	PROJETO DE COTAS RACIAIS EM SP - INICIATIVA POPULAR - VAMOS ÀS RUAS !!!	16/07/2013
Frente Pró-Cotas Estadual	Movimentos negros e sociais entregam novo texto do PL de Cotas à ALESP	16/07/2013
Frente Pró-Cotas Estadual	Conselho da USP aprova reforma no Includsp e ignora Cotas Raciais	16/07/2013

No discurso da Frente Pró-Cotas Estadual destaca-se que a principal crítica levantada ao PIMESP é o *college*, tanto por ser um “curso de nivelamento à distância” quanto por criar duas categorias de estudantes. Estão presentes as críticas já citadas à “formação precária” por meio da Educação à Distância, bem como à criação de dois tipos de categoria de estudantes (acesso direto, retardo de dois anos no ingresso). Entretanto a discussão sobre o *college* não é a que mobiliza as maiores preocupações da Frente Pró-Cotas, apesar de sua oposição à proposta de novo curso. O eixo do discurso é o fato que motiva a existência da Frente: a defesa de um Projeto de Lei de Cotas Raciais no Estado de São Paulo, projeto anterior à própria existência da frente. A conformação deste coletivo de entidades, organizações e ativistas foi impulsionada a partir dos dois fatos reiterados em nível federal que ocorreram em 2012: a aprovação da constitucionalidade das cotas no STF e da Lei de Cotas no Congresso Nacional.

Após as notícias de que o PIMESP seria lançado, é divulgado em 12 de dezembro de 2012 um documento denominado “Manifesto a favor das cotas raciais em São Paulo”¹⁰⁵, que conta com assinaturas de 124 organizações e 270 indivíduos. O documento é endereçado ao Governador, às reitorias das universidades estaduais, lideranças partidárias e Presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo. Trata-se de um documento que enumera um conjunto de dados sobre as condições de vida da população negra no estado de São Paulo, denunciando de saída os limites do estabelecimento de reserva de vagas para negros e indígenas incidindo dentro do percentual voltado a estudantes de escola pública (que consequentemente reduz o percentual de ingressantes negros e indígenas pela metade da sua proporção na população do estado). O texto do manifesto ressalta três aspectos fundamentais no debate: meritocracia, autonomia universitária e a legitimidade dos movimentos sociais.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://frenteprocotasraciaisusp.files.wordpress.com/2013/01/manifesto_cotas_10_01.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Ao discutir meritocracia, o manifesto destaca que o princípio de seleção dos mais “preparados academicamente” tende a privilegiar estudantes brancos, já que a tendência é que a população negra represente “os mais pobres dentre os pobres”. A proposta de condicionar para os estudantes do PIMESP a espera de dois anos extras amplia as desvantagens educacionais destes estudantes. O argumento da meritocracia é duramente combatido (comparado a um “Deus justificador”), um princípio que privilegia os que gozaram de maior financiamento e/ou tempo voltado exclusivamente para esta preparação.

Grande parte do conteúdo exigido nos vestibulares não é oferecida sequer pelos colégios particulares medianos, menos ainda por escolas públicas. De maneira que estudantes, na medida de suas possibilidades, buscam preparação em Cursinhos para “aprenderem” técnicas para aprovação nas provas. Os resultados são conhecidos: Salvo raras exceções, apenas aqueles que podem ser financiados por um ou vários anos acabam aprovados (MANIFESTO A FAVOR DAS COTAS RACIAIS EM SÃO PAULO, 2012).

A fundamentação jurídica do documento refere-se por mais de uma vez aos autos do julgamento do STF sobre a legalidade das cotas, como na citação de Marco Aurélio Mello “A meritocracia sem ‘igualdade de pontos de partida’ é apenas uma forma velada de aristocracia”. Outros argumentos jurídicos são apresentados para discutir autonomia universitária, ressaltando a ideia de que autonomia responde a critérios do conjunto da sociedade e não de soberania. “A autonomia universitária se dá para que o direito social à educação se torne uma realidade, o que torna impossível que se diga autônoma uma universidade racista e elitista”. Em outro texto, a frente Pró-cotas da Unicamp argumenta que as universidades federais “optaram por usar essa autonomia para dialogar e ouvir as comunidades que as cercam¹⁰⁶”, exigindo da Unicamp que “use de sua autonomia para repudiar o PIMESP” para “garantir o diálogo (e evitar a censura de nossas vozes)”.

É o argumento da legitimidade o mais enfatizado no discurso da frente, em referência ao conjunto de ações do movimento negro que vem pressionando pela implementação de cotas raciais “diretas e imediatas” como “único meio capaz de mudar o perfil monocromático e elitista das universidades públicas em curto e médio prazo”. Há um embate contrário ao reconhecimento da legitimidade dos que apresentam o PIMESP como alternativa para a população negra: tanto o governo e reitorias, como “algumas Ong’s (que não falam em nome da esmagadora maioria da comunidade negra e dos trabalhadores organizados)”, referência

¹⁰⁶ Disponível em: <<https://cotasunicamp.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

indireta à Educafro. O foco na defesa do PL de cotas que já datava de 8 anos é colocado como horizonte principal das entidades signatárias, em oposição ao ilegítimo PIMESP.

A disputa por legitimidade é colocada entre os dois projetos: de um lado a proposta de cotas, formulada por movimentos negros, é deslegitimada pelo governo e pelas reitorias por meio do “mais absoluto silêncio e omissão” e de censura. De outro, as entidades componentes da Frente Pró-cotas, ao serem desconsideradas para a formulação de políticas voltadas para os setores que representam, sobretudo a população negra, não legitimam o programa que provém dos proponentes que os desqualificam como interlocutores, exigem “respeito à trajetória e autodeterminação dos movimentos sociais e negros”. O processo de silenciamento das vozes do movimento por parte das reitorias é tão intenso que em praticamente todos os debates sobre o PIMESP, até mesmo nas audiências públicas, não compareceram. Em texto de janeiro de 2013, a Frente reencaminha convite para debate em que afirma com ironia que os reitores estavam “formalmente convidados e ansiosamente aguardados”¹⁰⁷. A unilateralidade do governo no encaminhamento da proposta é identificada como uma condução “de cima para baixo”, e é colocada a exigência de que a implementação de cotas seja feita junto aos movimentos sociais, motivo pelo qual se avalia o PIMESP como um retrocesso, inadmissível, desrespeitoso com os movimentos.

A Frente Pró-cotas da Unicamp destaca¹⁰⁸ ser o PIMESP uma “manobra segregacionista”, na medida em que procura “afastar os povos negros e indígenas do espaço privilegiado da universidade”, avaliando não ser uma política afirmativa justamente por seu caráter racista e segregador, fundado no pressuposto de que “estudantes pretos, pardos e indígenas vindos de escolas públicas são menos capazes que os demais alunos, estereótipo fundado no período escravista que se reflete nesta política”.

5.5 Algumas considerações sobre o discurso dos movimentos sociais

Os textos dos movimentos têm como interlocutor privilegiado o setor social que organizam: a Adusp mira nos professores, assim como o DCE da USP os estudantes. Os

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://frenteprocotasraciaisusp.wordpress.com/2013/01/30/plenaria-aberta-cotas-raciais-em-sp-o-que-exigem-os-movimentos-o-que-propoe-o-governo-alckmin/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://cotasunicamp.wordpress.com/category/notas/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

cursinhos populares se voltam para seus estudantes e professores, e as Frentes Pró-Cotas, por serem como o próprio nome diz, “frentes” de diversas entidades, acabam assumindo como interlocutores “a sociedade” de modo geral, ao expressar suas posições e demandas por meio de notas ou outros tipos de documentos “públicos” (em oposição a documentos que poderiam ser internos aos seus fóruns de discussão). No entanto, não podemos descartar esta função dos discursos dos outros movimentos além das frentes, visto que a própria existência de políticas de comunicação de movimentos sociais e entidades tem como pressuposto tornar públicas as suas posições políticas.

Assim chegamos a outro elemento de antagonismo considerando movimentos em contraposição a reitorias/governos: a circulação dos textos. Enquanto para aqueles a divulgação das posições e sua amplitude é desejada e fomentada, no caso do discurso de governos e das instituições, a divulgação passa por forte processo de silenciamento, censura e restrição. A elaboração dos textos das instituições e da reitoria tem como principal alvo aqueles setores que estão no interior das universidades, como os professores que podem decidir sobre a aceitação ou rejeição da política. São textos elaborados para consumo no interior das instituições, nos seus órgãos de decisão como a Congregação e os Conselhos, com toda sorte de mecanismos para manter sua circulação restrita ao âmbito institucional, chegando a resistir até mesmo a determinações legais, como já discutimos, o que caracteriza uma “política de corredor”.

Já os textos dos movimentos, ao denunciar este processo de tomada de decisão restrita, miram no conjunto da sociedade para deslegitimar as decisões que são tomadas num espaço em que é justamente a sua composição (quem toma as decisões e em que condições) o objeto de contestação. A divulgação do calendário de atividades do movimento cumpre portanto com o papel de reforçar ações de contestação para além do discurso, podendo ser entendida como um convite ao leitor para que participe dos debates. No entanto, é restrita sua capacidade de circulação, não por intenção dos movimentos, mas pelo fato de que os setores hegemônicos da sociedade (que também exercem hegemonia no interior da universidade) controlam a circulação de discursos que minem sua hegemonia, especialmente por meio dos veículos de comunicação de massa, o que nos permite falar no discurso do movimentos sociais como um discurso *subterrâneo* ou *subalterno*.

Temos com isso uma situação em que a amplitude da circulação dos discursos em disputa depende de fatores inversos: enquanto a restrição da circulação (silenciamento) do discurso oficial é desejada, a restrição da circulação do discurso dos movimento sociais *subalternos* é involuntária, tendo em vista que os interesses dos veículos de circulação de

massa, por seu caráter hegemônico (no sentido de dominação de classe), coincide com o discurso oficial e institucional. Portanto os movimentos acabam lançando mão de veículos como *blogs*, *sites* e redes sociais para amplificar a circulação de seus discursos, o que lhes confere o caráter *subterrâneo* no contexto analisado. Isto, no entanto, não impede que em momentos críticos sua condição de subalternidade possa ser modificada, passando à ordem do dia inclusive nos meios hegemônicos, por meio da utilização de outros mecanismos de contenção de sentidos.

6 DUALISMO, MÉRITO E DEMOCRATIZAÇÃO

Me assusta e acalma
 ser portadora de várias almas
 de um só som comum eco
 ser reverberante
 espelho, semelhante
 ser a boca
 ser a dona da palavra sem dono
 de tanto dono que tem.

Elisa Lucinda

Apresentados os quatro conjuntos de discursos identificados no debate sobre o PIMESP, cabe discutir suas aproximações e distanciamentos. Este capítulo pretende estabelecer os nexos entre estes discursos, delimitando em que medida eles compõem o panorama do dualismo educacional característico do acesso à universidade brasileira. O acesso à universidade, considerado discursivamente, encontra-se polarizado entre o discurso do mérito e o discurso da democratização, atravessado por silêncios em relação à sua história de classismos e racismos. O recorte temporal (até junho de 2013) realizado na pesquisa impediu análises de fôlego sobre a atualidade do debate no contexto paulista, porém a título de provocação para novos diálogos apresento um breve epílogo com desdobramentos de 2015 e 2016 sobre critérios de acesso às universidades públicas paulistas. Algumas das questões trabalhadas ao longo da pesquisa são aqui retomadas, e novas se despontam a partir das leituras.

6.1 Discursos sobre acesso à universidade: articulações e conflitos

Ao longo do trabalho caracterizei quatro grupos de discurso que tratam do acesso à universidade no contexto do PIMESP: o discurso do governo, o discurso da universidade, o discurso da mídia e o discurso dos movimentos. Ainda que agrupados nestes termos gerais, há

entre eles aproximações e distanciamentos. O discurso da mídia, por exemplo, abarca desde a posição de um jornal de grande circulação, que reforça sentidos do discurso oficial, até o discurso de veículos alternativos, que se aproximam mais do discurso dos movimentos de contestação.

Considerando os quatro conjuntos de discurso, alguns encontram-se no campo mais afim ao discurso hegemônico, enquanto outros caracterizam-se como de resistência. Os discursos hegemônicos são produzidos em instâncias sociais de maior poder (de classe e racial) e abrangem o discurso oficial do governo, o discurso da universidade, e o discurso da mídia hegemônica. Os discursos da mídia alternativa e dos movimentos sociais configuram discursos de resistência. Importante destacar que no interior de cada um destes grupos também há nuances, de forma que nenhum pode ser tomado como homogêneo: se as contradições são constitutivas, é de se esperar que também se manifestem nos movimentos de entrega e resistência dos sujeitos a determinados sentidos.

O discurso da mídia hegemônica cumpre um papel fulcral para saturar os sentidos sobre acesso à universidade produzidos no âmbito do governo e da universidade - deslegitimando critérios raciais, reforçando a equivalência entre PIMESP e cotas, subrepresentando ou desqualificando as falas contrárias ao programa. Isto é determinante para o processo de convencimento, tendo em vista que a circulação do discurso oficial e do discurso institucional é expandida pelo recurso aos meios de comunicação. Por outro lado, a mídia alternativa acaba cumprindo papel similar, ainda que em alcance reduzido, com o discurso produzido no âmbito dos diversos movimentos sociais considerados. A publicação de documentos e divulgação de posições contrárias ao programa cumpriu papel importante na disputa de versões sobre o PIMESP e também contribuiu no processo da amplificação do seu rechaço.

O discurso oficial evitou a todo custo a reversibilidade, controlando os sentidos não só de quem é autorizado a produzir o discurso, mas mesmo a acessá-lo. A forte censura caminha *pari passu* com um desprezo pela prestação de contas como dever público: características de discursos altamente hierarquizados, de forte concentração de poder. O discurso da universidade apresenta alguns elementos neste sentido, porém ainda admite alguma permeabilidade interna para além dos professores universitários.

O discurso em que é mais intensa a restrição da circulação é o discurso dos movimentos: estes têm caráter local mais pronunciado, apesar de que a possibilidade de publicar na internet seus posicionamentos, atuar pela mobilização em redes sociais, pautar por meio de outras mídias a mídia hegemônica tem permitido uma ampliação do alcance de

circulação deste discurso. Mesmo que os movimentos sociais não tenham sido isoladamente o fator central para o fim do PIMESP, sem dúvida o acúmulo de seus posicionamentos contribuiu para pautar o debate público, assim como preparar o terreno para conquistas futuras.

6.2 Dualismo: poder e ideologia no discurso sobre acesso

A abertura deste texto procurou fazer o retrato do muro da universidade, colocando em questão a sua função própria e projetos em disputa. Ao discutir sobre o acesso a esta instituição, a pergunta ineludível volta ao centro: que papel tem a universidade no contexto contemporâneo, e de que forma isto se reflete nos critérios que escolhe para o ingresso? De que forma os múltiplos discursos analisados se articulam e se enfrentam para compreender o acesso à universidade pública paulista?

Esta interrogação nos remete ao dualismo educacional, nos termos de Gramsci, ou seja, à divisão fundamental entre escolas (em nosso caso, superiores), estando de um lado um tipo de escola voltada à formação de dirigentes e especialistas (“desinteressada”), e uma outra, voltada à formação instrumental/profissional (“interessada”). Num contexto de crise do capitalismo, alguns traços apontados por Gramsci sobre este aspecto geral da formação intelectual são muito ricos para a análise do acesso à universidade. Se o capitalismo exige para sua manutenção a mercantilização cada vez maior de variados aspectos da vida, seria possível falar em uma formação “desinteressada” para a universidade pública de prestígio?

Para Gramsci (2014), o aspecto “desinteressado” radicava-se na ausência de imediata finalidade prático-profissional, voltava-se ao desenvolvimento da personalidade e da absorção dos clássicos da cultura tradicional, características que as universidades mais prestigiadas tendem a priorizar. De outro lado, as escolas de tipo profissional estavam preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, e era precisamente isto que fazia com que fosse uma escola louvada como democrática, quando, na realidade, não só se destinava a perpetuar as desigualdades, mas as cristalizava. A marca social de cada escola dava-se, portanto, pelo fato de perpetuar uma divisão de trabalho (pensar/executar). A multiplicação de escolas profissionais, apesar de cristalizar as diferenças, dava impressão democrática, ainda que muitas vezes restrita à qualificação/certificação do trabalhador.

Há uma tendência, segundo Gramsci (2014), de difundir escolas profissionais para cada tipo de atividade e de abolir a escola “desinteressada”. Este é um dos aspectos da crise do programa e da organização escolar tradicional, levando a uma nova orientação geral dos modernos quadros intelectuais da classe dominante, um aspecto parcial de uma crise mais geral do sistema capitalista. A eficácia da velha escola média residia no fato de expressar um modo tradicional de vida intelectual e moral, clima este que teria entrado em agonia. A existência de uma instituição voltada prioritariamente para os setores dominantes, justificada pelo mérito (desempenho) dos ingressantes, tem apresentado dificuldades de se sustentar na atualidade, o que tem enfrentado questionamentos de diversos setores sociais clamando por uma maior democratização - seja em nome do direito a ter uma educação dita de maior qualidade, seja pela possibilidade de ampliar e diversificar novas fatias do mercado educacional.

Poderíamos localizar como uma instituição próxima ao que Gramsci descreve como tradicional ou “desinteressada” a universidade pública paulista, em especial a Universidade de São Paulo? Esta questão se colocou como uma possibilidade no trabalho. Se por um lado a formação histórica da classe dirigente paulista fez uso desta universidade, se ainda existe em alguma medida em algumas áreas, como a formação docente, vinculada a pesquisa e sem interesse de inserção imediata no mercado de trabalho, esta possibilidade estaria colocada. Entretanto há que se destacar que o financiamento de pesquisas para a valorização do capital, a utilização da estrutura da universidade pelas fundações privadas visando o lucro, assim como o *ethos* produtivista que inunda a universidade, inclusive no pragmatismo de muitas carreiras de formação profissional colocariam esta hipótese em suspenso.

No contexto de expansão e mercantilização do ensino superior, em que mais setores da classe média pauperizada e da classe trabalhadora ingressam no ensino superior em modalidades diferenciais (universidades federais ampliadas via REUNI, institutos federais, privadas via Prouni ou Fies, ou mesmo nas instituições privadas com valor de mensalidades reduzido), estas universidades passam a ser alvo de maior questionamento, visto ainda serem bastante restritivas em seu acesso, num período em que outros setores das universidades passaram por uma mudança significativa no seu perfil, consolidado em pelo menos uma década de políticas de ação afirmativa. Neste mesmo período, a proporção de matrículas dos

estudantes de escola privada e brancos permaneceu praticamente inalterada nas IES estaduais¹⁰⁹.

O papel de formação intelectual dos quadros estatais nas universidades estaduais paulistas é mantido em sua exclusividade pelo discurso do mérito, que estabelece uma relação de equivalência entre desempenho numa competição e critério máximo de qualidade. Esta competição é regulada por meio de uma centralização de poder muito grande, poder que é exercido em práticas institucionais com pressupostos sobre seu papel social - tanto no âmbito da gestão da universidade quanto dos quadros do governo que dirigem as políticas educacionais a ela concernentes. De acordo com Fairclough (1989), práticas institucionais incorporam pressuposições que direta ou indiretamente legitimam relações de poder existentes. Logo, práticas que parecem universais podem se originar na classe/bloco dominante e se tornar naturalizadas: assim, o poder ideológico é exercido no discurso.

Ao analisar o acesso à universidade, as desigualdades de poder no discurso vêm à tona, articulando pelo menos duas dimensões: a dimensão de classe (que é captada em traços mais gerais pela origem escolar, pois ainda que este tratamento possa originar algum grau de incorreção, há uma tendência de a classe média paulista com um mínimo de posses matricular seus filhos nas escolas privadas¹¹⁰) e a dimensão racial. As convenções nas quais o discurso se baseia incorporam pressupostos ideológicos que são tomados como “naturais”, como, por exemplo, o ato de regular a palavra, quando os participantes com mais poder controlam a contribuição no discurso dos participantes não-poderosos. É o caso da circulação em menor grau do discurso sobre democratização do acesso nas universidades de prestígio, quando comparado ao discurso sobre o mérito, amplamente reiterado.

No discurso oficial do governo e no discurso institucional verificado nas atas de congregações e departamentos, o mérito é o critério por excelência destas instituições. O discurso da “inclusão com mérito”, representa uma concessão por abrir mão de parte deste poder de legitimar outros critérios de ingresso, e só é aceito na medida em que não haja grandes modificações no acesso direto via vestibular. Uma vez que a autoridade/poder dos dirigentes universitários e dos quadros do governo (frequentemente formados nestas mesmas

¹⁰⁹ É preciso pontuar que o número de matrículas pode encobrir outra dificuldade profundamente conectada com a desigualdade de classe, que é a proporção de concluintes: considerável número de estudantes das classes populares acaba por evadir da instituição pela dificuldade material de se manter estudando.

¹¹⁰ Conforme dados da Fundação Seade (Disponível em https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/primeira_analise_n19.pdf . Acesso em 05 de outubro de 2016).

universidades) está calcada justamente no mérito destas instituições, admitir flexibilizar estes critérios implicaria em abrir mão de parte desta autoridade.

Por outro lado, o discurso sobre a democratização é tomado como modelar para a expansão da universidade sem qualificar que tipo de educação se defende com clareza. A expansão com características de certificação/massificação, sem maiores explicações sobre o que se entende por qualidade, é pré-requisito para a multiplicação de distintas “modalidades”, diversificada em termos de produtos, conforme distintos nichos de mercado. Não faz sentido aqui tratar em termos de mérito, pois o que se louva é neste polo é a sua capacidade de massificação. A ideia de “exclusividade restrita” implícita no mérito ameaça a própria virtude da “expansão irrestrita” implícita na ideia de mercantilização.

Na análise dos aspectos ideológicos do acesso à universidade, o controle do que é dito é um dos elementos mais fortes, e para captar este controle no discurso foi necessário em diversos momentos analisar os silêncios - ou melhor os silenciamentos, as censuras, aquilo que não é dito quando poderia ser dito. Na análise dos silêncios sobre o acesso, ao mesmo tempo em que trouxe à tona o debate sobre o dualismo educacional e o processo ligado mais diretamente aos aspectos de classe, transbordaram com força os elementos raciais silenciados nas instituições. As desigualdades de poder no discurso são a um só tempo desigualdades econômicas (de classe) e raciais. Na análise dos discursos sobre o PIMESP, o silenciamento expressou as desigualdades de poder em pelo menos 2 aspectos: a) o controle de sentidos por meio da restrição de discursos não-autorizados, permitindo apenas a circulação oficial, e b) o silenciamento sobre a própria composição social/racial da universidade, majoritariamente oriunda da escola privada e branca. Os aspectos raciais em geral não são mencionados, e quando o são, costumam ser levantados como critérios inválidos (ilegítimos) no debate sobre acesso. O silenciamento sobre os desdobramentos da segregação racial decorrentes da absolutização do mérito tem como efeito excluir do próprio debate sobre qualidade o elemento racial, ou, dito de outro modo, as desigualdades raciais na efetivação do direito à educação são consideradas desimportantes a ponto de sequer aparecerem no discurso das instituições.

A ideologia como efeito de evidência, ou como hegemonia de sentidos, necessita de pelo menos dois mecanismos para operar a saturação dos discursos: pelo silenciamento/apagamento de certos discursos que ameacem o poder instituído, conforme discutido acima; assim como por meio da reiteração dos discursos dos poderosos. Reiterar a má qualidade da escola básica gera uma imagem não preenchida do que seria boa qualidade, que numa sociedade de mercado pautada na competição e na eficiência acaba sendo tomada

de empréstimo pelo que a universidade considera de qualidade. É de qualidade a educação básica que é e sempre foi autorizada pela instituição universitária, aquela do estudante bem preparado, que “coincidentalmente” é aquele que passou pela formação em cursinhos pré-vestibulares ou em escolas privadas, cuja especialidade é aprovar estudantes nas seleções para universidades concorridas. Satura-se a ideia de qualidade com o que o mercado educacional convencionou qualificar: num contexto de restrição de vagas, estabelece-se um critério supostamente objetivo capaz de hierarquizar pelo desempenho. No entanto é esta objetividade que está em questionamento, ou a validade dos critérios escolhidos no contexto de dualidade da escola básica. A metáfora da corrida de carros parece uma boa imagem: o que se pode dizer de uma competição que compara o rendimento de um fusquinha contra uma Ferrari?

Entre o silenciamento sobre as condições de produção do discurso sobre o acesso à universidade e a saturação da falta de qualidade da escola pública, sobressai um terceiro aspecto ideológico identificado: o da legitimação das vozes. Quem tem o poder de legitimar ou aceitar como válido determinado discurso? A investigação dos sujeitos no discurso torna ainda mais evidente a ausência das falas dos movimentos negros (e outros movimentos sociais) na formulação das políticas de acesso: somente são legítimos aqueles que possuem a voz autorizada para tal, e ela passa necessariamente pelo crivo de qualidade da própria instituição. Não estão autorizados a debater os melhores caminhos de acesso aqueles que não passaram pela linha de “qualidade” que a universidade estabelece: o vestibular. Ou melhor, até mesmo o sindicalismo docente da universidade, que teria de certa forma ultrapassado esta linha - já que são docentes da instituição pelo mérito de terem passado nos concursos públicos - não tem seu discurso legitimado, que dizer daqueles que “não têm preparo” por não terem passado na prova do vestibular? Por outro lado, os movimentos de contestação também não reconhecem como legítimas as vozes dos reitores para propor medidas voltadas a negros, indígenas e estudantes de escola pública, por terem publicamente em diversas ocasiões desmerecido a necessidade de políticas de ação afirmativa.

6.3 A polarização do discurso sobre o mérito e do discurso sobre a democratização

O dualismo no acesso ao ensino superior é reforçado por meio da saturação de discursos sobre o que é esta formação. Há um excesso de preenchimento na apreciação do que é uma universidade de qualidade, expressa por meio da medição e comparação de resultados,

à moda de uma empresa: quanto maior a competitividade, maior a qualidade. O critério de mérito fica aproximado ao critério do desempenho objetivamente mensurável, a ponto de ser indistinto.

De acordo com o argumento estritamente liberal, uma sociedade meritocrática é aquela em que as posições nas hierarquias sociais são ocupadas de acordo com a máxima eficiência, ou seja, se alguém é inteligente, consegue por seu próprio esforço alçar a posições sociais mais valorizadas, e a razão de alguns não conseguirem reside no fato de não serem inteligentes ou não terem se esforçado suficientemente. O número restrito de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas nas universidades estaduais paulistas, de acordo com esta lógica, seria responsabilidade de cada indivíduo. Sua incapacidade é justificada pelo fato de não terem “base” suficiente para realizar as provas, não terem uma educação “de qualidade” - são incapazes porque as escolas de origem são pobres e a pobreza é apontada como fator limitante para uma boa educação. Se são pobres (razão privilegiada mesmo quando dentre os pobres os negros são maioria, porém preteridos em seleções meritocráticas), é importante que se esforcem e trabalhem para um dia terem condições, de acordo com seus próprios esforços, de ter uma educação melhor. Somente após terem acesso ao que seria uma educação de qualidade (educação que permite o acesso na universidade), o seu acesso estaria cancelado.

Nesta lógica, alguém é pobre e não ascende socialmente porque está acomodado às suas condições sociais, pois tivesse maior capacidade, não se manteria pobre, já teria ascendido. Os que são inteligentes *naturalmente* trabalham e se esforçam, só os que não têm capacidade suficiente mantêm-se na pobreza: “*só é pobre quem não vai à luta*”, quem não é “*inteligente*” o suficiente.

No entanto, é importante para a ampliação de mercadorias no campo educacional existirem produtos voltados especialmente para este tipo de consumidor (“não merecedores da universidade pública”). De modo que o acesso à universidade se situa num *continuum* tensionado por dois discursos opostos, numa polarização. O discurso sobre o mérito sustentando uma universidade para poucos, prestigiada, e o discurso da democratização do “diploma superior” para muitos, voltada à certificação para rápida inserção no mercado de trabalho. Uma universidade de formação geral, mais tradicional e calcada no mérito, em oposição a uma instituição voltada à qualificação da mão de obra. É de se esperar ainda que este *continuum* também apresente um gradiente racial, tendo em vista que as classes subalternas no Brasil são compostas majoritariamente de negros.

Há um deslizamento da noção de direito à universidade pública para o direito de acessar o ensino (qualquer ensino - desde que conceda uma certificação). Há, no entanto, um

conjunto de hierarquias tácitas, que vão da gradação da integralidade do direito à educação (uma universidade fundada no tripé ensino-pesquisa-extensão, que garanta permanência estudantil, que permita a fruição do ambiente universitário), passando pelo direito ao acesso à universidade (sem garantia de permanência ou fruição dos aspectos que caracterizariam a totalidade desta instituição), acesso ao ensino superior (instituições não necessariamente universitárias, sem articular com pesquisa e muitas vezes desatualizadas da produção mais recente dos campos de saber), e acesso à educação terciária (educação massificada para treinamento/inserção imediata no mercado). O processo de financeirização da educação superior, subsumindo mesmo as instituições lucrativas regionais ao oligopólio de corporações transnacionais com a ajuda do fundo público, a busca pela padronização da formação por meio de *kits* vendáveis em que o papel do professor é descartável são testemunhos deste polo em que o sentido de qualidade é achatado ao sentido do atendimento à demanda de acesso.

Caberia questionar se seria possível a ideia da universidade como um direito universal, pública, laica, socialmente referenciada, cultural e racialmente diversa, que garanta a permanência até a conclusão do curso, voltada aos problemas nacionais, num país da periferia do capitalismo, em que é o lucro a prioridade de qualquer mercadoria (mesmo num país central, seria possível este modelo de educação)? O que fazer caso esta possibilidade esteja limitada? Abandonamos o horizonte de um projeto de educação unitária? Que estratégias encaminhar neste contexto? É suficiente defendermos o direito universal à educação ou nada? Por outro lado, a proposição de cotas nos basta?

A universidade concebida como privilégio sustenta o ideal de mérito para seu ingresso. Se a universidade não é direito de todos, se ela é só para quem merece, fica inscrita no âmbito do privilégio, não do direito. Se não é para todos, os que ficam de fora precisam de outro tipo de universidade: esta formação pode ser à distância, pode prescindir da pesquisa, não precisa ser atualizada ou crítica, não precisa da interação constante com o professor: basta o treinamento para as habilidades mais gerais do mercado de trabalho. O que vale para esta educação “democrática” é o papel, o diploma que certifica a qualificação para o exercício de uma profissão melhor remunerada, não o que aconteceu no período formativo.

A ideia de mérito para acessar esta universidade massificada é frágil, pois é sua capacidade de expandir que lhe valoriza como mercadoria voltada a um nicho específico. O que sustenta o ensino à distância, a formação com ênfase técnica é sua capacidade de chegar em quem não teria acesso. Seu valor, em oposição à universidade de pesquisa, não reside no fato de ser para poucos, mas pelo contrário, no fato de ser para muitos (para todos, ou quase). De maneira que quanto mais se reduz o sentido da formação superior à inserção imediata no

mercado de trabalho, mais se reforça que uma universidade para produção de conhecimento não imediatamente interessado é um privilégio dos que têm *mérito* (concebido como alto desempenho).

6.4 Dualismo, mérito e democratização no cruzamento dos discursos analisados

O que sustenta a formulação do PIMESP, neste contexto? Conforme discutido no trabalho, a proposta de formulação de uma política com recorte racial depois de contundentes negativas por parte da direção das universidades e do governo do Estado de São Paulo merece a repetição da pergunta. A formulação da *inclusão com mérito* responde em parte como uma concessão: a possibilidade de *democratizar* é deslizada para o sentido de *incluir*, desde que “com mérito”, ou seja, negando políticas “sem mérito”, que abririam mão de alguma forma do princípio da medição “objetiva” como critério único.

Ao longo da pesquisa a hipótese inicial, de que o PIMESP responderia à pressão da opinião pública, realizada especialmente por parte dos movimentos sociais (e especialmente do movimento negro) foi dando lugar a uma postura mais cautelosa e cética. O PIMESP, portanto, cede em alguns aspectos para não ceder no essencial: atende a uma demanda real por certificação por meio de uma formação com fortes traços de profissionalização, ao mesmo tempo em que procura conter a pressão por ampliação das suas universidades mais exclusivistas.

No estado de São Paulo, em relação ao restante do país, as discussões sobre ações afirmativas demoraram muito a ser atendidas por políticas públicas, especialmente nas instituições estaduais, responsáveis pela ampla maioria das vagas públicas. Somente depois da consolidação jurídica no ano de 2012 se passou a discutir medidas de caráter racial nestas instituições.

O discurso oficial, sustentado pela ideia de “incluir com mérito” resguarda as universidades de excelência aos que provam desempenho nos testes padronizados. O pressuposto desta formulação é a de que aqueles que são pobres, negros e indígenas se satisfazem com cursos voltados ao mercado de trabalho, não teriam necessidade de uma universidade de excelência: o ingresso dos que não tem conhecimentos “suficientes” numa universidade de excelência significaria um “desperdício de recursos” para ensinar aqueles que

não teriam “nível” suficiente para acompanhar os cursos. Para estes, melhor seria uma instituição que os treine para o trabalho.

Entretanto uma “ampliação por concessão” responde apenas parcialmente ao questionamento do porque o PIMESP foi proposto. A razão da proposição precisa também buscar as raízes na forma como foi proposto. E não é fortuito que a palavra final sobre a implementação do PIMESP nas universidades tenha sido atribuída às próprias instituições, justificada sob o argumento da autonomia universitária.

No discurso oficial do Governo do Estado, quando aparece pela primeira vez uma proposta que atende parcialmente às demandas do movimento negro e outros movimentos sociais que pleiteiam a *democratização* dos critérios de acesso, apresenta-se uma proposta que combina critérios de reserva de vagas a uma nova modalidade de educação superior, bastante distinta do perfil universitário, na forma de cursos sequenciais. Esta justaposição de interesses, quando repassada a instituições em que o discurso sobre o mérito sustenta até mesmo sua identidade institucional, levanta novas questões. Estaria esta proposta sendo criada desta forma justamente para ser rechaçada? A combinação de duas demandas - uma do Estado, com a “nova modalidade de ensino superior” e outra dos movimentos, com os critérios de “reserva de vagas” - cuja decisão final apela ao princípio de autonomia universitária é fragilizada de saída, já que as duas demandas não partem do interior da universidade na condição de instituição “autogovernada”, mas de pressões externas e em disputa, do governo e dos movimentos sociais.

Assim, a investigação dos discursos sobre o acesso à universidade no contexto da proposta do PIMESP aponta para a possibilidade de este ter sido um programa formulado precisamente para ser rechaçado. A análise das atas das reuniões na USP indica que primou o silenciamento sobre a pouca presença de negros, indígenas e estudantes de escola pública nesta universidade, o que supostamente sustentaria o PIMESP. O determinante para a negação do PIMESP na USP foi menos o fato de ser um programa que estabelece dupla porta de entrada e consolida o dualismo; mas a própria existência de critérios raciais foi um dos elementos que mais contribuiu para o rechaço institucional. Ou seja, mesmo que o PIMESP tenha sido alegadamente motivado pela ausência de estudantes de escola pública, negros e indígenas, as unidades acadêmicas pouco trataram desta questão, e quando o fizeram, majoritariamente rechaçaram ou sequer mencionaram estes critérios.

Com isso, retorna-se ao ponto inicial: o discurso oficial do governo e o discurso institucional da universidade permanecem considerando a ausência de negros e indígenas como algo irrelevante, ou até mesmo algo que sustenta o mérito acadêmico. Ao remeter esta

questão para a escola básica, indicando que a condição para uma solução só pode iniciar a partir de um maior nível de financiamento, a universidade se isenta de discutir, em primeiro lugar, a adequação de seus critérios de admissão; e em segundo lugar, segue dando importância nula ou reduzida ao fato de ser composta majoritariamente de brancos e estudantes de escola privada. Ainda que a exigência de maior financiamento para a educação em todos os níveis permaneça uma tarefa inadiável de todos que acreditam que este deve ser um direito ampliado, a (falta de) responsabilidade do corpo docente da instituição com a mudança na sua composição social recoloca a questão já apontada por Marx nas Teses sobre Feuerbach: quem educa o educador?

A colocação do mérito como pilar institucional a ponto de excluir a possibilidade de seu questionamento no debate sobre acesso a instituições de maior prestígio deixa apenas uma saída no discurso dos poderosos: trabalhar com a “inclusão”. No entanto a operação de incluir alguém por meio da escolha de determinado critério de inclusão é ao mesmo tempo a operação de excluir os demais: a dialética da seleção. “Incluir com mérito” é a operação de manter o padrão de seleção, adotando um tipo de atenuante (que acabou sendo realizado por meio da manutenção da prova com a adoção de “bônus” por escola de origem ou critério racial). Uma política de inclusão tem como pressuposto trabalhar no nível dos indivíduos (aqueles que fazem a prova), diferente da ideia de direito social trabalhada no plano do coletivo (a possibilidade universal de sua fruição).

Numa perspectiva liberal clássica, o critério de mérito (desempenho) não convive com nenhuma característica que não seja universal, já que exige a igualdade de oportunidades na competição - é aí que reside a forte resistência a critérios raciais no discurso dos poderosos. Ao desconsiderar estas condições, cria-se uma igualdade abstrata que exclui as desigualdades históricas. O paradoxo é que a desconsideração desta desigualdade destes grupos específicos fragiliza justamente a formulação de mérito como algo oposto ao privilégio. Se originalmente critérios meritocráticos foram elaborados no embate contra os privilégios hereditários, a constatação de que a universidade tem privilegiado um setor social (brancos de escola particular), em detrimento de outros por meio dos seus sistemas de seleção nos permite dizer que o discurso sobre o mérito tem servido para reforçar determinados privilégios - raciais e de classe.

No entanto, é preciso cautela nesta afirmação, uma vez que tem sido por meio deste expediente que a desmoralização do caráter público da universidade tem sido difundida por setores sempre em busca de justificar investidas privatistas ainda maiores. O que defendo é que a ampliação do direito à universidade entre os setores específicos que dela foram

historicamente alijados - negros, indígenas, setores populares - é justamente capaz de dar consequência à universalidade desse direito. Quanto mais o direito universal contemplar os diferentes setores sociais, especialmente os subalternos, maior é a capacidade de sua defesa ser tomada pelo conjunto da sociedade.

Assim, o que proponho é que tanto a ideia de mérito quanto a de democratização do acesso possam ser ressignificadas. A ideia de mérito que não contempla a democratização (de classe e racial) permite a manutenção de uma universidade insensível às demandas sociais contemporâneas; por outro lado a ideia de democratização que permite uma educação pobre aos pobres reforça o sentido de mérito como privilégio numa universidade para os poucos (e os mesmos).

Como uma medida que pudesse alterar o padrão de seleção enviesado em critérios de raça e classe, há uma proposta que em geral causa reações que variam do horror à comicidade: a proposta de sorteio. Já utilizada em instituições da educação básica brasileiras (onde também se enfrentou com os defensores do mérito), e em universidades latinoamericanas (como a Universidad de la República no Uruguai e a Universidad Autónoma de la Ciudad de México), o sorteio remete a uma característica inerente a qualquer ser humano: a sorte/chance de ser selecionado. Admitindo-se que a instituição é corresponsável pelo desenvolvimento das potencialidades humanas de cada ingressante, uma proposta como essa exige repensar tanto os significados de mérito como de democratização em um novo paradigma, fazendo com que as desigualdades históricas de classe e raciais sejam desconsideradas como critérios de ingresso (pode-se discutir outros efeitos destas desigualdades na trajetória acadêmica, bem como medidas mitigatórias).

Evidentemente, aprofundar sobre esta possibilidade exigiria novos estudos que pudessem apontar seus limites e possibilidades, combinadas à pressão para que as vagas públicas possam atender às demandas sociais, inclusive quanto ao cumprimento da função social da universidade. Uma universidade que pudesse efetivamente cumprir com toda a potência humana criativa, com o pensamento inventivo, aberta à contribuição de todas as culturas, racialmente e socialmente diversa, só poderia se efetivar plenamente se estivesse liberta de uma sociedade comprometida com a lógica do lucro. Nas brechas possíveis, os movimentos sociais buscam avançar rumo a esta utopia.

6.5 Epílogo

O recorte temporal escolhido na pesquisa acabou deixando de fora alguns registros que, ainda que não tenham sido objeto de análise, merecem ser mencionados brevemente a título de epílogo do trabalho. Reservo este tópico final para apontar alguns desdobramentos recentes do debate sobre o acesso às universidades estaduais paulistas, mais especificamente à Universidade de São Paulo.

Reitero novamente as dificuldades de obtenção de material ao longo de todo o processo de pesquisa. Uma vez que o PIMESP acabou por ser uma política rechaçada, tornou-se uma espécie de “filho enjeitado”, cuja paternidade/maternidade não foi assumida plenamente por ninguém, desde o começo até o final do desenvolvimento da pesquisa.

Três documentos oficiais atestam o rechaço do programa nas universidades estaduais (Anexos B, C e D), enquanto que não foi possível obter qualquer informação acerca da FATEC, indicando que o silenciamento opera de forma ainda mais intensa nesta instituição pública. Conforme mencionamos brevemente no capítulo 4, a Unesp admitiu parcialmente o PIMESP, apenas no tocante às “metas de inclusão”, ou seja, a reserva de 50% das vagas para estudantes de escola pública até o ano de 2016, com recorte de 35% destas vagas preenchidas por pretos, pardos e indígenas (Anexo B). A Unicamp, por sua vez, afirma na Deliberação CONSU-A-04/13 de 28 de maio de 2013 que

O Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) e a participação do Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES) na implementação desse programa, assim como cotas e outras propostas de inclusão, serão objeto de estudos e debates na comunidade universitária ao longo do segundo semestre de 2013, os quais fornecerão subsídios para sua análise pelo Conselho Universitário até o final do primeiro semestre de 2014 (Anexo C).

Ademais, a deliberação indica que “as ações de inclusão social e étnica serão realizadas por programas aprovados pela Universidade”, agregando à resolução vigente sobre pontuação acrescida no vestibular Unicamp novos incisos, como a adição de 20 pontos à nota da prova de candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A Unicamp segue sem políticas de reserva de vagas, e no ano de 2015, foram implementados novos bônus no PAAIS

- adição na prova da primeira fase de seu vestibular de 60 pontos para oriundos de escola pública e 20 para pretos, pardos e indígenas¹¹¹.

Quanto à Universidade de São Paulo, seu Conselho de Graduação deliberou em 27 de junho de 2013 indicar ao Conselho Universitário o Plano Institucional da Universidade de São Paulo “para o recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais em desvantagens socioeconômicas previstos no regime de metas do Programa de Inclusão com Mérito”. De acordo com a deliberação de 2013, as ações previstas consistiam de: 1) aumento e criação de bônus (conforme Tabela 14); 2) aperfeiçoamento no Programa Embaixadores¹¹²; 3) criação do Programa de Preparação para o Vestibular da USP (PPVUSP); e 4) ampliação dos locais de prova da Fuvest no estado de São Paulo (Anexo D). As alterações foram aprovadas no Conselho Universitário realizado em 2 de julho de 2013¹¹³, sendo denominada por alguns dos movimentos, como a Adusp, de “Pimusp”, um referência a um “PIMESP no âmbito da USP”.

¹¹¹ Conforme <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2015/05/28/vestibular-bonus-maior-ja-em-2016>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹¹² O Programa Embaixadores da USP existe desde 2007 e “destina-se a divulgar a Universidade nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado de São Paulo e dar informações sobre a Universidade, especialmente seu caráter público e gratuito, a possibilidade de isenção da taxa de inscrição e acréscimo de pontos no vestibular”. Os alunos “embaixadores” recebem uma ajuda de custo de R\$ 100 a R\$ 150 para visitarem escolas públicas e créditos acadêmicos como atividade extracurricular. Após 2013, não há registros públicos da continuidade deste programa. Informações disponíveis em <<http://www.usp.br/imprensa/?p=32704>>, acesso em 05 de outubro de 2016.

¹¹³ Conforme <<http://www.usp.br/imprensa/?p=31791>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Tabela 14 - Mecanismos de pontuação adotados pela USP

Denominação	Beneficiados	Percentual do bônus
1. Bônus INCLUSP-EM	Candidatos que cursaram o Ensino Médio (EM) integralmente em escolas públicas do Brasil, mas não tenham cursado o Ensino Fundamental (EF) integralmente em escolas públicas no Brasil.	12%
2. Bônus INCLUSP-EB	Candidatos que cursaram os EF e EM integralmente em escolas públicas do Brasil, mas não participam do PASUSP em 2014.	15%
3. Bônus PASUSP/3A	Candidatos que cursaram os EF e EM integralmente em escolas públicas do Brasil e que participam do PASUSP em 2014, mas que não participaram desse Programa em 2013.	15%
4. Bônus PASUSP/3B	Candidatos que, além de terem cursado os EF e EM integralmente em escolas públicas do Brasil, participaram do PASUSP em 2013 e participam desse Programa em 2014.	15% do Bônus PASUSP/3ª e até mais 5%, dependendo do seu desempenho na 1ª fase do FUVEST 2014
5. Bônus PASUSP/2	Candidatos que estejam cursando o 2º ano do EM em escolas públicas do Brasil em 2014 e que participam do PASUSP em 2014.	5%
6. Bônus PPI-EB	Candidatos que cursaram os EF e EM integralmente em escolas públicas do Brasil e se declararem pertencentes ao grupo PPI (cor ou raça Preta, Parda ou Indígena).	5% adicionais ao bônus do tipo 2, 3, 4 ou 5 já concedido

Fonte: VENTURINI (2015), com dados da Fuvest.

Quanto à criação de um cursinho preparatório para o vestibular da Fuvest, não é inédita na história da USP. No ano de 2004, quando da inauguração do novo *campus* da universidade na zona leste de São Paulo, a atual Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), programa similar foi desenvolvido: o “Pró-Universitário”. O programa abriu 5 mil vagas para estudantes do Ensino Médio de escolas estaduais, e as aulas eram ministradas no período vespertino e noturno de algumas destas escolas, com monitores bolsistas de graduação da USP. A aula inaugural foi ministrada pelo próprio governador à época, Geraldo Alckmin, e o projeto pedagógico foi desenvolvido pela USP, com financiamento de R\$ 3 milhões pelo governo estadual. A aprovação dos estudantes no vestibular foi bastante aquém do investimento (0,6%, de acordo com levantamento da Educafro) e o governador decidiu extinguir o programa após 4 meses de funcionamento¹¹⁴.

¹¹⁴ Informações conforme: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1008200511.htm>> e <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403200523.htm>> , Acesso em 05 de outubro de 2016.

Destino idêntico teve o PPVUSP, criado em 2013 e extinto em 2014 (ALMEIDA; CARDOSO, 2015), cujas bolsas correspondiam ao valor de R\$ 1500 para professores da USP orientadores, bem como para estudantes de pós-graduação; R\$ 600 para estudantes de graduação que atuassem no programa e R\$ 300 para estudantes de Ensino Médio matriculados no programa¹¹⁵.

Considerando a existência de diversos cursinhos populares em funcionamento na USP, muitos deles com docentes em caráter voluntário, é digna de nota a falta de diálogo com estes projetos. Destaco particularmente o Núcleo de Consciência Negra da USP, cuja relação conflituosa com a reitoria se dá desde a sua fundação em 1994, expressa inclusive na falta de reconhecimento por parte da USP pela importância do trabalho desenvolvido há mais de 20 anos - durante muitos anos a sua sede foi mantida em local de estrutura bastante precária, em local conhecido como “Barracão”, tendo inclusive sido alvo de tentativa de desocupação forçada e até mesmo demolição¹¹⁶.

A possibilidade de a USP integrar-se ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) não foi cogitada no ano de 2013. No entanto, dois anos depois, o Conselho Universitário aprovou resolução em que reservou 1489 vagas (13,5%) das 11057 disponibilizadas para ingresso em 2016. Cada unidade acadêmica definiu em reunião de Congregação se admitia o ingresso por meio do SiSU (via prova do Enem), o percentual de vagas e os critérios (se para ampla concorrência, estudantes oriundos de escola pública, pretos, pardos ou indígenas)¹¹⁷. As unidades acadêmicas também tiveram a atribuição de definir as notas mínimas para ingresso em cada uma das quatro provas do Enem, as quais variaram de 450 até 700 pontos, o que é em geral considerada uma faixa de notas bastante elevada.

Entretanto, o conjunto de medidas criado para ampliar o contingente de estudantes de escola pública, negros e indígenas teve o efeito inverso ao esperado: no ano de 2016 o percentual de estudantes de escola pública ingressantes caiu ao invés de aumentar, e 45% das vagas disponibilizadas pelo SiSU na USP não foram preenchidas¹¹⁸, sendo que em 11 cursos

¹¹⁵ Conforme informações disponíveis em <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/doi2013/doi072013.html>>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

¹¹⁶ Conforme: <<http://www.ncn.org.br/index.php/ncn-na-luta/notas/78-nota-publica-do-nucleo-de-consciencia-negra-sobre-a-tentativa-de-demolicao-do-seu-barracao-na-usp-05-01-2012>> Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹¹⁷ As vagas e os critérios de preenchimento por unidade acadêmica podem ser verificados em: <<http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/TABELA-DE-VAGAS-SISU-2016-Nova.pdf>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹¹⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/cai-ingresso-de-alunos-da-rede-publica-na-usp-apos-estreia-no-sisu.ghtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

nenhum candidato foi selecionado. O número irrisório de vagas combinado às altas notas mínimas determinadas parecem ter contribuído para que a almejada “inclusão com mérito” se tornasse mais difícil por meio do SiSU do que pelo próprio vestibular da Fuvest.

As vozes dissonantes, no entanto, seguiram pressionando no intuito de avançar na discussão sobre os critérios de seleção na universidade, especialmente denunciando a dinâmica de resistência da USP frente à ampla maioria de instituições públicas brasileiras para políticas afirmativas de acesso direto para negros, indígenas e estudantes de escola pública. Num período em que o movimento negro tem vivido um ascenso, especialmente a partir das grandes mobilizações de rua nos EUA contra a violência policial - movimento que ficou conhecido como “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam) - as reverberações tiveram efeito, por exemplo, no movimento da greve estudantil ocorrida em 2016, em que as cotas raciais foram um dos principais eixos da mobilização.

Dentre as unidades que no ano anterior haviam se recusado a admitir ingresso por meio do SiSU e conseqüentemente recortes por escola de origem e raciais estavam aquelas cujo processo seletivo incluía, além das provas gerais do vestibular da Fuvest, provas de habilidade específica, como as dos cursos de Artes Plásticas, Artes Cênicas (Escola de Comunicação e Artes - ECA), Arquitetura e Design (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU). Dentre os efeitos da greve de 2016 podemos listar a suspensão da prova de habilidades da FAU para o ano de 2017, em caráter experimental, assim como a adoção de reserva de 30% das vagas para estudantes de escola pública (metade destas para pretos, pardos e indígenas)¹¹⁹; na ECA, os cursos de Educomunicação, Biblioteconomia, Jornalismo, Publicidade, Editoração, Relações Públicas e Turismo terão 30% das suas vagas destinadas ao SiSU, e dentre elas 42% voltadas a pretos, pardos e indígenas¹²⁰. Além disso, outras unidades disponibilizaram vagas para o ingresso pelo SiSU a partir da seleção de 2017 com recorte racial: FE, IAU e a Faculdade de Odontologia (FO).

Após a greve de 2016, unidades que não apresentavam recorte racial dentre as vagas disponíveis para o SiSU em 2016 passaram a admiti-lo para a seleção de 2017, como EEL, FZEA, IGc, IME, IO, IQ, EE, ESALQ, FOB, IB e FFLCH. Novas unidades passaram a admitir ingresso pelo SiSU, ainda que apenas para a ampla concorrência, sem ações afirmativas, como a Escola Politécnica, enquanto que a EERP, que havia reservado vagas para

¹¹⁹ Disponível em: <<http://jornal.usp.br/universidade/fau-cancela-prova-de-habilidade-especifica-para-aderir-ao-sisu/>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

¹²⁰ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,eca-usp-adoptara-selecao-via-enem-na-maioria-dos-cursos,10000057490>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

estudantes de escola pública em 2016, moveu todas as vagas do SiSU de 2017 para ampla concorrência. Apenas três unidades não disponibilizaram vagas para ingresso por meio do SiSU: a Faculdade de Medicina (FM), o Instituto de Física (IF) e a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC).

De acordo com levantamento realizado pelo DCE da USP (2016)¹²¹, as vagas para ampla concorrência por meio do SiSU aumentaram de 338 para 597 de 2016 para 2017 (82% de aumento); as vagas reservadas para escola pública tiveram um aumento de 1038 para 1155 (11%) e as vagas reservadas com critério racial, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, cresceram de 123 para 586 (376%).

O intuito de listar aqui, ainda que de forma superficial, alguns dos desdobramentos do debate sobre acesso à universidade posteriores à proposição do PIMESP é o de traçar a continuidade dos argumentos atuais em relação ao acesso à universidade presentes no debate desde o período recortado na pesquisa, e a importância dos movimentos sociais organizados na tensão para a ampliação do direito à universidade a diversos setores. Além disso, espera-se que o acompanhamento destas experiências possa também suscitar novas pesquisas que se debrucem sobre esta temática.

¹²¹ Registro ainda uma situação bastante ilustrativa do conjunto do trabalho, no tocante ao silenciamento. No intuito de obter informações oficiais por parte da USP, dirigi-me à PRG. Expliquei à funcionária minha condição de pesquisadora, e minha dificuldade em identificar no portal da universidade informações atualizadas sobre as unidades que adotaram ações afirmativas, especialmente em 2016. Fitando-me com o olhar de quem nunca havia escutado a expressão “ações afirmativas”, ela perguntou-me se seria algo relativo a “questões ambientais”. Após explicar do que se tratava, fui orientada por outra funcionária a encaminhar a demanda por email. Feito o pedido pelo meio informado, a resposta indicou acessar o *site* da PRG e uma edição especial do Jornal da USP sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ADUSP. *Enfim, debate de cotas na USP*. 2013a. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/131-defesa-da-universidade/usp-democratica/1564-enfim-debate-de-cotas-na-usp>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

_____. *Progressão & PIMESP*. 2013b. Disponível em: <<http://adusp.org.br/index.php/juridico/phj/1606-progressao-pimesp>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

_____. *PIMESP: Ensino à distância travestido de política de cotas?* 2013c. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/textos/1575-pimesp-ensino-a-distancia-travestido-de-politica-de-cotas>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

_____. *Assembleia da ADUSP considera inadequada aprovação do PIMESP e pede diálogo amplo*. 2013d. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/textos/1609-assembleia-da-adusp-considera-inadequada-aprovacao-do-pimesp-e-pede-dialogo-amplo>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

AFROPRESS. As cotas de Alckmin, a Frente e a marcha da insensatez. *Afropress*, 14 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=14235>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Dez. 2005.

BALZA, Guilherme. Deputado federal diz no Twitter que “africanos descendem de ancestral amaldiçoado”. *UOL Notícias*, 31 de março de 2011. Disponível em <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/deputado-federal-diz-no-twitter-que-africanos-descendem-de-ancestral-amaldicoado.htm>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BARBOSA, Erly Guedes. Só porque eu sou branquinha: embates pelo controle representacional da identidade nacional no caso do casal da Copa 2014. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*, n. 4, p. 734-751, Junho de 2014.

BARBOSA, Lívia. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores à distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, Dez. 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, Out./Dez. 2012.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores à distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, Out. 2008.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Gláucia. Questões de leitura na contemporaneidade. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 9, n. 19, p. 235-255, 2012.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dez. 2008.

BARRETO, Raquel Goulart; MENDES, Maíra Tavares. Discurso sobre o mérito: quem são os sujeitos em jogo na proposta do PIMESP? In: BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias e trabalho docente: entre políticas e práticas*. Petrópolis: De Petrus et Alli / Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. *Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BORGES, Rejane Sousa. O já-dito e o não-dito: o papel da imprensa no debate sobre as cotas. In: SILVA, Cidinha (org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus/Selo Negro. 2003.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>, Acesso em 17 de setembro de 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa. As razões de uma ruptura: elementos para uma história da prova de redação nos exames vestibulares isolados da UFRJ -1987/88-007/08. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, n. 5, 2011.

CATINI, Carolina R. Força de trabalho, sujeito do direito e educação: notas introdutórias. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 262-285, jan./abr. 2016.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. *Folha de São Paulo*, 9 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc> Acesso em: 05 de out. 2016.

CHAVES, Leslie Sedrez; COGO, Denise. Ativismo pela igualdade racial no Brasil, comunicação em rede e internet: a agência de notícias Afropress. *Index.comunicación*, n. 3, v. 2, p. 211-245, 2013.

CHAVES, Wanderson da Silva. *O Brasil e a recriação da questão racial no pós-guerra: um percurso através da história da Fundação Ford*. 2011. 165 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Nádia Franco. *Vestibular na Guanabara*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968.

DCE DA USP. Cotas quando? Cotas Já! *Jornal do DCE*, agosto de 2016. Mimeografado.

DURHAM, Eunice. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos*, n. 66, p. 3-22, jul./2013.

DURKHEIM, Emile. *Socialism and Saint-Simon*. New York: Routledge, 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Language and globalization*. Londres: Routledge, 2006.

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB, 2005.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial vista por três professores. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dez./fev. 2005-2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. O ensino de 2o grau: Democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, p. 18-31, novembro de 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRENTE PRÓ-COTAS RACIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Abaixo assinado que exige cotas raciais nas universidades públicas estaduais de São Paulo. Maio de 2012. Disponível em: <http://frenteprocotasraciais.sp.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html>. Acesso em: 16 de out. 2014.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2014. v. 2.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

KASHIURA JUNIOR, Celso N.; NAVES, Márcio B. Pachukanis e a Teoria Geral do Direito e o Marxismo. *Revista Jurídica Direito & Realidade*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2011.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1974.

LEÃO, Manuel Luiz. A expansão do vestibular unificado. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 11, p. 9-12, jan./jun. 1985.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Org.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 8. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

MAGGIE, Yvonne. Pela igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, Dez. 2008.

MANIFESTO A FAVOR DAS COTAS RACIAIS EM SÃO PAULO. São Paulo, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://frenteprocotasraciaisusp.files.wordpress.com/2013/01/manifesto_cotas_10_01.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2016.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Mariátegui e a educação*. São Paulo: Xamã. 2007.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo. 2013.

MENDES, Maíra Tavares. Acesso ao ensino superior no Brasil: problematizando a noção de mérito das escolas superiores oitocentistas ao Exame Nacional do Ensino Médio. *XI Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana*. Toluca: El Colegio Mexiquense, p. 919-930, 2014.

_____. *Inclusão ou emancipação?* Estudo de caso do Cursinho Popular Chico Mendes / Rede Emancipa na Grande São Paulo. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS. 2011.

_____. O discurso oficial no Programa de Inclusão com Mérito no Acesso ao Ensino Superior Paulista (PIMESP): análise crítica de uma política rechaçada. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*. Florianópolis: UFSC, 2015.

MENEZES, Roberto Goulart. O movimento de resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. In: ARELARO, Lisete Gomes; FRANCA, Gilberto Cunha; MENDES, Maíra Tavares (Orgs.). *Às Portas da Universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. São Paulo: Xamã. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Niza (Orgs.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2007. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/palmares_livro_2007_JQPacheco_MNdaSilva.pdf>. Acesso em: 14 de ago. 2014.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP. 2003.

OLIVEIRA, Dennis de. Cotas nas universidades paulistas: as intenções e o inferno astral do governo estadual. *Fórum*, 14 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2013/02/14/cotas-nas-universidades-paulistas-as-intencoes-e-o-inferno-astral-do-governo-estadual/>>. Acesso em: 05 de out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e programa de ação*. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 8 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 14 de ago. 2014.

ORLANDI, Eni P. *As formas do discurso: no movimento dos sentidos*. . 6. ed. Campinas: Pontes 2011.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Edunicamp. 1992.

PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: Estudos sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Orgs.). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PAULINO, Marcos. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFRJ. 2008.

PINTO, Gabriel. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. *Trabalho apresentado na 1ª Conferência Internacional da Rede de Estudos de Ação Afirmativa*, Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, janeiro de 2005.

PROGRAMA DE INCLUSÃO COM MÉRITO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PAULISTA – PIMESP. 2012. Disponível em: <http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_pimesp_programa2.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2014.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROSEMBERG, Fulvia; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In. DIJK, T. A. van (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, p. 73-117, 2008.

SANTOS, Deribaldo G.; JIMÉNEZ, Susana V. Graduação tecnológica no Brasil: aproximações críticas preliminares. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 171-185, jan./jun. 2009.

SANTOS, Pedro Lucas Oliveira dos. Imprensa alternativa: discutindo o conceito. *Revista Alterjor*, ano 04, v. 2, edição 08, p. 81-100, jul./dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O papel dos cursos sequenciais e diferenciação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: novos e velhos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: _____. (Org.). *Educação superior: novos e velhos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Jonathan Raphael Bertassi da; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Análise discursiva das legendas e fotografias do jornal *Brasil de Fato*. *Significação*, n. 31, p. 111-127, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; _____ (Orgs.). *Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP. 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. Versão integral da entrevista sobre a escalada da violência em São Paulo, concedida a Luisa Bustamante. *Jornal O Dia*, de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.luizeduardosoares.com/?p=1037>>. Acesso em: 16 de out. 2014.

SOBRE O PIMESP. São Paulo: SDECT. [2013]. Mimeografado.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STROZENBERG, Ilana. A relevância de uma pergunta inaugural. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 221-224. 1996.

TESSLER, Leandro. Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. *Texto apresentado no Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação*, Universidade Federal de Minas Gerais, 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em: <http://myrtus.uspnet.usp.br/iri/documentos/acoes_afirmativas_unicamp2.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2014.

UOL. *Indígenas ocupavam área no entorno do Maracanã desde 2006*. 22 de março de 2013. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/03/22/indios-proximos-de-despejo-ocupam-area-no-entorno-do-maracana-desde-2006.htm>>. Acesso em: 28 de set. 2014.

USP. EESC. *Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista*. Documento aprovado pela Congregação da EESC. São Carlos, SP, 5 de abril de 2013a.

_____. IB - Departamento de Genética e Biologia Evolutiva. *Ofício BIO 30/2013*. São Paulo, 18 de março de 2013b.

_____. FMRP. *Ofício ATAc.08052013/FMRP/03052013*. São Paulo, 3 de maio de 2013c.

_____. ESALQ. *Manifestação da Congregação da ESALQ com relação ao PIMESP - Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista*. Piracicaba, SP, 21 de março de 2013d.

_____. FFLCH. *Manifestação da Congregação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas sobre o PIMESP*. São Paulo, 27 de março de 2013e.

_____. FOB - Departamento de Ciências Biológicas. *Ofício no. 07 de 2013*. Bauru, SP, 6 de março de 2013f.

_____. ICMC. *Ofício ATAc/180/2013*. São Carlos, SP, 15 de abril de 2013g.

_____. IGc. *Manifestação da Congregação do Instituto de Geociências da USP sobre o PIMESP*. São Paulo, 09 de abril de 2013h.

_____. FD. *Ofício CG 01013 FD 100413*. São Paulo, 8 de abril de 2013i.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, Ago. 2009.

VENTURINI, Anna Carolina. O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP). *Textos para discussão do GEMAA*, n. 9, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/16367409/TD_GEMAA_9_O_Programa_de_Inclus%C3%A3o_Social_da_USP_INCLUSP_>. Acesso em: 05 de out. 2016.

VOGT, Carlos. *O que é PIMESP?* [2013?]. Disponível em <http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_pimesp.pdf>, Acesso em 28 de setembro de 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. The ideological tensions of capitalism: universalism versus racism and sexism. In: BALIBAR, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Race, nation, class: ambiguous identities*. New York: Verso, 1991.

WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. 2002. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283509~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 16 de out. 2014.

YOUNG, Michael Dunlop. *The rise of meritocracy*. Bristol: Pelican Books, 1958.

_____. *The rise of meritocracy*. London: Transaction Publishers, 1994.

APÊNDICE A - Registro de correspondência a partir do Serviço de Informação ao Cidadão do Estado de São Paulo

Descrição	Tipo de documento	Data	No
Solicitação de informação para a SDECT- SICSP (protocolo 71833137895) sobre PIMESP	Registro automático do sistema SIC.SP	09/07/2013	1
10:19 - Redirecionamento para SIC da Secretaria de Educação 15:36 - Redirecionamento para SIC da SDECT	Registro automático do sistema SIC.SP	10/07/2013	2
09:02 - Redirecionamento para SIC Central de Atendimento Ao Cidadão 15:20 - Redirecionamento para o SIC USP	Registro automático do sistema SIC.SP	11/07/2013	3
Entrada com pedido na Ouvidoria da SDCET (protocolo 536230)	Registro automático do sistema da Ouvidoria da SDECT	09/09/2013	4
12:27 - Retorno da Ouvidoria/SDECT solicitando protocolo do processo no SIC 12:57 - Resposta relatando o ocorrido. 16:39 - Retorno da Ouvidoria/SDECT retransmitindo a mensagem com anexos para o SIC da SDECT e para Ouvidoria da USP	Correspondência com Ouvidoria da SDECT	12/09/2013	5
14:16 - Retorno do SIC - USP. Indicação para buscar informação no portal da PRG-USP. 14:54 - Resposta com printscreen da página da PRG em que não consta informação indicada	Correspondência com o SIC-USP	13/09/2013	6
16:16 - Retorno do SIC-USP, indica procurar o Prof. Carlos Vogt, entrar com novo pedido no SIC ou fazer reclamação na Ouvidoria 22:16 - Resposta ao SIC-USP	Correspondência com o SIC-USP	18/09/2013	7

12:10 - Indicação para acessar dados do Inclusp 18:10 - Resposta reiterando tratar-se de pesquisa sobre o PIMESP	Correspondência com a Ouvidoria da USP	23/09/2013	8
09:47 - Resposta da Ouvidoria da USP indicando buscar informações junto ao CRUESP e SECT. 21:24 - Resposta com anexo da troca de mensagens do SIC, que já havia direcionado a solicitação à USP	Correspondência com a Ouvidoria da USP	08/10/2013	9
Nova entrada na Ouvidoria da SDECT (protocolo 546203)	Registro automático do sistema da Ouvidoria da SDECT	09/10/2013	10
11:40 - Encaminhamento do pedido ao SIC-SDECT e à Ouvidoria USP pela Ouvidora da SDECT 11:58 - Confirmação de recebimento	Correspondência com Ouvidoria/SDECT e SIC-SDECT	10/10/2013	11
13:32 - Resposta do SIC, com cópia para Ouvidoria/SDECT. 16:37 - Novo email em que é descrita a troca de correspondência, encaminhado para SIC-SDECT, Ouvidoria SDECT e Maria Victorino.	Correspondência com Ouvidoria/SDECT e SIC-SDECT	14/10/2013	12
16:47 - Email enviado pelo SIC-SDECT com resposta de Arthur Vicente Neto, da Coordenação de Ensino Superior. No email de Neto, ele encaminha o texto "O que é PIMESP", de autoria de Carlos Vogt, sem data, de 7 páginas. 21:36 - Pedido de verificação de informação - solicito data e instâncias em que texto foi apresentado. Questiono canal mais adequado para solicitar informações.	Correspondência com Coordenação de Ensino Superior da SDECT	15/10/2013	13
10:25 - SIC-SDECT encaminha email da Coord. de Ensino Superior em que constam 5 anexos. - "Sobre o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista" (4 páginas, sem autor ou data) - Apresentação de Powerpoint com 15 slides, sem	Correspondência com SIC-SDECT	24/10/2013	14

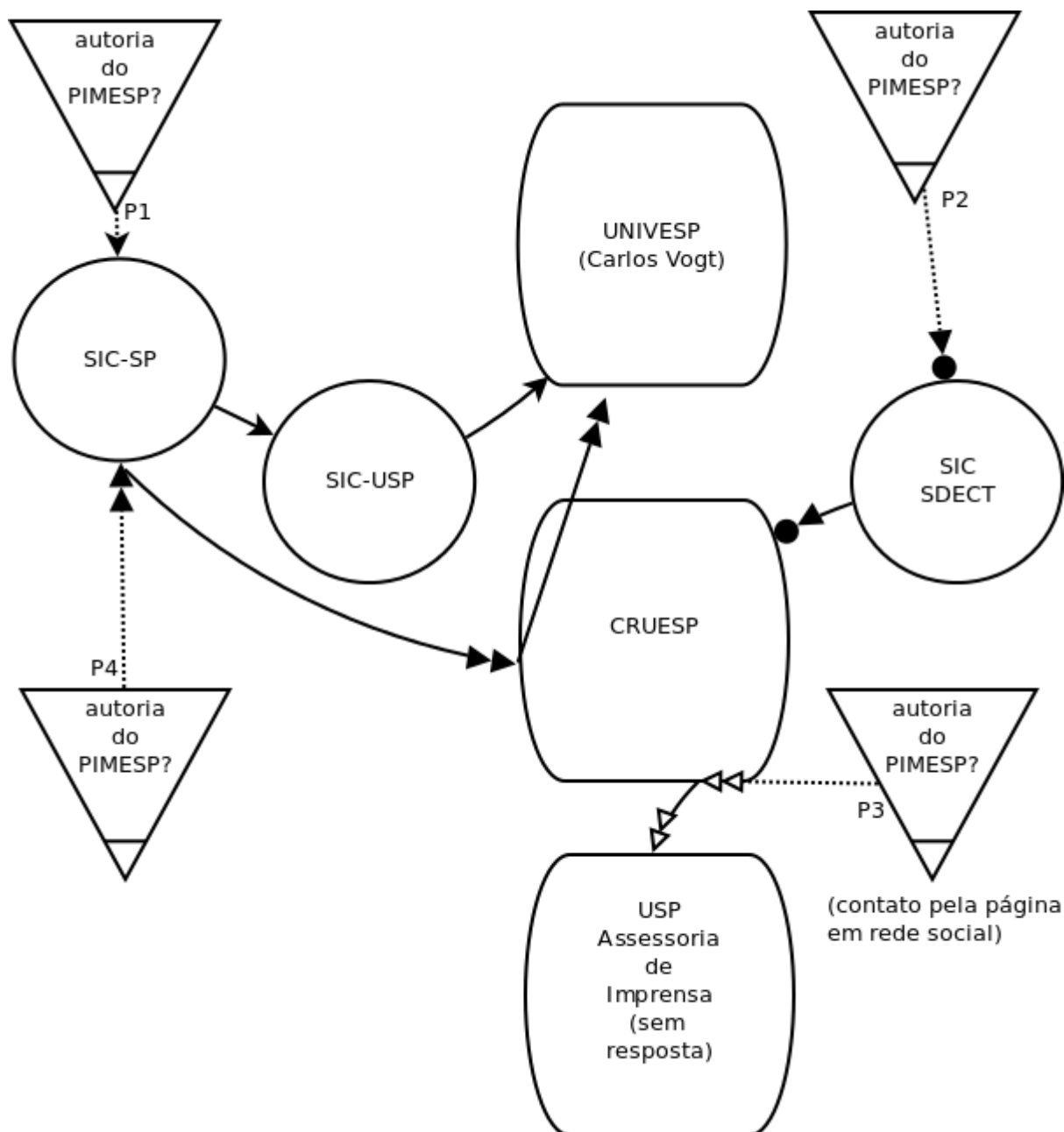
<p>autor ou data</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deliberação do Conselho Universitário da Unesp - Deliberação do Conselho Universitário da Unicamp - Deliberação do Conselho de Graduação da USP <p>15:43 - Ouvidoria SDECT encaminha os mesmos documentos mencionados acima.</p>			
<p>11:14 - Email questionando Ouvidoria/SDECT se a autoria dos documentos poderia ser atribuída a Carlos Vogt</p> <p>11:15 - Email questionando SIC-SDECT, Ouvidoria/SDECT e Coordenação de Ensino Superior se a autoria dos documentos poderia ser atribuída a Carlos Vogt</p> <p>15:49 - Ouvidoria/SDECT encaminha resposta da Coordenação de Ensino Superior confirmando autoria de Carlos Vogt, sem data (material apresentado nas universidades).</p>	<p>Correspondência com Ouvidoria/SDECT, SIC-SDECT e Coordenação de Ensino Superior</p>	<p>25/10/2013</p>	<p>15</p>
<p>11:02 - Envio de email a Ouvidoria SDECT, SIC e Coordenação de Ensino Superior solicitando verificação de autoria - Documento base do PIMESP de 20/12/2012</p> <p>11:30 - Encaminhamento pelo SIC-SDECT da resposta da Coordenação de Ensino Superior</p>	<p>Correspondência com Ouvidoria/SDECT, SIC-SDECT e Coordenação de Ensino Superior</p>	<p>29/10/2013</p>	<p>16</p>
<p>01:47 - Reiteração do pedido de informações e consulta sobre canal mais adequado (SIC-SDECT, Ouvidoria/SDECT e Coordenação de Ensino Superior). Questionamento de autoria e posição das FATECs.</p> <p>12:04 - Resposta da Coordenação de Educação Superior - Proposta do Pimesp é de autoria do CRUESP. Elaboração não pode ser atribuída a Carlos Vogt. Orientação para pesquisar junto ao CRUESP e aos Centros Paula Souza.</p>	<p>Correspondência com Ouvidoria/SDECT, SIC-SDECT e Coordenação de Ensino Superior</p>	<p>14/11/2013</p>	<p>17</p>

14:23 - Encaminhamento de mensagem à Coordenação de Ensino Superior - solicita confirmação de autoria; pedido de informação sobre como entrar em contato com o CRUESP.			
16:03 - SIC-SDECT solicita que pedidos sejam encaminhados apenas para a Ouvidoria para evitar duplicidade			
16:55 - Coordenação de Ensino Superior - afirma que documentos de criação do Pimesp são de autoria do CRUESP, mas que texto encaminhado anteriormente é de Carlos Vogt. Indica link para enviar perguntas do <i>site</i> do CRUESP.	Correspondência com Coordenação de Ensino Superior	18/11/2013	18
Tentativa de confirmação junto à Coordenação de Ensino Superior sobre o que é de autoria de Carlos Vogt e o que é do CRUESP	Correspondência com Coordenação de Ensino Superior	25/11/2013	19
Coordenação de Ensino Superior afirma que autoria se dá por "força de redação"	Correspondência com Coordenação de Ensino Superior	04/12/2014	20
Notificação de prazo expirado para a solicitação referente ao protocolo 71833137895	Registro automático do sistema SIC.SP	17/04/2014	21
Interposição de recurso - ausência de informação sobre processo de tramitação e apresentação de novas questões.	Registro automático do sistema SIC.SP	22/04/2014	22
Formulário e documento com solicitação de informação recebidos por Dulcina dos Santos contendo novos questionamentos sobre Pimesp.	<u>Formulário</u> de solicitação de informação protocolado pessoalmente no SIC-SDCET.	23/04/2014	23
Novo email encaminhado à Ouvidoria/SDECT, SIC-SDECT e Coordenação de Ensino Superior.	Correspondência com Ouvidoria/SDECT, SIC-SDECT e Coordenação de Ensino Superior	24/04/2014	24
Posição da Ouvidoria/SDECT é aguardar manifestação do SIC	Correspondência com Ouvidoria/SDECT	25/04/2014	25
Aviso de vencimento do prazo de resposta para solicitação de recurso do protocolo 71833137895	Registro automático do sistema SIC.SP	28/04/2014	26
10:20 - Email enviado ao SIC-SDECT - dúvida sobre recurso e pedido protocolado em 23/04/14	Correspondência com SIC-SDECT	28/04/2014	27

13:51 - SIC-SDECT afirma que número de protocolo deve pertencer à Ouvidoria e não ao SIC. Novo pedido de informações (de 23/04) foi enviado para protocolar.			
22:53 - Reafirmação de que o protocolo é referente ao SIC-SDECT.			
Nova solicitação no SIC (mesma protocolada pessoalmente), número de protocolo 49435145785.	Registro automático do sistema SIC.SP	29/04/2014	28
08:43 - Email solicitando ao SIC-SDECT as informações protocoladas em 22/04/2014 (prazo de 20 dias vencido). 09:55 - Resposta do SIC-SDECT - Protocolo foi em 28/04, então o prazo é 18/05	Correspondência com SIC-SDECT	14/05/2014	29
SIC-SDECT encaminha documento redigido pela Coordenação de Ensino Superior (3 páginas).	Correspondência com SIC-SDECT	15/05/2014	30
11:16 - Mensagem enviada ao SIC-SDECT solicitando as informações aos demais órgãos da SDECT.	Correspondência com SIC-SDECT	16/05/2014	31
11:34 - Registro na Ouvidoria solicitando informação nos demais órgãos, além da Coordenação de Ensino Superior. Protocolado sob o número 598793.	Registro automático do sistema da Ouvidoria da SDECT	16/05/2014	32
Resposta do SIC-SDECT: informações serão enviadas assim que chegarem.	Correspondência com SIC-SDECT	23/05/2014	33
SIC-SDECT envia documento obtido junto a vários órgãos da SDECT, inclusive CRUESP.	Correspondência com SIC-SDECT	02/06/2014	34
Registro de solicitação de informações junto a Unesp - atual presidência do CRUESP - sobre o Pimesp.	Registro automático do sistema SIC.SP	04/06/2014	35
Solicitação de informações sobre o PIMESP e indicação para buscar informações junto a Adriana Cruz, da Imprensa USP. Após tentativa de confirmação da Informação, é reiterada a orientação.	Troca de mensagens pela rede Facebook com a página (fanpage) do CRUESP	04/06/2014	36
Resposta do SIC Unesp - Concepção do PIMESP foi da UNIVESP, indica procurar a UNIVESP para obter informações.	Registro automático do sistema SIC.SP	06/06/2014	37
Mensagem em que se solicita maiores informações sobre o PIMESP	Mensagem enviada a Adriana Cruz, da Imprensa USP	09/06/2014	38

Documento de solicitação de entrevista contendo alguns questionamentos sobre ensino superior é recebido na Secretaria da Presidência da UNIVESP (prédio da Avenida Bela Cintra)	Solicitação de entrevista a Carlos Vogt na UNIVESP	24/06/2014	39
19:05 - Email e contato por telefone para fins de concessão de entrevista sem registro.	Mensagem da Secretaria da Presidência da UNIVESP	25/06/2014	40
Agendamento da entrevista com Carlos Vogt para 30 de agosto de 2014	Mensagem da Secretaria da Presidência da UNIVESP	30/06/2014	41
Secretaria informa o cancelamento da entrevista com Carlos Vogt	Mensagem da Secretaria da Presidência da UNIVESP	23/07/2014	42
14:30 - Reiteração do pedido de resposta às questões encaminhadas a Carlos Vogt 18:02 - Encaminhamento das respostas de Carlos Vogt	Mensagem para a Secretaria da Presidência da UNIVESP	22/08/2014	43
Pedido de desculpas pelo fato de o pedido não ter sido atendido. Indicação de refazer a solicitação de informação pelo Portal da Transparência.	Mensagem do SIC-SP e SIC-USP	28/01/2016	44

APÊNDICE B - Diagrama representando a verificação de autoria dos documentos oficiais do PIMESP junto a instâncias oficiais.



As setas com linhas pontilhadas, indicadas com a letra “P” (P1, P2, P3 e P4), representam as perguntas dirigidas às instâncias governamentais. Cada pergunta e sua respectiva tramitação é indicada com pontas de seta específicas. Seguindo P1, temos que a solicitação direcionada ao SIC-SP, e posteriormente ao SIC-USP, indicou Carlos Vogt como autor do PIMESP. P2, direcionada ao SIC da SDECT, indicou o CRUESP como autor. P3, dirigida diretamente ao CRUESP (via rede social) indicou contatar a Assessoria de Imprensa da USP. E P4, dirigida por meio do SIC-SP à presidência da CRUESP (então com a reitoria da Unesp), indicou Carlos Vogt como autor dos textos.

ANEXO A - “Entrevista” com Carlos Vogt

ENTREVISTA

Carlos Vogt, presidente da UNIVESP

Agosto de 2014

Para: Máira Tavares Mendes, estudante de doutorado em Educação/UERJ (pesquisa: acesso ao ensino superior no estado de São Paulo)

1) Qual é o diferencial da UNIVESP frente as demais instituições de ensino superior públicas e privadas no estado de São Paulo e no Brasil?

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP é uma universidade pública cujos cursos se organizam baseados no uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação. São cursos semipresenciais com um forte componente de atividades a distância, o que permite que o aluno venha para a universidade e a universidade vá até o aluno.

Uma das marcas da instituição é o seu caráter cooperativo e colaborativo, na medida em que se procura com isso otimizar o uso dos recursos públicos envolvidos na infraestrutura física e lógica do ensino superior público, gratuito e de qualidade já existente no estado e no país.

Esse caráter colaborativo é responsável pelas importantes parcerias que a UNIVESP mantém com a USP, Unesp, Unicamp, Centro Paula Souza, sistema UAB, Prefeitura de São Paulo e Fundação Padre Anchieta. Neste último caso, foi criada, conjuntamente, em 2009, a UNIVESP TV, dentro da multiprogramação da TV Cultura, em sinal aberto, com acesso digital, com emissão de programas dedicados ao ensino superior durante 16 horas, diariamente. Além das videoaulas que integram os cursos formais da UNIVESP, são oferecidos cursos livres dentro da linha de atuação institucional do “Conhecimento como Bem Público”, que podem também, desde abril de 2010, ser acessados via internet no YouTube. O canal da UNIVESP TV no YouTube conta, até agora, com cerca de 21 milhões de visualizações e mais de 118 mil cadastrados, o que coloca a UNIVESP entre as 40 instituições de ensino superior com mais acesso nesta plataforma, em todo o mundo.

Aberta também ao público é a revista Pré-UNIVESP (<<http://pre.univesp.br/>>), publicação eletrônica de divulgação científica que oferece conteúdos gratuitos e de qualidade, com foco nos professores e estudantes pré-universitários, tratando de forma jornalística e de leitura

agradável temas e assuntos que fazem parte da matriz curricular do ensino médio e das provas de ingresso nas universidades.

A UNIVESP, sendo uma instituição virtual, tem uma estrutura corporativa extremamente enxuta: o seu quadro permanente de servidores, todos contratados, por concurso, no regime CLT, é de 135 funcionários, dos quais 40 são docentes e 95 são técnicos e administrativos, podendo agregar competências para finalidades específicas e por tempo determinado. Contudo, sendo enxuta, por se tratar de uma universidade concebida nos moldes da contemporaneidade dos meios de comunicação e informação, ela é funcionalmente elástica, socialmente, abrangente e inclusiva, e, geograficamente, distribuída e distributiva, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à formação de nível superior.

2) Como foi criada a UNIVESP e com qual finalidade?

A UNIVESP foi lançada na forma de um programa do governo do estado de São Paulo, em 2009, com objetivo de ampliar o ensino superior público, gratuito e de qualidade, por meio do uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação. O programa, em seu início, estava vinculado à Secretaria de Estado de Ensino Superior.

A institucionalização da UNIVESP aconteceu por meio da [Lei 14.836](#), de 20 de julho de 2012, que instituiu a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. O Estatuto da UNIVESP foi aprovado pelo [Decreto 58.438](#), em 2012, e, seu Regimento, pelo [Decreto 60.333](#), em abril de 2014.

A portaria [CEE-GP-120](#), de março de 2013, credenciou a UNIVESP como universidade pública ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Dessa forma, a UNIVESP passou a poder ofertar cursos próprios, mas continua com as parcerias com outras instituições de ensino superior.

O objetivo da UNIVESP é, por meio do uso intensivo de tecnologias na educação, ampliar o número e a abrangência geográfica das vagas ofertadas no ensino superior público e de qualidade no estado. As parcerias que a UNIVESP mantém permitem otimizar a utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis nas universidades públicas paulistas e nas instituições parceiras, juntando-se recursos metodológicos e tecnológicos que possibilitem oferecer ensino superior público gratuito de alta qualidade para o maior número possível de estudantes do estado.

3) Quais as atribuições da Presidência da UNIVESP?

Compete ao Presidente da UNIVESP, de acordo com o Estatuto da instituição:

- I - representar a UNIVESP em juízo ou fora dele;
- II - atender às determinações dos órgãos que tenham competência para exercer controle sobre a UNIVESP;
- III - dirigir as reuniões do Conselho de Curadores;
- IV - encaminhar ao Conselho de Curadores os assuntos que lhe devam ser submetidos;
- V - convocar o Conselho de Curadores para reuniões ordinárias e extraordinárias;
- VI - encaminhar ao Secretário de Estado a que estiver vinculada a UNIVESP os assuntos e documentos que devam ser submetidos ao Governador do Estado, bem como as informações necessárias à avaliação de resultados;
- VII - praticar os demais atos de gestão superior da UNIVESP, entre os quais:
 - a) designar comissões julgadoras de licitações;
 - b) homologar o resultado de processos seletivos para contratação de pessoal;
 - c) assinar contratos, convênios e demais ajustes;
 - d) autorizar despesas;
 - e) decidir sobre recursos administrativos.

4) Existe um organograma da UNIVESP disponível para consulta?

O organograma pode ser acessado em: <http://univesp.br/sobre-a-univesp/estrutura>. A estrutura organizacional da UNIVESP é composta por: Conselho de Curadores; Presidência; Conselho Fiscal; Conselho Técnico-Administrativo; unidades acadêmicas, técnicas e administrativas. O Conselho de Curadores é o órgão superior da UNIVESP e o Conselho Técnico-Administrativo, seu órgão executivo.

O detalhamento das atribuições pode ser conferido no Estatuto e no Regimento Geral da instituição (os links para os documentos estão disponíveis em: <http://univesp.br/sobre-a-univesp/quem-somos>).

5) Quais cursos a UNIVESP oferece hoje?

No vestibular realizado no começo de junho de 2014, para os cursos que agora estão em andamento, foram ofertadas 3.330 vagas — 2.034 para Licenciatura em Ciências da Natureza

(Química, Física, Biologia) e Matemática, e 1.296 para Engenharia (de Computação e de Produção). As atividades presenciais de tais cursos estão programadas para 42 polos distribuídos por 24 cidades do estado, incluindo a capital e a grande São Paulo, numa parceria que envolve as Fatecs (Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo), do Centro Paula Souza; os CEUs (Centros Educacionais Unificados), da Prefeitura de São Paulo; e outros polos credenciados no sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil/CAPES/MEC).

Está em andamento, também, o curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação a Distância (130 vagas), além dos seguintes cursos oferecidos pela UNIVESP, em parceria com outras instituições de ensino superior: Licenciatura em Ciências, com a USP, que já está na sua quarta turma, tendo sido oferecidas 1.440 vagas desde 2010; especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, também com a USP, que está na sua terceira turma (2.300 vagas oferecidas até o momento); curso de graduação tecnológica em Gestão Empresarial, com a Fatec, para o qual foram oferecidas 1.120 vagas no vestibular do meio de ano; e, ainda, o Curso de Formação de Agentes e Gestores da Defesa Civil do Estado de São Paulo, em parceria com o órgão (total de 1.145 vagas ofertadas em duas turmas).

6) Existe perspectiva de oferta de cursos sequencias pela UNIVESP?

Os cursos da UNIVESP estão concebidos numa matriz curricular que os organiza em dois ciclos, sendo um básico, de formação geral em determinada área, com duração de quatro semestres, e outro, profissional, de formação específica, com duração que varia de acordo com o curso. Assim, os cursos de licenciatura em matemática, física, química e biologia têm um componente comum com duração de quatro semestres (ciclo básico) e um componente específico de mais quatro semestres, para cada saída profissional. Nas engenharias, o ciclo básico tem também quatro semestres, e o profissional, seis semestres.

A estrutura em ciclos dos cursos da UNIVESP traz dois principais resultados importantes para a dinamização do processo de formação profissional.

O primeiro aspecto relevante, relacionado à questão, e que resulta da estrutura dos cursos, diz respeito ao fato de que o aluno, no final do segundo ano, uma vez aprovado, obterá um certificado de conclusão de nível superior em curso sequencial na área cursada, para diversas atividades que exigem para o seu exercício regular diplomação em nível superior. Nas licenciaturas, por exemplo, o aluno que concluir devidamente o ciclo básico, será certificado em Curso Sequencial de Formação Específica para Professores de Ciências Naturais e Matemática. Nas engenharias, a certificação de nível superior será em Curso Sequencial de

Formação Específica na área de Engenharia. Para a obtenção do diploma universitário, o aluno deverá cumprir integralmente os dois ciclos de sua formação.

O segundo aspecto é que o aluno, depois de formado numa carreira, poderá retomar a busca de um novo diploma já a partir do quinto semestre do curso, aproveitando o ciclo básico já concluído naquela área e otimizando, assim, as condições para a obtenção de um segundo diploma profissional com apenas mais dois anos, como aconteceria, por exemplo, se ele se formasse como professor de física e pretendesse, em seguida, obter também o diploma de professor de química. Aqui também há, como se vê, um potencial muito grande de otimização da dinâmica social que passa pelo ensino superior.

7) Qual o papel da UNIVESP na proposição do Programa de Inclusão com Metas no Ensino Superior Público Paulista? Há algum registro de ata, processo, protocolo ou documento sobre este programa sob a guarda da UNIVESP?

O Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), de autoria institucional do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP), contou, durante o processo de elaboração da proposta, com a contribuição do presidente da UNIVESP, Carlos Vogt. Sendo a iniciativa do CRUESP, as discussões foram realizadas no âmbito de reuniões do órgão, de forma que os registros relacionados pertencem ao mesmo.

ANEXO B – Ata do Conselho Universitário da Unesp sobre PIMESP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

PROCESSO N°: 943/50/02/2005
INTERESSADA: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
DESPACHO N°: 061/2013-CO/SG

O Conselho Universitário, em sessão de 25/04/2013, deu continuidade às discussões sobre o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior.

Para instruir a discussão o Prof. Dr. Laurence Duarte Colvara, Pró-Reitor de Graduação, apresentou uma síntese dos trabalhos da Comissão constituída pela Câmara Central de Graduação para proceder a estudo e proposta acerca do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior – PPISES/PIMESP. A apresentação teve como referência o relatório produzido pela Comissão, incluindo-se as manifestações das 21 unidades da UNESP, das quais 19 Unidades Universitárias e dois Câmpus Experimentais, destacando-se concordâncias, divergências e particularidades desses posicionamentos. Também foram considerados os resultados dos posicionamentos do CEPE e da CCG e disponibilizados aos Conselheiros documentos sobre a matéria encaminhados pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

Houve extensa discussão com ampla participação dos Conselheiros que se manifestaram por meio de questionamentos, comentários e esclarecimentos.

Com 43 (quarenta e três) votos favoráveis, 03 (três) votos contrários e 16 (dezesseis) abstenções o Conselho Universitário **aprovou**, como metas para a UNESP, no Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista – PIMESP que:

1. 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação da UNESP sejam preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
2. do total das vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% sejam preenchidas por pretos, pardos e indígenas (PPIs).
3. a inclusão, para que se atinjam as metas, se iniciará em 2014 e se completará em

2016.

Para a continuidade das discussões sobre a matéria, em reunião futura, considerou-se que o Conselho Universitário deverá manifestar-se sobre as estratégias que a UNESP adotará para que as metas aprovadas sejam atingidas. Considerou-se, também, que os Conselheiros trarão contribuições para subsidiar as deliberações sobre essa questão.

São Paulo, 29 de abril de 2013.

Maria Dalva Silva Pagotto
Secretária Geral

ANEXO C - Ata do Conselho Universitário da Unicamp sobre PIMESP



DELIBERAÇÃO CONSU-A-04/13 de 28/05/2013

Reitor: JOSÉ TADEU JORGE

Secretária Geral: LÊDA SANTOS RAMOS FERNANDES

Organiza as ações de inclusão nos Cursos de Graduação da Unicamp e dá outras providências.

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, na qualidade de Presidente do Conselho Universitário e tendo em vista o decidido pelo Conselho em sua 132ª Sessão Ordinária, realizada em 28.05.13, baixa a seguinte Deliberação:

Artigo 1º - As ações de inclusão social e étnica nos Cursos de Graduação da Unicamp visam atingir os seguintes níveis:

I – 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados em cada curso e em cada turno tendo cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

II – Dentro desses 50% (cinquenta por cento) de matriculados oriundos de escola pública, o percentual de pretos, pardos e indígenas deverá atingir o percentual verificado pelo último censo demográfico do IBGE.

Parágrafo único – As ações de inclusão social e étnica serão realizadas por programas aprovados pela Universidade, com resultados acompanhados anualmente pelo Conselho Universitário, visando atingir os níveis especificados, até o concurso vestibular de 2017.

Artigo 2º - Os incisos I e II do artigo 1º da Deliberação CONSU-A-12/04 passam a vigorar com a seguinte redação:

I – Os candidatos ao Exame Vestibular que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, comprovado mediante documento oficial dos estabelecimentos de ensino, terão adicionados 60 (sessenta) pontos à sua Nota Padronizada de Opção (NPO);

II – Adição de mais 20 (vinte) pontos à NPO dos candidatos ao Exame Vestibular que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas, segundo a classificação utilizada pelo IBGE, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, comprovado mediante documento oficial dos estabelecimentos de ensino;

III – As notas resultantes substituem a NPO desses candidatos para efeito de classificação e convocação para suas opções.

Parágrafo único – Os estudos sobre os impactos de bonificação deverão ser aprofundados pela Comvest para apreciação pelo Conselho Universitário no 1º semestre de 2014.

Artigo 3º - O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) deverá merecer estudos de aprofundamento e de avaliação visando o aumento do número de ingressantes na Universidade por esse programa.

Parágrafo único – Para atingir esse objetivo a Pró-Reitoria de Graduação coordenará e organizará debates cujos resultados serão apresentados nas reuniões do Conselho Universitário de agosto e de setembro de 2013.

Artigo 4º - O Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) e a participação do Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES) na implementação desse programa, assim como cotas e outras propostas de inclusão, serão objeto de estudos e debates na comunidade universitária ao longo do segundo semestre de 2013, os quais fornecerão subsídios para sua análise pelo Conselho Universitário até o final do primeiro semestre de 2014.

§ 1º - Os estudos e debates referidos no *caput* serão executados e coordenados por um Grupo de Trabalho do Conselho Universitário (GT/CONSU) que terá a seguinte composição:

- I – O Pró-Reitor de Graduação, seu presidente;
- II – O Coordenador Executivo da COMVEST;
- III – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área Tecnológica, indicado por seus pares;
- IV – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área de Ciências Exatas, indicado por seus pares;
- V – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área de Ciências Biológicas, indicado por seus pares;
- VI – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área de Ciências Humanas, indicado por seus pares;
- VII – Quatro representantes docentes no Conselho Universitário, indicados por seus pares;
- VIII – Dois representantes de servidores no Conselho Universitário, indicados por seus pares;
- IX – Três representantes discentes no Conselho Universitário, indicados por seus pares; e
- X – Um representante da Comunidade Externa no Conselho Universitário, indicado por seus pares.

§ 2º - Para exercer suas atribuições o GT/CONSU deverá estabelecer um calendário de reuniões e um cronograma de trabalho para cumprimento pleno do prazo estabelecido no *caput*.

§ 3º - No exercício de suas atribuições o GT/CONSU poderá convidar pessoas externas à sua composição para contribuir com os estudos do tema.

§ 4º - O GT/CONSU designará uma Comissão Específica para análise e sistematização das propostas.

Artigo 5º - Esta deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Portaria GR-18/13 de 06.02.2013. (Proc. Nº 01-P-06380/10)

Cidade Universitária “Zeferino Vaz”

29 de maio de 2013

JOSÉ TADEU JORGE

Reitor

LÊDA SANTOS RAMOS FERNANDES

Secretária Geral

ANEXO D – Ata do Conselho de Graduação da USP sobre PIMESP



Pró-Reitoria de
Graduação

Conselho de Graduação

DELIBERAÇÃO CoG de 27/06/2013

Fundamentado nas manifestações dadas pelas Unidades da USP aos documentos GR/CIRC/45 de 28/01/2013) e Of.Circ-Gab-Pró-G-22 de 23 de maio de 2013, o Conselho de Graduação, em sua 252ª Sessão Ordinária, realizada em 27 de junho de 2013, com vistas a solidificar as suas ações em prol da maior inclusão social, indica ao Conselho Universitário o "Plano Institucional da Universidade de São Paulo" para o recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais em desvantagens socioeconômicas previstos no regime de metas do Programa de Inclusão com Mérito".

As ações propostas no Plano Institucional da Universidade de São Paulo visam a atingir as seguintes metas:

- I - 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados em cada curso e em cada turno tendo cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- II – dentro desses 50% (cinquenta por cento) de matriculados oriundos de escola pública, o percentual de pretos, pardos e indígenas deverá atingir o percentual verificado pelo último censo demográfico do IBGE.

As metas acima expostas serão consolidadas por meio da execução de ações previstas no Plano Institucional da Universidade de São Paulo cujos resultados serão acompanhados pelo Conselho de Graduação, visando a atingir até 2018, os níveis especificados no item II.

São as seguintes as ações previstas no Plano Institucional da Universidade de São Paulo:

- 1: Aumento e criação de bônus;
- 2: Aperfeiçoamentos no programa Embaixadores;
- 3: Criação do Programa de Preparação para o Vestibular da USP (PPVUSP);
- 4: Ampliação dos locais de prova da Fuvest no Estado de SP, como delineado a seguir.

Ação 1: Aumento dos valores dos bônus e criação de bônus

Os Bônus no vestibular serão conferidos a quatro grupos de candidatos de Escolas Públicas identificados como segue:

- a. **Bônus INCLUSP EM:** concedido a candidatos que tenham cursado, ou estejam cursando, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. **Aumento do valor do Bônus de até 8% para até 12%**
- b. **Bônus INCLUSP EB:** concedido a candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental (EF) na rede pública e que tenham cursado, ou estejam cursando, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. **Aumento do Bônus de até 8% para até 15%**
- c. **Bônus PASUSP:** concedido a candidatos que cursaram integralmente o EF na rede pública e que estejam cursando o 2º ou 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. **Obs. Os valores do bônus serão revisados anualmente. Aumento do valor do Bônus de até 15% para até 20%**
- d. **Criação de Bônus PPI -EB.** Candidatos inscritos no vestibular na condição de EB e que se declararem PPI terão bônus adicional de até 5%, dependendo do desempenho na 1ª fase da FUVEST

Ação 2: Aperfeiçoamentos no Programa Embaixadores

É indiscutível a importância dos Embaixadores como elementos de divulgação da nossa Universidade de São Paulo. O Plano Institucional introduz as seguintes modificações:



Pró-Reitoria de
Graduação

- 1 - Aumentar o contingente de Embaixadores, incluindo no Programa, além de alunos e docentes, funcionários dos setores acadêmicos.
- 2 - Reconhecer academicamente essa atividade, registrando-a no Histórico Escolar do aluno Embaixador, e introduzir oportunamente outras iniciativas para a valorização dessa atividade.
- 3 - Criar um **Prêmio-INCLUSP** a ser oferecido às escolas públicas que inserirem o maior número de alunos nos cursos da USP. Esse prêmio terá como objetivo incentivar as escolas públicas a se integrarem na "missão" de aumentar o ingresso desses alunos na Universidade de São Paulo. O Prêmio será anual e consistirá de um Diploma de Reconhecimento da USP.

Além disso, têm-se forte expectativa de que os relatos de experiências de sucesso dos Embaixadores da USP atuarão como forte estímulo para os alunos do Programa de Preparação para o Vestibular da USP, descrito a seguir.

Ação 3: Criação do Programa de Preparação para o Vestibular da USP (PPVUSP)

- (i) **Público alvo:** alunos da rede pública do Estado de São Paulo que, tendo prestado vestibular FUVEST, foram bem classificados, mas não lograram pontuação suficiente para ingressar no curso de sua escolha na graduação da USP. Para dar condições para que o aluno se dedique ao curso, esses alunos das escolas públicas receberão uma bolsa de manutenção no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) por mês, a ser mantida enquanto os beneficiados apresentarem bom desempenho no curso.
- (ii) **Número de Vagas:** o programa atenderá a 1.000 alunos distribuídos em 30 classes. Essas 1.000 vagas serão destinadas equitativamente aos alunos que concorreram nas três grandes áreas do conhecimento: Biológicas; Exatas e Humanas. 35% dessas vagas serão destinadas a alunos PPI-EP. O PPVUSP também destinará 30 vagas para alunos da Escola de Aplicação da USP.
- (iii) **Duração do Curso:** o curso preparatório será oferecido anualmente e terá a duração de 10 meses. **Obs.:** primeira versão do PPVUSP será desenvolvida em projeto experimental no segundo semestre de 2013, com a duração de cinco meses, com alunos da rede pública do município de São Paulo e região metropolitana.
- (iv) **Local de desenvolvimento do Curso:** as aulas do curso ocorrerão nas dependências da USP, o que permitirá maior interação dos alunos das escolas públicas com a Universidade. O ensino será desenvolvido por alunos dos cursos de Licenciatura, sob a supervisão de professores da USP, e haverá também participação de estudantes de Pós-Graduação, que atuarão como coordenadores das atividades desenvolvidas em sala de aula. O PPVUSP atuará como um Programa de "mão-dupla", pois favorecerá também a graduação, uma vez que os alunos de Licenciatura passam a ter a grande oportunidade de desenvolver suas competências profissionais nas atividades do Programa de Preparação para o Vestibular da USP.

Ação 4: Ampliação dos locais de prova da FUVEST no Estado de SP

Visa a oferecer maior oportunidade de acesso à FUVEST por candidatos que carregam desvantagens socioeconômicas. Os novos locais a serem inseridos serão ainda definidos em estudos a serem efetuados imediatamente. Criação de uma Comissão do CoG para acompanhamento das ações propostas e seus resultados.

São Paulo, 27 de junho de 2013.


Prof.ª Dr.ª Telma Maria Tenório Zorn
Pró-Reitora de Graduação