

TEORIA DA REPRODUÇÃO E DO CAPITAL HUMANO: POSSÍVEIS INTERFACES EM EDUCAÇÃO

JULIANA TRISTÃO PASQUINI

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela USP e bacharel em Pedagogia pela UNIFAL-MG. Especialista em Tecnologias da Aprendizagem pelo Senac-SP e em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela UNIFEI-MG. Mestranda em Educação pela UNICAMP e aluna de MBA em Gestão Educacional da Esalq-USP. Atualmente, professora nos cursos de Administração, Gastronomia, Letras e Pedagogia do UniPinhal e coordenadora pedagógica do Colégio Aprender e Educar - Campinas/SP
E-mail: julipasquini@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é resultado parcial da pesquisa epistemológica realizada sobre o assunto da política pública de ação afirmativa e desigualdades, tendo como temática a Política de Ação Afirmativa de Cotas usada como forma de acesso e ingresso às Instituições de Ensino Superior ao propor a inclusão de uma parcela da população por meio de uma seleção baseada na etnia e na condição social. Mais especificamente, este artigo pretende elencar as proposições epistemológicas que embasam o debate em torno dessa ação afirmativa, apontando os argumentos trazidos pelas teorias da Reprodução e do Capital Humano, discutindo a partir de autores como Pierre Bourdieu, Schultz e Becker.

Palavras-chave: Teoria da Reprodução. Teoria do Capital Humano. Educação.

ABSTRACT

This article is a partial result of the epistemological research carried out on the subject of public policy of affirmative action and inequalities, having as its theme the Policy of Affirmative Action of Quotas used as a form of access and entry to Higher Education Institutions by proposing the inclusion of a parcel of the population through a selection based on ethnicity and social status. More specifically, this article intends to list the epistemological propositions that underpin the debate around this affirmative action, pointing out the arguments brought by the theories of Reproduction and Human Capital, discussing from authors like Pierre Bourdieu, Schultz and Becker.

Keywords: Theory of Reproduction. Theory of Human Capital. Education.

INTRODUÇÃO

A política de cotas, exemplo de política pública educacional de ação afirmativa, vem tentar não somente incluir um grupo étnico ou social dentro das universidades, mas também apontar a necessidade de um melhor planejamento educacional para que todas as etnias e classes sociais possam ser atendidas de maneira igualitária, como é proposto e garantido pela Constituição Federal (1988) acerca da educação.

Pode-se pensar também a Política de Ação Afirmativa (PAA) de cotas como a imposição do convívio entre diferentes atores em um espaço público, promovendo uma rearticulação das redes sociais possibilitando uma diminuição do preconceito e da discriminação étnica e cívica. Nesse contexto, busca-se entender como esses argumentos a favor da Lei de Cotas se produziram e ainda se produzem, a partir de matrizes epistemológicas específicas, no sentido de evidenciar uma sociedade desigual.

Dessa forma, entender como os diversos critérios – raciais ou étnicos, sociais, origem do ensino público, entre outros – são utilizados por Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação da Lei de Cotas, leva ao questionamento que esta lei não está associada à ideia de proporção, pois não garante uma divisão das vagas igualitária em relação a cada etnia, apenas reserva algumas vagas para as etnias menos favorecidas historicamente. Por esta razão, pode aparecer uma racialização do processo universitário, podendo levar a uma intensificação da discriminação cívica, pois, nessa visão, o aluno cotista ocuparia um lugar que poderia pertencer a outra pessoa por mérito. Os argumentos contra aqui citados também são produzidos por um contexto epistemológico específico acionado pelos atores que não defendem tal política.

Além disso, os discursos muitas vezes convergem e usam de um mesmo argumento com pontos de vistas diferentes, como a necessidade de se atentar aos alunos que entraram por esse processo se possuem ou não o mesmo nível de aproveitamento que os demais – se não, quais medidas podem ser

estabelecidas pela política para equiparar os alunos – para, então, desmentir a ideia de que alunos cotistas não acompanhariam conteúdos e deixariam as universidades.

Outro argumento trazido por ambos discursos é o da definição da cor da pele como algo subjetivo, e nesse ponto, a PAA de cota precisa ser avaliada e talvez reformulada para estabelecer critérios mais eficazes e precisos, como por exemplo, incorporar critérios sociais ao de etnia.

Assim, a discussão sobre e a avaliação da PAA de cotas – abarcando sua viabilidade, seu aprimoramento, entre outros – serve para evidenciar que a discussão sobre as desigualdades educacionais que ela se propõe em diminuir abarca um conjunto de argumentos que se relacionam e servem para refletir não somente sobre a questão racial mas também sobre a questão da cidadania, do mérito, entre outras.

1 - TEORIA DA REPRODUÇÃO

Pierre Bourdieu foi um pensador francês do século XX e a partir da década de 60 ficou conhecido por suas obras a respeito da desigualdade social, como ela se produz e reproduz dentro da sociedade ocidental. Para o autor, existe uma interdependência entre os condicionamentos materiais e simbólicos que acabam por moldar os indivíduos e as sociedades em que estão inseridos, isto é, posição social e poder são resultados da articulação que os indivíduos fazem dos sentidos que cada fenômeno pode assumir dentro de um determinado contexto ou momento histórico.

Bourdieu pode ser considerado antropólogo, cientista político e sociólogo pois acredita na combinação de diversas técnicas de pesquisa (etnografia, estatística, entre outras) para a construção de modelos teóricos que explicariam os fenômenos sociais. Dessa forma, buscava formular uma teoria social engajada e comprometida em analisar mecanismos de dominação de uma sociedade injusta apontando possibilidades de diminuição das desigualdades.

Bourdieu argumenta que há estruturas objetivas no mundo social que podem coagir a

ação dos indivíduos (violência simbólica). Todavia essas estruturas são construídas socialmente e a análise de como os indivíduos as incorporam, legitimando-as e reproduzindo-as torna-se fundamental para a compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade.

Para ele, a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada e organizada de acordo com uma divisão de poderes desigual e em suas obras ele se pergunta como essa hierarquização e desigualdade se constituem e se mantêm. Para melhor compreendê-las, parte de uma concepção relacional e sistêmica do social, em outras palavras, pensa a estrutura social como um sistema hierarquizado de poder e privilégio que é determinado pelas relações econômicas, simbólicas (*status*) e culturais.

Essa hierarquização se dá no campo, este é um espaço simbólico no qual os confrontos, disputas de poder legitimam as representações aceitas socialmente. Os capitais¹ econômico, cultural, social e simbólico são os que determinam a posição (*locus*) que o indivíduo ocupa dentro da sociedade, ou seja, a combinação entre eles, seus volumes e composições que são incorporados durante as trajetórias sociais (*cursus*) compreendem a cultura acessada por cada um, denominada de *habitus*.

O *habitus*, pode ser compreendido como um

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “reguladores” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu in: Ortiz, 1983, p.60-61)

¹O capital cultural, para o autor, pode se apresentar sob três estados distintos, sendo eles: no estado incorporado (disposições duráveis no organismo); no estado objetivado (bens culturais); no estado institucionalizado (objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela (Escola) confere ao capital cultural - de que é supostamente, a garantia de propriedades inteiramente originais) (Bourdieu, 2002, p.82).

Dito de outra maneira, *habitus* é um conjunto de capitais combinados singularmente que determina como se dará a socialização do indivíduo, permitindo a partir dele que ocorra a manifestação de um *ethos* e de um bom gosto que foram adquiridos durante seu *cursus*. O *habitus* permite relacionar diferentes práticas sociais que são determinadas pelos capitais adquiridos e selecionados de acordo com o bom gosto e com o *ethos* dominante.

Resumindo a visão do autor, o *habitus* é o produto das condições materiais de existência que são subjetivamente apropriadas pelos agentes ao imporem definições, atitudes e comportamentos diferentes e diversos diante do imponderável, isto é, do possível, do provável, ora do certo ora do errado, e ainda que são tomados como naturais e até mesmo legítimas as práticas, as aspirações ou as perspectivas tidas como indispensáveis.

A escolha dos capitais, a formação do bom gosto e a incorporação do *ethos* ocorrem principalmente no *cursus* de aprendizagem dentro do campo, isto é, é produto e fruto do processo educativo que se inicia na família e se consolida na escola com a interiorização dos capitais valorizados e aceitos previamente que determinaram o bom gosto e consequentemente dominarão o *ethos*.

Nessa perspectiva, Bourdieu coloca que o *habitus* – como um sistema de disposições duráveis – pode ser apropriado pelos agentes por meio de um processo de socialização que ocorre primeiramente no interior da família, esta, por sua vez, funcionaria como estruturas estruturantes.

Ainda nessa concepção, os indivíduos de uma mesma de classe social, desde que postos em ou dadas as mesmas ou semelhantes condições objetivas, passariam por um processo de homogeneização do *habitus*, o que possibilitaria diferencia-los dos demais grupos sociais que apresentariam *habitus* distintos.

O autor enfatiza que a homogeneidade relativa do *habitus* está pautada no princípio da harmonização de uma classe ou grupo social, o que dá regularidade e objetividade as ações, independentemente das normas ou regras explícitas estabelecidas pelo grupo ou classe social já que o *habitus* se mostra como um princípio unificador.

Já a herança cultural, para Bourdieu, pode ser herdada diretamente do meio familiar, e pode ser entendida como um conjunto de

saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações e até mesmo códigos linguísticos, que podem ser diferentes de acordo com a origem do grupo ou classe social.

Para Bourdieu (1989), ainda, o resultante do *habitus* engloba as práticas dos agentes, o capital cultural e o *ethos* que vão formar a herança cultural que cada família transmite à sua descendência por meio de um processo de interiorização que se inicia na família e termina na escola.

Esse processo de interiorização de capitais dominantes que ocorre dentro da escola por reforçar as distinções de capital cultural é denominado de violência simbólica (imposição do reconhecimento e da legitimidade de uma única forma de cultura – *ethos* – através do poder simbólico).

Dessa maneira, para o autor, a escola, por meio de sanções, notas, advertências, juízos, valoriza implicitamente um único tipo de relação familiar com a cultura, isto é, um certo capital cultural, exigindo dos diferentes agentes que receberam heranças culturais distintas, ou seja, que possuem um capital cultural diverso, que aprendam na escola o capital cultural dominante. É nessa imposição (violência simbólica) da legitimidade de um capital que, conseqüentemente, a escola acaba por excluir, de alguma forma, os agentes que não receberam ou compartilham de uma mesma herança cultural ou capital cultural.

Assim, o sistema de ensino se mostra como o responsável em transmitir uma disposição geral que pode atuar em dois campos diferentes: o do pensamento e o da ação. Além disso, ele se torna, também, responsável pela transmissão de um certo modo de adquirir e de se apropriar da cultura – *ethos*.

Dessa forma, a escola é vista como uma força formadora de hábitos que acaba por influenciar a formação esquemas de pensamentos particulares, em outras palavras, a escola valoriza e legitima um conjunto de esquemas fundamentais que podem ser aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, moldando e atuando, como, por exemplo, no campo do comportamento, dos valores, das preferências e dos gostos (*ethos*), delimitando o que o autor denomina de *habitus* cultivado.

Nesse sentido, a escola se torna um campo privilegiado para a ocorrência da

violência simbólica transformando as diferenças de aprendizado em desigualdades de acesso à cultura dominante consolidando os diferentes gostos, apontando ainda na direção de que a distribuição dos capitais também se dá de maneira desigual.

Bourdieu propõe, então, uma interpretação do jogo de poder simbólico que ocorre dentro do campo ao estabelecer hierarquizações para, então, entender como a sociedade se produz e reproduz em meio às diferenças e desigualdades, mostrando como a escola (que ensina a cultura dominante) auxilia na manutenção e consolidação das desigualdades, reforçando o *ethos* dominante através da violência simbólica.

Nesse sentido, Bourdieu analisa que as diferentes classes sociais tendem a investir na escolarização de seus filhos quanto mais disso depender seu êxito social, em outras palavras, elas investem de maneira diferente de acordo com o retorno que acreditam obter do investimento. Mais precisamente, aponta que existem três tipos de investimento em educação:

1) a classe popular tende a investir moderadamente, pois acredita que o retorno é baixo, incerto e a longo prazo;

2) a classe alta possui um comportamento liberal, investe o suficiente para garantir a perpetuação dos seus capitais, já que o sucesso é tido como algo natural; e

3) a classe média, por sua vez, que faz altos investimentos para aquisição de capitais e conseqüentemente alcançar a mobilidade social.

A partir da diferenciação nos investimentos, o autor aponta que se por um lado as classes média e popular investem em educação como uma das maneiras de manutenção ou de ascensão econômica e social, por outro lado os jovens das classes mais abastadas economicamente tendem a empregar menos esforços em sua escolarização já que não dependem diretamente dela para manter seu patrimônio econômico e cultural. Também traz a ideia de que a seleção por meio de exames e vestibulares tende a unir em um mesmo campo e *cursus* indivíduos com *habitus* semelhantes.

Bourdieu (1974) também elenca algumas estratégias de reprodução (determinadas condições objetivas) do *habitus* que vão servir ou para sua manutenção ou para seu aumento ou para sua legitimação.

“Essas estratégias devem sua coerência prática ao fato de que, objetivamente orientadas para a realização da mesma função, elas são o produto de um só e mesmo princípio gerador que funciona como princípio unificador[...]” (Bourdieu, 1974, p.31).

Segundo Bourdieu (1974,1989b), as estratégias de reprodução podem ser classificadas em:

- estratégias de fecundidade: diminuição dos pretendentes ao patrimônio da família, por meio da limitação do número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas como o casamento tardio ou ao celibato, entre outras;

- estratégias sucessórias: transmissão do patrimônio a seus descendentes com o mínimo de desperdício;

- estratégias profiláticas: manutenção da saúde dos agentes pertencentes ao grupo;

- estratégias econômicas: operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos para reprodução ou aumento do patrimônio econômico do grupo;

- estratégias de investimento social: garantia ao grupo de relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis;

- estratégias educativas: consciente ou inconscientemente orientadas para a reprodução do grupo, incluindo desde investimentos na escolarização dos filhos como as escolhas dos estabelecimentos escolares, apelo a professores particulares, entre outras;

- estratégias matrimoniais: práticas e ações, consciente ou inconscientemente orientadas, que assegurem a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social, por meio do casamento com grupos equivalentes ou superiores no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e culturais;

- estratégias ideológicas: naturalização dos privilégios, transformação das diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação.

Pode-se perceber, sobre a teoria da reprodução apresentada por Bourdieu, que a escola seria o campo privilegiado para a homogeneização do *habitus* legitimado, e que por conta de diferentes famílias de diferentes classes transmitirem diferentes capitais aos seus descendentes, acaba por caber a escola o papel de ensinar aquilo que outros já trazem em sua herança cultural.

Dentro desse processo de homogeneização do *habitus* coletivo dominante

que ocorre durante o *cursus* escolar, o autor indica a ocorrência de uma escola conservadora, que ao invés de promover condições materiais de existência que facilitem a mobilidade e a transformação sociais, acabam por produzir e reproduzir as desigualdades anteriormente existentes.

Em outras palavras, ao contrário do que se propõe, por exemplo pelas políticas públicas educacionais de ofertar as mesmas condições e oportunidades de acesso e permanência, tem-se uma consolidação e legitimação por meio da homogeneização do *habitus* dominante.

2 - TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO

A teoria do Capital Humano foi pensada primeiramente por Schultz (1973) ainda nas décadas de 50 e 60 e tinha como objetivo explicar o modo como os ganhos de produtividade podem ser gerados pelo ou estar associados ao fator humano na produção. Para tanto, Schultz traz a definição de que o Capital Humano é um novo conceito de capital quando associado ao investimento não material (habilidades e conhecimentos úteis) feito em benefício do próprio homem. Nessa perspectiva, Schultz aponta que os investimentos e incentivos podem se dar em escolaridade e formação, em saúde e em migração.

Quando apropriada por pensadores sobre Educação e explorada pelos teóricos do próprio Capital Humano, essa teoria, primeiramente, permitiu ver o investimento em educação como fator fundamental para o aumento dos ganhos de produtividade. Em seguida, a teoria serviu para pensar o espaço escolar como campo privilegiado para legitimação dos interesses da classe dominante capitalista.

A teoria traz ainda a ideia de que o investimento em educação corrobora com o desenvolvimento econômico, isto é, quanto maior a escolaridade de uma determinada sociedade, maior seria seu desenvolvimento econômico. Schultz, em sua obra, analisa exemplos práticos de inúmeros países, pós Segunda Guerra Mundial, mostrando como essa relação se estabelece, apontando que o investimento no capital humano (educação) leva a ganhos econômicos e sociais.

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses

conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que tem-se desenvolvido nas sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido que o capital convencional (não humano), e que seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico (1973, p. 31)

Nesse sentido, a teoria do Capital Humano (TCH) vai embasar a concepção tecnicista que a educação (entendida como sistema e forma de organização social) ganha na década de 50 e 60, quando esta passa a desempenhar um papel importante dentro do contexto (neo)liberal de capacitar o sujeito para inserção no mercado de trabalho, relação esta que ainda se mantém na educação neotecnicista.

O autor ainda argumenta que a educação seria essencial na criação e aumento do capital humano, pois ela que capacitaria para o trabalho e, conseqüentemente, facilitaria o desenvolvimento econômico (devido ao aumento de produtividade), a melhor distribuição de renda e a mobilidade social. Contudo, a análise não abarca as diferenças de classes sociais e nem as dificuldades de acesso e permanência decorrentes destas.

Alguns órgãos e agências internacionais, como a UNESCO (2005), utilizam dessa teoria em suas análises e propostas, por exemplo, ao afirmar que os índices de renda são proporcionais ao nível educacional, existindo uma relação direta entre qualidade de ensino, crescimento econômico e renda. A UNESCO (2005) coloca ainda que a boa qualidade da educação seria uma das formas de combate a desigualdade social e de possibilidade de crescimento econômico.

Nessa perspectiva ainda, alguns autores discutem, a partir da teoria de Schultz, para avançar no sentido de que o investimento no capital humano serviria para camuflar as diferenças econômicas e sociais legitimadas pela escola, ao invés de, como pensado no início da teoria, diminuí-las possibilitando uma mobilidade social e uma melhor distribuição de renda.

Esse avanço teórico percebe que o investimento em capital humano passa a ser visto como uma mercadoria, ela passa a ter um valor econômico, a ser uma moeda de troca a ser utilizada e subordinada aos critérios do mercado econômico. A educação, nessa perspectiva, serve às necessidades do sistema

de produção capitalista, qualificando e alienando a mão-de-obra.

Para melhor exemplificar as extensões da Teoria do Capital Humano aplicadas a educação e ao mercado, Becker relacionou ainda mais os aspectos sociais a economia mostrando como o mercado de trabalho reagia aos investimentos em educação e como esses investimentos estavam associados às escolhas feitas pela família entre tempo e bens, ou renda e preço, por exemplo.

Para este autor, a Teoria do Capital Humano serviria para explicar o comportamento humano a partir de escolhas racionais individuais que visassem a maximização dos ganhos, sendo que essas escolhas abrangeriam os investimentos feitos em educação com o intuito de melhorar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho aumentando a renda.

Com base nas perspectivas teóricas sobre a Teoria do Capital Humano acima expostas, muitas pesquisas foram desenvolvidas para entender como o mercado de trabalho se relaciona com o fenômeno das desigualdades sociais, em outras palavras, permite indagar se há ou não necessidade de políticas afirmativas que combateriam a discriminação tanto na educação quanto no mercado de trabalho. (CHADAVÉRIAN, 2009a)

A Teoria do Capital Humano permite refletir sobre a preferência irracional por brancos dentro do mercado de trabalho como resultado da dificuldade dos não-brancos em acumular capital humano. Nesse sentido, a teoria serviria para apontar no sentido de que intervenções advindas das políticas públicas, principalmente as educacionais, serviriam para promover um ganho de capital humano aumentando as possibilidades de inserção no mercado.

Contudo, a teoria neoclássica da discriminação, desenvolvida por Becker, aponta a existência de três principais características: a propensão a discriminação relacionada a desutilidade, as desigualdades de investimento em educação (capital humano) e discriminação estatística (salário). Nesse sentido, as políticas públicas de combate à discriminação, durante as décadas de 50 e 60, surgiriam sob influência do neoliberalismo ou teoria neoclássica econômica e atuariam, nesse momento, estabelecendo cotas no mercado de trabalho.

A Teoria Neoclássica da Discriminação, assim, postula que a desigualdade racial de salário tende a se reduzir por meio da disseminação da livre concorrência. Tal percepção se mostra dominante dentro da Academia brasileira, segundo Chadarevian (2009b).

De acordo ainda com este autor, ao analisar a teoria de Becker, as desigualdades seriam consequência natural das regras do mercado, respeitando a meritocracia. *Tal pressuposto foi adotado pelo Estado brasileiro durante a Ditadura, isto é, nesse período acreditava-se que o mercado seria uma forma de controle do racismo.*

No entanto, apesar da não intervenção do Estado no mercado e da intervenção no âmbito educacional, o racismo se manteve devido a divisão racial do trabalho, do desemprego desigual, do diferencial de salários e da reprodução precária da força de trabalho negra. (CHADAVERIAN, 2009b).

Chadaverian, por fim, argumenta que existem outros mecanismos de discriminação não-econômica, como por exemplo, a justiça, a educação, a política, a habitação e a vida social. Segue, ainda, apontando que o pensamento neoclássico está na contra-mão das políticas afirmativas.

Dworkin (2002), por sua vez, faz uma análise das relações da Teoria do Capital Humano em relação a educação focando as políticas de ação afirmativa desse contexto. O autor resume a percepção dos liberais em relação as ações afirmativas em três proposições distintas: "(a) que a classificação racial é um mal em si mesma; (b) que todos tem direito a uma oportunidade educacional proporcional às suas habilidades; (c) que a ação afirmativa estatal é o remédio adequado para as graves desigualdades existentes na sociedade" (Dworkin, 2002, p. 345)

3 INTERFACES ENTRE TEORIA DA REPRODUÇÃO E DO CAPITAL HUMANO

Alguns autores partem em suas análises das relações da aquisição de Capital Humano, enfocando, principalmente, as relações entre educação, aquisição de diplomas e desigualdades educacionais e sociais, são Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2010). Eles exploram essas relações por meio da observação de países europeus e acabam por compreender que a

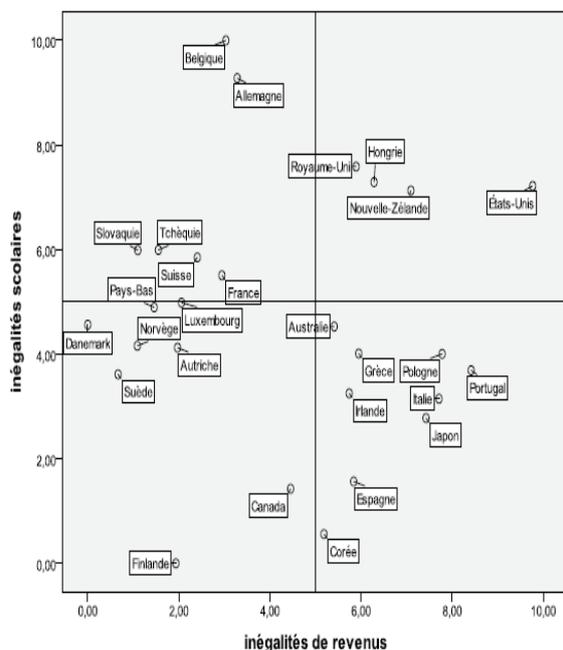
escola possui uma função de reprodução social que se utiliza de veredictos escolares que englobam competências e méritos pessoais para justificar hierarquias e desigualdades sociais e desigualdades escolares². Nesse ido, a organização escolar perpetuaria um ciclo vicioso em que as desigualdades sociais geram desigualdades escolares e vice-versa. Entretanto, quando a teoria da reprodução é pensada a partir da teoria do Capital Humano, pode-se analisar também, não somente as escolhas que antecedem a escola, mas as escolhas tomadas no curso escolar assim como as que sucedem a escola.

Nesse sentido, os investimentos em educação resultantes das escolhas feitas pela família teriam resultados antes, durante e depois do curso escolar, determinando não somente o tipo de inserção no mercado de trabalho, mas legitimando também as desigualdades sociais e educacionais. Assim, ao contrário do que propõe a teoria do Capital Humano, nesta análise de Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2010), os investimentos em educação podem levar tanto a uma mobilidade social e aumento do desenvolvimento econômico quanto reproduzir as desigualdades já existentes.

Para eles, entender como se dá o investimento em educação, como o sistema educacional se organiza (organização escolar) e a influência que os diplomas exercem quando o indivíduo chega ao mercado de trabalho apontam no sentido de uma relação dialética entre desigualdades sociais e educacionais e desenvolvimento econômico.

² Desigualdades escolares são transformadas em desigualdades sociais, da mesma forma que estas naquela, mantendo-se um ciclo de reprodução de desigualdades.

Gráfico 1: Desigualdade escolares e desigualdades sociais (de renda)

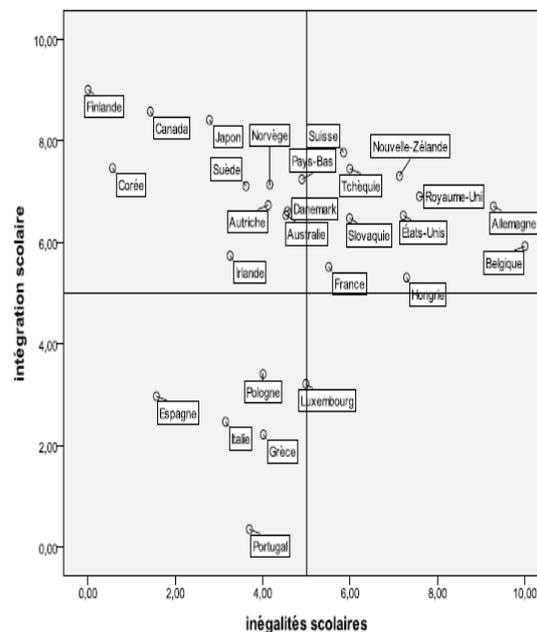


Nota de leitura: o gráfico classifica os países de acordo com o valor das desigualdades de renda (entre os adultos, a partir do indicador Gini disponível nos bancos de dados internacionais) e, ao mesmo tempo, com o valor do indicador de desigualdades escolares, que agrega o indicador de desigualdades dos conhecimentos escolares e o indicador de desigualdades sociais quanto a esses conhecimentos (dados Pisa). Em todos os gráficos, a classificação é realizada a partir dos valores normalizados das variáveis. Trata-se, portanto, de uma classificação e não de uma medida absoluta (por exemplo, as desigualdades de renda não são 8 vezes maiores em Portugal do que na Suécia).

Fonte: Dubet, Duru-Bellat e Véréttout, 2010, p.30

O gráfico acima exemplifica a teoria desenvolvida pelos autores, mostrando que existem inúmeras relações entre investimento em educação (capital humano), desigualdades sociais (renda) e desenvolvimento econômico. Analisando o gráfico 1, percebe-se que existem países em que uma maior incidência de desigualdades escolares levou a uma maior diferença de renda – Estados Unidos, que o oposto também é verdade – Finlândia, e que outros países contradizem as teorias de reprodução e capital humano, apresentando combinações entre altos níveis de diferença de renda e baixos de escolarização e vice-versa, casos da Suíça e do Japão, respectivamente.

Gráfico 2: Integração escolar e desigualdades escolares



Nota de leitura: o gráfico classifica os países ao mesmo tempo em função da extensão das desigualdades escolares, desigualdades de conhecimentos e desigualdades sociais entre alunos e em função do nível de integração escolar (escolarização em segundo ciclo e nível médio dos conhecimentos).

Fonte: Dubet, Duru-Bellat e Véréttout, 2010, p.33

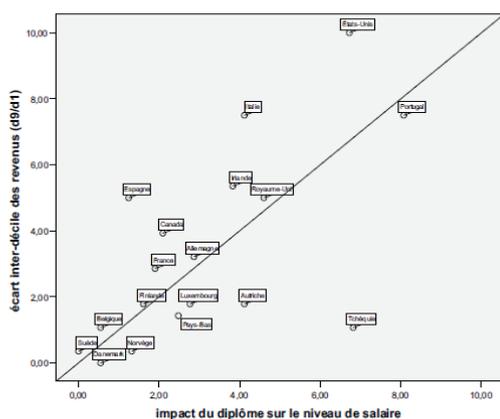
Ao seguirem em sua análise, Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2010) discorrem sobre a relação existente entre o que eles denominam de influência do diploma e renda, sendo que estabelecem uma relação direta entre as desigualdades de conhecimentos escolares e desigualdades sociais finais (retomando as premissas da teoria do Capital Humano, em que investimento em educação reflete numa melhor condição dentro do mercado, isto é, numa melhor renda salarial).

Para eles, é nesta relação que se legitima, hierarquiza e se reproduz as diferenças e desigualdades escolares e sociais e não as combatem, como pensava a Teoria do Capital Humano, estando de acordo com a Teoria da Reprodução.

Retomado Becker e sua análise sobre a teoria da discriminação, pode-se perceber que a influência do diploma está em consonância com o que o autor denominou de meritocracia, e essa relação entre diploma e meritocracia se manifestam no mercado de trabalho,

principalmente na divisão social do trabalho e na renda, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Impacto do diploma sobre os salários e desigualdades de renda



Eixo horizontal: impacto do diploma sobre o nível salarial / Eixo vertical: Intervalo interdecil de renda
Nota de leitura: o gráfico classifica os países para os quais essas duas informações estão disponíveis de acordo com o valor do indicador de impacto do diploma sobre os salários e, ao mesmo tempo, com o indicador de desigualdades de renda.

Fonte: Dubet, Duru-Bellat e Vértout, 2010, p.47

Este gráfico evidencia a questão da meritocracia, segundo a teoria do Capital Humano, mostrando que na escola é depositada o ideal de mobilidade social e de combate às desigualdades sociais, entretanto, tal premissa se comporta como um paradoxo, já que as desigualdades escolares transformadas em desigualdades sociais são encaradas como desigualdades justas, de acordo com a Teoria da Reprodução Simbólica, pois elas são incorporadas como *habitus*.

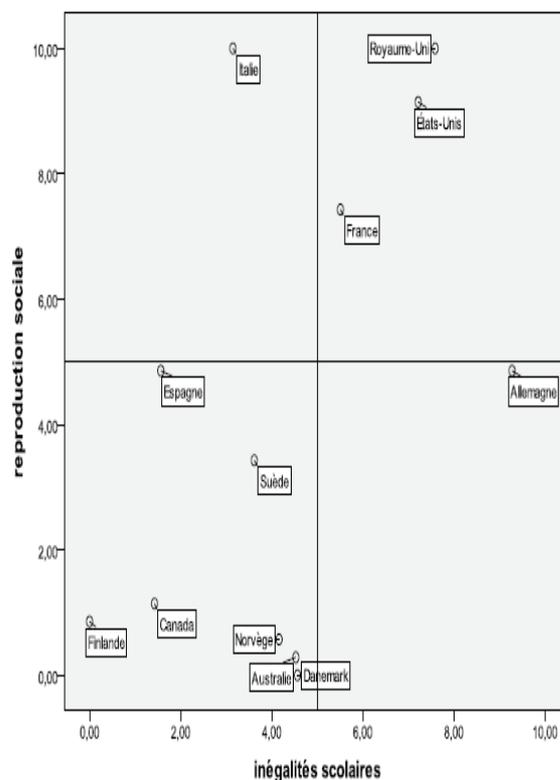
O ideal meritocrático (presente na teoria do Capital Humano – méritos escolares independentes do meio social), assim, não diminuiria as desigualdades ou as reproduziria em menor intensidade por meio da promoção de uma igual chance de oportunidades para se chegar ao mercado, pois a meritocracia não leva em consideração as desigualdades escolares (qualidade, dificuldades de acesso e permanência) presentes nos contextos sociais. Além disso, a influência do diploma é reconhecida e legitimada no mercado de trabalho.

Ao contrário, o ideal meritocrático, quando transposto para a Teoria da Reprodução Simbólica, seria uma das principais formas de se manter e de se reproduzir os capitais dominantes, já que ele seria uma forma de seleção que não levaria em

conta as diferentes oportunidades de acesso e de permanência relacionados a educação.

Dessa maneira, a Teoria do Capital Humano, em seu ideal de meritocracia, desconsidera as diferenças decorrentes da origem (contexto familiar), da qualidade do ensino que pode variar de acordo com as possibilidades de acesso e permanência na escola, que de alguma forma acabam por impactar nas desigualdades que sucedem a escola, por exemplo, na inserção ao mercado, diferenças estas apontadas como decisivas para a manutenção e reprodução da sociedade, para a Teoria da Reprodução Simbólica. O gráfico a seguir ilustra essa relação entre desigualdade escolar/social e reprodução social:

Gráfico 4: Desigualdades escolares e reprodução social



Nota de leitura: o gráfico classifica os países em função do indicador de desigualdades escolares (desigualdades de aquisição e desigualdades sociais entre alunos) e do indicador de reprodução social (transmissão intergeracional das rendas).

Fonte: Dubet, Duru-Bellat e Vértout, 2010, p.60

Trazendo a discussão novamente acerca das possíveis interfaces entre a teoria do Capital Humano e a teoria da reprodução, pode-se observar que os resultados escolares

estão condicionados a fatores extraescolares, relacionados ao crescimento econômico, à distribuição de renda e ao nível cultural da população (*habitus*), percebe-se que as ideias base da Teoria do Capital Humano (meritocracia e investimento em educação) vão servir para legitimar as desigualdades sociais, manifestas no âmbito escolar e mercadológico, e não para combatê-las, estando em conformidade com a Teoria da Reprodução.

Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito. (Bourdieu; Passeron, 1989, p. 5)

Nessa perspectiva, a herança cultural também condiciona as decisões referentes aos investimentos feitos em educação mostrando que as relações existentes entre capital econômico e capital cultural são diretamente proporcionais ao acesso à educação superior, isto é, quanto maior forem os capitais, maior será a possibilidade de se chegar ao ensino superior público e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública educacional de ação afirmativa de cotas pode servir no sentido de uma tentativa de se modificar as redes de relações raciais ainda vigentes no Estado brasileiro, caracterizado por ser patrimonialista.

A Lei de Cotas, apesar de possuir ao mesmo tempo um sentido negativo – que pode levar ao agravamento das tensões raciais – e um sentido positivo – que possibilita a absorção da ordem racial pela ordem social

(FERNANDES, 1965), se mostra uma opção realizável para que o acesso ao ensino superior seja democrático, fazendo com que a cidadania possa ser exercida por meio da educação.

Contudo, a Lei de Cotas precisa ir além da oferta de vagas, englobando também outras ações que permitam e facilitem a permanência do aluno cotistas nas IESs. Além disso, para alcançar seus objetivos de integração, a Lei de Cotas não necessita se restringir ao critério étnico, podendo abranger também critérios sociais, proporcionando uma integração mais ampla da população historicamente excluída das condições de vida cidadã.

Apesar de “os critérios raciais não são (*serem*) necessariamente os padrões corretos para decidir quais candidatos serão aceitos pelas faculdades de direito, mas o mesmo vale para os critérios intelectuais ou para quaisquer outros conjuntos de critérios” (Dworkin, 2002, p. 368). Além disso,

as classificações por raça tem sido usadas para negar, em vez de respeitar, o direito à igualdade, e todos nós estamos conscientes da injustiça que daí decorre. Mas se entendermos mal a natureza dessa injustiça, ao não estabelecermos as distinções simples que são necessárias para seu entendimento, estaremos correndo o risco de cometer ainda mais injustiças (Dworkin, 2002, p. 369)

Enfim, percebe-se que a discussão acerca da Lei de Cotas traz à tona relações e tensões sociais e raciais ou étnicas camufladas pelo ideal de democracia racial existente no Brasil desde meados do século XX. Dessa forma, discutir e refletir sobre esse tipo de política pública educacional de ação afirmativa pode levar a uma conscientização das reais condições de acesso e usufruto dos direitos garantidos pela Constituição Federal (1988) e talvez a elaboração de outras políticas públicas que visem garantir as condições mínimas necessárias para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, G. S. Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press, 1964.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. (C.R. da Silveira & D.M. Pegorim, Trad.). São Paulo: Brasiliense. 1990a.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'État: grandes écoles et l'esprit de corps*. Paris: Minuit. 1989b.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. (R. Ortiz, Org.) (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, P. Le capital social. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, 31, 2-3. 1980.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital cultural. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, 30, 3-6. 1979a.

BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L., & SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. In: J.C. Durand (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. (p.105-176). Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 1974a.

BOURDIEU, P. Avenir de classe et causalité probable. *Revue Française de Sociologie*, 15(1), 3-42. 1974b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

CATANI, A.M. A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação e Sociedade*, Campinas, n.78, p.57-75, abr. 2002.

CHADAREVIAN, Pedro C. Elementos para uma teoria neoclássica da discriminação, <http://www.sep.org.br/revista/download?id=182> Acesso em:

_____ . Existe uma teoria econômica da discriminação?

<http://www.ufjf.br/poseconomia/files/2010/01/T-D-023-Chadarevian.pdf> Acesso em:

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisations scolaire et emprises des diplômes, *Sociologie*, 2010/2 (Vol. 1), p. 177-197. DOI: 10.3917/socio.002.0177. URL: <http://www.cairn.info/revue-sociologie-2010-2-page-177.htm>

DWORKIN, R. Levando os direitos a sério. Martins Fontes, SP. 2002.

_____. Uma questão de princípio. Martins Fontes SP 2001.

FERNANDES, Florestan. *Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Vol I, SP: Dominus, 1965.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil, Ensaio de Interpretação Sociológica*. RJ: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. SP: Dominus/EDUSP, 1966.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo. Cortez. 4 ed. 1993.

SCHULTZ, T. O capital humano: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa. As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no ensino superior. VIII Congresso Latino americano de Humanidades, 2007, Campos de Goytacazes. Disponível em: http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea_artigo2.pdf.

SOUZA, Lisandra Amaral de. O projeto neoliberal de educação: os reflexos da violência econômica. 2007, Disponível em Cemarx, 5º colóquio Internacional Marx Engels. <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lisandraamaralsouza.pdf>. Anais