



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NAIARANIZE PINHEIRO DA SILVA

JUVENTUDE E ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITO
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

SALVADOR

2016

NAIARANIZE PINHEIRO DA SILVA

**JUVENTUDE E ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITO
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial do Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira.

SALVADOR

2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Naiaranize Pinheiro da.

Juventude e escola : a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas / Naiaranize Pinheiro da Silva. – 2016. 272 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Juventude. 3. Ensino profissional. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. I. Ferreira, Rosilda Arruda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.26 - 23. ed.

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Matrícula da Educação Profissional	48
Tabela 2	Matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa – Brasil - 2007-2012	48
Quadro 1	Indicadores socioeconômicos segundo INSE	54
Tabela 3	Alunos atendidos pela Política de Assistência Estudantil no IFBA, <i>campus</i> Salvador 2010-2014	57
Tabela 4	Evolução das matrículas no IFBA 2009-2012	58
Quadro 2	Cursos mais concorridos ofertados pelo IFBA	59
Gráfico 1	Perfil dos estudantes bolsistas (2014)	70
Quadro 3	Honneth	89
Quadro 4	Nancy Fraser	97
Tabela 5	Caracterização das turmas quanto à origem escolar	154
Tabela 6	Opção de ingresso (cotista/não cotista)	154
Tabela 7	Caracterização das turmas quanto à renda familiar.....	155
Tabela 8	Caracterização quanto à organização familiar (com quem mora?)	156
Tabela 9	Escolaridade dos pais	158
Tabela 10	Estudo e trabalho	158
Tabela 11	Participação no PAAE	159
Tabela 12	Participação na sociedade civil	159
Tabela 13	Participação em processos eleitorais nacionais.....	192

NAIARANIZE PINHEIRO DA SILVA

**JUVENTUDE E ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITO
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 30 de março de 2016.

Banca examinadora:

Rosilda Arruda Ferreira (Orientadora) _____
Doutora em Educação Universidade Federal de São Carlos
UFRB

Patrícia Lessa Santos _____
Doutora em Ciências Sociais FFCH/IFBA
UNEB

Silvio Cesar Oliveira Benevides _____
Doutor em Ciências Sociais FFCH/IFBA
UFRB

Edith Luzia de Almeida Vasconcelos _____
Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas
Campus Salvador - IFBA

Penildon Silva Filho _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação UFBA

Dedico aos meus pais Iara e Ruy esta tese. Por acreditarem na educação e nos incentivarem a estudar. À minha mãe ainda pela coragem e luta diária durante a graduação.

Em segundo lugar dedico aos meus filhos: Ana Júlia, Samuel e Salomão. Não sou a melhor mãe do mundo, mas faço o possível para ser o melhor que posso e amo vocês.

Em terceiro lugar dedico aos estudantes do IFBA. Vocês me ensinam todos os dias e me fazem querer ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese de doutorado é certamente um momento importante na vida de uma professora. E o caminho até aqui foi sendo construído em meio a todos os anos que vivi na escola, e não somente os últimos quatro anos. Em muitos momentos fui amparada por pessoas as quais nem lembro agora. Portanto, os agradecimentos escritos em meio ao cansaço e ao alívio de quem se vê concluindo este trabalho de quatro anos intensos, algumas vezes rodeada pelos queridos colegas e professores da Pós-Graduação e outros solitariamente como há de ser o trabalho intelectual, certamente será insuficiente para tantos “obrigados”.

Começo agradecendo à minha orientadora professora Dra. Rosilda Ferreira, que me acolheu generosamente sob seus cuidados. Aos colegas do doutorado que, além de colegas, fortaleceram e construíram laços de amizade: Rosicler Sauer Santos, Moema, Tatiana, Luiza, Osvaldo, Roberta, Fátima. Vocês tornaram o estudo mais inteligente e divertido.

Aos professores da FAGED, Roberto Sidnei, Robert Verhine, Dora Leal, Maria Couto, Alessandra Barros, pelas contribuições durante as aulas e à professora Ruthy Laniado, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, de quem tive o prazer de ser aluna e aprender muito sobre a Teoria Sociológica que embasa parte deste estudo.

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação: Robinson Tenório, Patrícia Lessa e Sílvio Benevides. Aos professores Patrícia e Sílvio agradeço ainda pela participação na banca de defesa da tese, assim como aos professores Edite Vasconcelos e Penildon Silva Filho, que também a compõem.

À professora Edite Vasconcelos agradeço ainda pelas sugestões bibliográficas sobre a Análise do Discurso. Pelo apoio e leitura cuidadosa durante a fase de qualificação agradeço à colega Tereza Cristina de Oliveira. Ao Setor Pedagógico do IFBA, em especial à pedagoga Alcione e ao Serviço Social que sempre estiveram disponíveis para diálogos e explicações, bem como para permitir o acesso às informações, agradeço imensamente. Em especial a Heide Damasceno que compartilhou seus estudos em diversos momentos deste trabalho.

Às minhas colegas e amigas Sonia Brito, Socorro Chaves, Sayonara Castelucci, Izaura Cruz, Cristina Ribeiro, Ila Souza, Marlene Socorro, Luzia Mota, pelas conversas, construções e pelos momentos de prazer.

Aos meus colegas do Departamento de Sociologia do IFBA agradeço pelo ano de liberação para estudos e ao IFBA, pelo convênio com a FAGED. Agradeço ainda ao diretor do *campus* Salvador, professor Albertino Nascimento e ao Departamento de Ensino, pelo apoio recebido.

À minha irmã Nara Nize, pela organização de todas as tabelas e pelos momentos de descontração. Às minhas irmãs Naize Nara, Naide Naira e Nadja Nilma agradeço por todos os apoios, nas viagens e eventos em que cuidaram dos meus filhos e de mim. Amo vocês! Ao meu cunhado Antônio Souza pelos diálogos.

Como disse inicialmente, muita gente importante apoiou este trabalho e aqueles que silenciosamente não cito saibam que estão presentes nas linhas aqui traçadas.

Relato de experiência¹

BIA → A nossa ideia com esse texto não é a formalidade e nem a rigidez. Muito menos queremos deixá-los com medo. Este é apenas um relato de dois adolescentes que trilharam e ainda trilham caminhos parecidos para um dia conquistar os seus sonhos. Ao chegarmos nesta instituição, trazemos uma mochila carregada de utopias e desejos. Sabemos que vamos estudar muito e consequentemente teremos ótimos resultados em vestibulares, provas etc.

GUSTAVO → Mas o que de fato mais fazemos aqui é nos descobrir, e durante este processo tão árduo, percebemos que, surpreendentemente, estudar muito é uma escolha, uma opção, mas o autodescobrimento é uma consequência, já que, inevitavelmente, este lugar amplia os nossos horizontes. Ao longo desses quase três anos, os professores nos deram asas e nos ensinaram a voar, voou quem quis. Aprendemos de fato muitos verbos, que nem Portela ou Mayane juntas conseguiriam ensinar, tais como: aprender, ajudar, colaborar, pensar, retribuir, conhecer e respeitar. E esse aprendizado continua, para muito além da instituição. Nos referimos à vida, para a qual estamos sendo preparados aqui.

BIA → Quando nós falamos que o IFBA é uma escola diferente, acredite, estamos dizendo a pura verdade! São poucos os espaços em que vocês podem opinar e criticar de verdade, como também participar de movimentos indígenas, afrodescendentes, feministas e sociopolíticos, e o IFBA é um desses espaços.

GUSTAVO → Por conseguinte, o consequente processo de descobrimento de si mesmo os proporcionará a capacidade e liberdade de decidirem a ideologia que levarão para o resto de suas vidas. Aqui logo cedo, descobrimos se iremos lutar e sermos diferentes ou iremos ficar no campo confortável do comodismo.

¹ Relato dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado – *Campus* Seabra – Semana Pedagógica de 2014.

BIA → Nós, enquanto alunos, não falaremos como em outras aulas inaugurais para vocês agradecerem por estarem aqui, vocês simplesmente merecem estar aqui. Passaram por uma prova, uma seleção e mostraram o seu destaque. Hoje, vocês provavelmente estão carregados de pensamentos, de sonhos, de objetivos, e de diferentes concepções do que é o IFBA e qual será o retorno propiciado por este instituto. Um grande passo foi dado, contudo, foi somente um. Passar é essencial, mas permanecer exige muito mais de nós. Por isso, nós pedimos para que continuem a caminhar neste percurso, que mesmo sendo repleto de pedras no caminho, nos levará para um lugar melhor.

GUSTAVO → Sinceramente, essas pedras às vezes são muito grandes e são eficazes em tentar nos tirar dos trilhos. As noites mal dormidas, a mudança brusca no estilo de vida, as provas que não sabemos nada, os mil trabalhos para a próxima semana, as dificuldades particulares, e a enorme bola de neve criada por tudo isso junto realmente nos abalam. Todavia, a cada queda, ao levantarmos, descobrimos que somos muito mais fortes do que acreditávamos ser, e ao fim de toda essa caminhada cheia de tropeços e de superações, fica evidente que vale a pena!

BIA → Ao expor essas dificuldades, não desejamos assustar ninguém, pelo contrário, os encorajar. Além do mais, nós somos provas vivas de que, com metade do curso concluída, muitas coisas boas já aconteceram. Nesses dois anos, assumimos o IFBA enquanto nossa segunda casa, pois sabemos como vale a pena cada suor gasto ou cada noite mal dormida. Nada é melhor do que as amizades que criamos, os laços de afeto que desenvolvemos e as aprovações nos vestibulares de alunos que ainda estão no segundo ano, como por exemplo, aprovações em fisioterapia, sistema da informação, engenharias, entre outras.

GUSTAVO → Ficamos felizes em saber que estamos trilhando o caminho certo. Enquanto alunos provenientes de escola pública, ultrapassamos as previsões mais otimistas daqueles que não acreditaram em nós. E hoje sentimos orgulho de saber que, mesmo com tantos impasses diários como ônibus acabado, estrada esburacada e tantos outros problemas que enfrentamos; todos nós, seja de escola pública ou privada, podemos sim!

BIA → Assim, ouçam com atenção quando seus irmãos ou primos mais velhos falarem que o ensino médio é a melhor época da vida, pois acredite, essa é a verdade! É aqui que vivemos tudo intensamente, descobrimos tudo, amamos, sofremos, aprendemos e nos redescobrimos. Agora aproveitem e se esforcem para, assim como nós, terem orgulho e alegria de estarem aqui, fazendo do ensino médio de vocês uma parte inesquecível de suas histórias.

RESUMO

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. **Juventude e Escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de Ações Afirmativas**. 2016. 269f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2016.

O debate sobre as ações afirmativas na educação tem muitos aspectos a serem explorados. Em uma sociedade caracterizada por um tipo de racismo que se camufla no mito da existência de uma democracia racial, discutir sobre cotas raciais na educação é penetrar em um terreno cheio de polêmicas e contradições. De outro lado, os estudos sobre juventude têm enfatizado a existência de muitas juventudes tendo em vista que as desigualdades, tanto as sociais como as étnico-raciais produzem diferentes modelos do que é ser jovem, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Neste sentido, nosso objetivo com este estudo é estabelecer algumas relações entre juventude, ações afirmativas e educação dentro do espaço escolar, elegendo como campo de observação os estudantes do Ensino Médio do IFBA, *campus* Salvador. Deste modo, iniciamos o estudo pela busca de compreender a própria educação profissional vigente na rede federal, a qual nos primeiros anos do século XXI viveu um intenso processo de transformações e crescimento. É este o contexto de implantação das ações afirmativas, implicando não apenas na ampliação da oferta, como também no ingresso de estudantes de variados grupos sociais, promovendo de certo modo uma maior democratização do acesso. A ampliação do acesso não se dá, entretanto, sem que esses “novos estudantes” passem a demandar um maior cuidado e atendimento ao que se faz na ampliação da Política de Assistência Estudantil dentro dos institutos e não apenas para o Ensino Superior como antes ocorria. Essas políticas voltadas à inclusão de grupos historicamente alijados da educação pública através da rede federal provocam novas reflexões sobre currículo, respeito à diversidade e sobre diversos aspectos que envolvem a permanência dos estudantes na escola. Assim, através da Análise do Discurso de orientação francesa, tomamos o discurso dos estudantes nos voltamos à reflexão sobre a adoção da Política de Ações Afirmativas, tendo como foco os sentidos dados por esses jovens sujeitos ao direito à educação e como ele se configura na compreensão dos mesmos. Nesta análise se evidencia a permanência de sentidos já existentes em nossa sociedade manifestos em dicotomias identificadas no debate sociológico, como a dualidade raça/classe e exigência de melhoria da qualidade da escola pública.

Palavras-chave: Programa de ação afirmativa. Juventude. Ensino Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

ABSTRACT

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. Youth and School: the constitution of the persons in the context of Affirmative Action Policies. 2016. 269f. Thesis (PhD) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Graduate Program in Education, Salvador, 2016.

The debate about affirmative action in education has many aspects to be explored. In a society characterized by a kind of racism that is camouflaged in the myth of the existence of a racial democracy, discuss racial quotas in education is to penetrate in a full field of controversy and contradictions. On the other hand, studies of youth have emphasized the existence of many youths with a view that social and ethnic minority inequalities produce different models of what being young, not only in Brazil but worldwide. In this sense, our goal with this study is to establish some relationships between youth, affirmative action and education in the school environment, electing as field observation the students of IFBA's Ensino Médio, *campus* Salvador. In this way, we had begun the study by seeking to understand the professional education in the Federal System, which in the early years of the twenty-first century lived an intense process of transformation and development. This is the context of affirmative action implementation, involving the expansion of supply, as well as the entry of students from various social groups by promoting somewhat more democratic access. This increased access hasn't happened, however, without these "new students" start to demand greater care and attention to what is done in the expansion of the Student Assistance Policy in the "Institutos" and not just for higher education as before occurred. These policies for the inclusion of groups historically kept out of public education through the Federal System provoke new thinking about *curriculum*, respect for diversity and on various aspects involving the success of students in school. Thus, through the speech of students, we turn to the discussion of the adoption of the Affirmative Action Policy, focusing on the directions given by these young individuals about the right to education and how it is in understanding them. (and how this right is in understanding them). In this analysis shows the persistence of the existing sense in our society, manifested in dichotomies identified in sociological debate, as the duality race/class and demand for improved public school quality.

Keywords: Affirmative Action Program. Youth. Vocational Education. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CONLAB	Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais
CONNEPI	Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação
CONSEP	Conselho Diretor do Centro Federal de Educação da Bahia
CONSUP	Conselho Superior do Instituto Federal da Bahia
DOE	Desigualdade de Oportunidades Educativas
DP	Discurso Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJU	Estatuto da Juventude
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
FD	Formação discursiva
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPEA	Instituto de Pesquisas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas

PAAE	Programa de Assistência e Apoio ao Estudante
PAEVS	Programa de Apoio ao Estudante em Vulnerabilidade Social
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
NED	Unidade Descentralizada de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A educação profissional pública: contradições	18
1.2	A delimitação do tema ou como se toma os jovens como sujeitos de direito na educação desigual brasileira	20
2	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DUALISMOS	31
2.1	O século XXI e as novas mudanças na educação profissional brasileira: o Decreto nº 5.154/2004	45
2.2	Assistência Estudantil e Educação Profissional no IFBA	56
3	RECONHECIMENTO SOCIAL, DIREITOS HUMANOS E ESCOLA	73
3.1	Direitos humanos	74
3.2	Redistribuição ou reconhecimento: um paradigma no estudo das desigualdades educacionais brasileiras?	83
3.2.1	Honneth e o reconhecimento	89
3.2.2	A contribuição de Nancy Fraser: redistribuição ou reconhecimento?	93
3.3	Direitos humanos e educação no Brasil	97
3.3.1	A desigualdade (ou a questão social), a educação e os direitos humanos no Brasil	101
3.4	As Políticas de Ações Afirmativas e o direito à educação: velhos mitos e dicotomias em discussão	105
3.4.1	Desigualdades da sociedade brasileira e Ações Afirmativas	108
4	JUVENTUDE: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	126
4.1	A Sociologia da juventude no Brasil e América Latina	129
4.2	O percurso histórico do direito para os jovens e adolescentes	138
5	RECORTE METODOLÓGICO OU O CAMPO EDUCACIONAL COMO ESPAÇO DE PESQUISA E OS JOVENS COMO SUJEITOS DISCURSIVOS	145
5.1	O uso do questionário	147
5.2	As fontes documentais	150
5.3	Análise do discurso: aspectos metodológicos da análise do discurso dos estudantes	151

5.3.1	A organização da análise de discurso: diversidade/ preconceito/ participação política/ ações afirmativas e cotas	152
6	OS SUJEITOS DO DISCURSO	154
6.1	Caracterização socioeconômica dos sujeitos da pesquisa	154
6.1.1	O PAAE e a participação no programa	159
6.2	Sujeitos Discursivos, Escola e Políticas de Ações Afirmativas	161
6.2.1	A diferença e o preconceito no discurso dos alunos	170
6.2.2	O IFBA e o respeito à diversidade/preconceito	176
6.2.3	Participação política no discurso dos estudantes	192
6.2.4	A participação nas redes sociais e a importância do Grêmio Estudantil	205
6.2.5	Ações afirmativas, Cotas e a dualidade Raça X Classe no discurso dos estudantes do IFBA	208
6.2.6	Contra cotas raciais	223
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS	237
	APÊNDICE A	260
	ANEXO A	264

1 INTRODUÇÃO

A decisão de realizar uma pesquisa nunca é isolada das experiências vividas pelo pesquisador e no meu caso elas decorrem da minha vivência como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, onde ingressei no ano 2000, no então Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET), no município de Eunápolis e permaneci até 2006, quando obtive remoção para o *Campus* Salvador, no qual permaneço até hoje.

Concluí o Magistério em nível de Segundo Grau em 1987 e no ano seguinte a minha carreira como professora se iniciou no município de Governador Mangabeira, onde nasci e residi até os 18 anos de idade. Em 1991, aprovada em concurso público para professora de 1º grau (hoje Ensino fundamental) da Secretaria do Estado da Bahia, passei a lecionar no Subúrbio Ferroviário de Salvador por 4 (quatro) anos. Ao mesmo tempo era aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais concluído em 1993.

Em 1996 realizei concurso para o então CEFET² na cidade de Barreiras, sendo aprovada, mas não imediatamente convocada, o que só ocorreu no ano 2000, quando assumi o cargo de professora de Sociologia na UNED³ Eunápolis, mudando com toda a família para aquela cidade. Durante 4 (quatro) anos permaneci dividida entre o CEFET e a Secretaria de Educação do Estado, tendo em 2004 optado pela dedicação exclusiva passando a atuar apenas no CEFET.

Nesta trajetória de professora e pesquisadora busquei uma formação que permitisse me aprimorar no processo de aprendizagem do estudante, concluindo em 2004 uma Especialização em Psicopedagogia na UESC, a qual foi de grande importância para a percepção dos meandros que envolvem o percurso escolar dos estudantes. Apesar de não ser seu foco principal, a formação obtida me levou a pensar questões como a desigualdade e a discriminação presentes no espaço escolar, muitas vezes sob o disfarce de verdades estabelecidas cientificamente e/ou através das experiências de mestres mais antigos.

Da observação cotidiana do espaço escolar e suas transformações, das lutas cotidianas dos sujeitos presentes nesse espaço, mais especificamente os estudantes desta instituição, tenho feito meu lugar de observação, como sujeito que pergunta e, portanto, pesquisa sobre seu próprio espaço de trabalho.

² Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

³ Unidade de Ensino Descentralizada– CEFET BA Eunápolis.

No Mestrado em Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, investiguei o Movimento Estudantil (ME) da antiga Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) durante os anos 1979/1989 e verifiquei as formas de resistência do movimento naquele momento de transição entre a ditadura e a democracia, dando ênfase à atuação do ME secundarista baiano e sua interlocução com os Movimentos Sociais, sindicatos, e partidos políticos que atuavam na sociedade baiana.

O Mestrado foi o ponto de partida para a bibliografia que discute a noção de juventude e a importância da escola como lugar de socialização dos jovens para uma vivência ampla na sociedade moderna, sendo ao mesmo tempo espaço de elaboração de um ideal de juventude e de produção de expectativas para os meninos e meninas “ascenderem socialmente” num “vir a ser” prometido pela educação.

Naquele momento chamou a minha atenção a ideia de uma juventude dos anos 1990/2000 tratada como apática e que negava a política, visão criticada por estudiosos como Abramo (1997), Abramo e Branco (2005), Muxel (1997), Margulis (1996), Balardini (2000) e Souza (1999). Esta visão da juventude me manteve em estado de alerta, pois, nos estudantes da antiga ETFBA, hoje, IFBA, o que pude constatar é que assim como nos anos de chumbo, havia uma parcela mais atuante na vida política, enquanto outros se mantinham focados em sua condição de estudante, buscando assegurar a aprovação nas matérias escolares (nunca fácil) e seguindo seu percurso em busca do ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho.

De outro lado, a literatura (SILVA, N., 2009; SADER, 2001; GUIMARAES, 2012a, 2012b), produzida a partir dos anos 1980, mostra uma maior atuação dos Movimentos Sociais em variados espaços da vida social, ampliando as lutas da classe trabalhadora para outras demandas além do trabalho, indicando que questões como gênero, etnia, raça, cultura, gerações se faziam cada vez mais presentes no debate da arena pública, com forte participação dos jovens em todos esses espaços.

No caso dos jovens, a percepção de sua diversidade se torna cada vez mais evidente na medida em que muitas questões se entrelaçam nas explicações da juventude, ou juventudes como veremos no decorrer deste estudo. Esta amplitude de juventudes se mostra mais efetiva em alguns espaços em detrimento de outros e pode ser pensada a partir de categorias diversas como classe social, origem escolar (pública ou privada), etnia e gênero, além de múltiplos aspectos culturais tais como a religião, a participação em projetos artístico-culturais, esportivos etc. que tornam esse grupo geracional emblematicamente plural e na observação da

participação na política, seja através de instituições políticas tradicionais, seja nas novas práticas que se apresentam a partir do final do século XX.

A observação da ETFBA, enquanto campo de estudo do Mestrado e do CEFET/IFBA, como espaço de trabalho e pesquisa, permite-me afirmar que esta escola representa uma amostra ampliada da pluralidade de jovens exceto pela ausência da classe economicamente mais privilegiada que praticamente nunca frequentou suas salas de aula.

Embora as escolas de educação profissional tenham sido pensadas para atender a classe trabalhadora em seus extratos menos favorecidos, observa-se o ingresso dos jovens das camadas médias da população, de modo que os estudos realizados e os discursos dos próprios alunos indicam a existência de um “caldeirão cultural” seja pela diversidade social, seja pelo encontro de pessoas com diferentes ideologias políticas e posições culturais, religiosas e artísticas. Sua diversidade se dá ainda pela composição geográfica dos seus sujeitos, com a presença de estudantes oriundos de todos os bairros de Salvador e de várias cidades do interior da Bahia.

Paralelamente às transformações na própria juventude, as Escolas Técnicas Federais vivenciaram processos internos de intensa mobilização política e de mudanças quanto a seu papel cada vez mais amplo no atendimento a diversas modalidades de ensino como veremos no decorrer desta tese.

Estas mudanças, iniciadas nos anos 1990, período caracterizado pela intensa interferência do neoliberalismo na educação brasileira, especialmente após a aprovação da LDB nº 9394/96, e por novos direcionamentos dados pela atuação dos Movimentos Sociais produzindo novas concepções no campo dos direitos, são intensificadas no início do século XXI, quando políticas públicas são introduzidas na educação, as quais modificam o contexto de acesso e permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino.

O foco principal desta investigação está no momento atual, volta-se principalmente para as concepções dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado acerca das Políticas de Ações Afirmativas que desde o início do século XXI visam romper o histórico processo de desigualdades sociais brasileiras através da educação.

1.1 A educação profissional pública: contradições

A educação profissional é um espaço privilegiado de interlocução entre a sociedade civil, as empresas e os fundamentos que devem orientar a atuação da escola. Neste sentido,

vai se evidenciando na leitura dos documentos institucionais, dos decretos e das publicações internacionais que orientam as ações governamentais uma difícil e controversa equação entre formar cidadãos e/ou formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Toda a formação escolar visa colocar o estudante no mercado de trabalho; entretanto, essa mediação não pode produzir meros executores de tarefas ou seres insensíveis às questões que envolvem o mundo do trabalho para além do que se denomina empregabilidade. Neste sentido, a própria formação obtida pelos alunos dos Institutos Federais, que os impulsiona para a universidade e não diretamente para o mundo do trabalho técnico evidencia a controvérsia que na verdade não é controvérsia, pois a formação escolar deve propiciar possibilidades diversas de formação mais geral que viabilize escolhas, sem perder de vista a crítica e a capacidade de compreender a sociedade em que vive.

Esta formação não se dá sem que ocorram conflitos, que subjetividades se façam presentes e que os jovens estudantes, assim como os demais sujeitos da educação, exerçam suas vontades, lutem e se manifestem provocando transformações no espaço escolar para além dos interesses despóticos do capitalismo. A escola é um espaço de conflitos, portanto, também de debates e diálogos, de construções, desconstruções e reconstruções.

A partir dos anos 1990 com a primeira fase de expansão do então CEFET BA e a criação das UNEDs no interior, ocorre o primeiro movimento de diversificação da escola, tendo em vista as características de cada região geográfica (Barreiras – Oeste, Vitória da Conquista – Sudoeste, Eunápolis – Sul, Valença – Costa do Dendê, Simões Filho – Região Metropolitana). Tal ampliação impõe novas percepções e problemas à proposta da formação de mão de obra para a atuação do técnico de nível médio do setor de trabalho⁴, no caso de Salvador, especialmente o trabalho industrial. Em outras regiões do estado se observam propostas de formação no setor de serviços e saúde, conforme demandas regionais.

Se essa primeira fase de expansão se depara com muitos problemas acentuados pelas políticas neoliberais que norteiam a educação no governo FHC⁵, a segunda fase, iniciada nos anos 2000, não foge à regra de também apresentar problemáticas importantes em função da ausência de um planejamento responsável por parte dos gestores.

Não se nega a importância de expandir o Instituto Federal pelo interior do Brasil, mas a criação de novas escolas se depara com questões políticas locais e descumprimento de

⁴ A criação dos CEFETs implicou também na oferta de cursos de graduação e tecnólogos, que não são objeto de nosso estudo, mas demarcam um processo mais amplo de expansão da educação profissional através dos centros federais de educação e, posteriormente, ainda mais ampliados com a transformação em Institutos federais a partir de 2008.

⁵ Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

acordos previstos em documentos oficiais, ineficiência da administração pública, falta de continuidade na alocação de verbas, entre outras questões, o que provoca uma grande expectativa nos jovens das regiões onde essas escolas são instaladas, e muitas promessas não cumpridas.

O ingresso de um grande contingente de jovens estudantes trouxe também para essas escolas problemas relativos à necessidade de acompanhamento mais efetivo de questões sociais, pedagógicas e psicossociais entre os estudantes. A ampliação das políticas sociais dentro da instituição a fim de combinar a adoção de Políticas de Ações Afirmativas e cotas para o ingresso de pretos, indígenas e pessoas com deficiências, acontece de forma insuficiente.

Tais políticas pressupõem a adequação entre acesso e permanência, sem a qual não haveria sentido de existir, elas ainda se mostram insuficientes em decorrência da demanda por tantos anos reprimida e do que poderia ser chamado de um aprendizado da Política de Assistência Estudantil, ou seja, da adequação institucional aos pressupostos da Política de Assistência Estudantil hoje preconizadas pelo governo federal.

1.2 A delimitação do tema ou como se toma os jovens como sujeitos de direito na educação desigual brasileira

Considerando que a pesquisa em educação se faz mediante contribuições entre várias áreas de conhecimento no campo das Ciências Humanas e Sociais, esta pesquisa se volta à busca de estabelecer relações entre juventude, direito à educação e ações afirmativas. Embora compreenda que cada tema individualmente poderia se constituir em um objeto de pesquisa a ser olhado sobre diversos enfoques, quais sejam: a escola, as ações afirmativas e o jovem enquanto sujeito de direito, nesta tese, nossa intenção é, a partir de uma abordagem da Sociologia e da Sociologia da Educação, construir um objeto que articula as três temáticas de modo que se possam construir mediações que favoreçam a compreensão do lugar dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBA no processo de constituição de sujeitos de direito frente às políticas públicas de ações afirmativas na escola.

Assim, elaborar reflexões sobre os processos de constituição de sujeitos de direito a partir do discurso dos jovens estudantes inseridos em vivências escolares demarcadas pelas Políticas de Ações Afirmativas é nossa intenção. Partimos do pressuposto de que a política é uma ação inerentemente humana e que, portanto, é na ação cotidiana dos seres humanos que ela ganha sentido e se expressa por meio dos diversos discursos dos sujeitos nela envolvidos.

Neste caso, indaga-se: Qual o sentido de uma determinada política para seus usuários? Ou seja, considera-se a existência de direitos políticos e sociais, e que estes direitos decorrem da luta social pelo reconhecimento das classes sociais, ou das identidades, as quais demandam, tanto a formação cultural como a segurança econômica, a partir de um contexto, em que política não é compreendida como algo que se põe “de cima para baixo”, mas como um valor que se expressa no fazer dos atores no cotidiano da vida social.

Ao denominar os jovens pesquisados de “sujeitos”, enfatizamos uma concepção epistemológica que pressupõe um tipo de relação no percurso metodológico desta pesquisa. Sujeito e objeto se confundem e se separam. Ou, como afirma Morin (1998, p. 31), “não é possível compreender um objeto-mundo e acontecimentos políticos por fora do sujeito. De igual maneira, não é possível compreender ao sujeito fora de seu mundo”.

O direito a ter direitos é um dos pilares da cidadania. Segundo Lafer (1997), a cidadania é “concebida como o direito a ter direitos, pois sem ela não se trabalha a igualdade que requer o acesso ao espaço público, pois os direitos - todos os direitos – não são dados (*physei*), mas são construídos (*nomoi*) no âmbito de uma comunidade política” (LAFER, 1997, p. 64-65). Deste modo, o direito é compreendido como uma construção social, histórica e socialmente definida pela forma como cada sociedade concebe seus cidadãos e, neste caso, especificamente, os jovens.

Mas os direitos não dizem respeito apenas ao que está posto em leis e documentos institucionais. Telles (2004) nos chama a pensar os direitos em outro registro:

Pois, pelo ângulo da dinâmica societária, os direitos dizem respeito antes de mais nada ao modo como as relações sociais se estruturam. Seria possível dizer que, na medida em que são reconhecidos, os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas. Para colocar em termos mais precisos, os direitos operam como princípios reguladores das práticas sociais, definindo as regras das reciprocidades esperadas na vida em sociedade através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações, responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é sempre alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições e interesses, valores e opiniões, mas que é sempre solidária com critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis a prescrições legais, que fazem partilha entre o legítimo e o ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo. (TELLES, 2004, p. 91-92).

A questão dos direitos implica, assim, não apenas na existência de uma base legal, mas no modo como os indivíduos se reconhecem mutuamente, como esses direitos de fato são compartilhados e construídos na interação entre o Estado, a sociedade civil e o indivíduo. É

neste sentido que a Teoria do Reconhecimento, uma das perspectivas teóricas que fundamentam este trabalho, contribui para o entendimento desta noção de direito aqui compreendido como um processo dual, onde “ao mesmo tempo em que está implícita a ideia de igualdade de direitos, está também subjacente a noção básica do direito a diferença” (MATTOS, 2006, p. 12).

Numa sociedade em permanente questionamento e mudanças acerca dos direitos, da ideia de justiça, injustiça e, ao mesmo tempo, em busca de uma equidade, a educação ganha destaque. Seja na luta pela garantia do direito à educação, seja pela forma desigual como estas garantias têm se dado nos espaços públicos. “[...] para além de garantias formais, os direitos estruturam uma linguagem pública que balizam critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça” (TELLES, 2004, p. 92).

A educação brasileira tem vivido intensas mudanças nos últimos anos e muitas dessas transformações decorrem da complexa relação entre a sociedade civil e o Estado que organiza políticas públicas voltadas à inclusão de parcelas da população que não acessavam a escola, ou não concluíam a escolaridade em seu percurso de finalização, seja no Ensino Médio, seja no ingresso e conclusão do curso universitário.

As recentes pesquisas sobre inclusão caminham no sentido de demonstrar que o perfil dos estudantes tem se tornado mais diversificado, conforme verificado nos dados do IBGE, mas, para “cerca de metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter completado sua trajetória escolar na educação básica e ingressado na universidade” (IPEA, 2012, p. 115) esta meta ainda não foi alcançada.

As mudanças ainda não são transformadoras para a totalidade desses grupos. Os dados oficiais demonstram que entre os jovens dessa faixa etária (18 a 24 anos), ocorreu uma considerável queda entre aqueles que “cursavam o Ensino Fundamental no período de 2001 a 2011, passando de 21% para 8%”; porém, as disparidades de negros e brancos foram mantidas.

A proporção de jovens estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino médio diminuiu em função da elevação da frequência líquida descrita anteriormente. Em contrapartida, os jovens estudantes pretos ou pardos na mesma faixa etária mantêm a frequência nesse nível. Isso é uma evidência de que o crescimento substancial na frequência líquida dos estudantes de cor ou raça preta ou parda no ensino médio não foi suficiente para reverter os efeitos do atraso escolar desse grupo ao longo dos últimos dez anos. O aumento da frequência observada para os jovens pretos ou pardos no ensino superior, nível educacional adequado para essa faixa etária, não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos dez anos antes. (IPEA, 2012, p. 115-116).

As lutas dos mais pobres por educação, os constantes conflitos ocorridos entre a população e o Estado, com especial atuação dos Movimentos Sociais, o Movimento Negro, o Movimento Indígena e o Movimento Estudantil, bem como da população em geral, em diversos países da América Latina e Caribe, resultaram em avanços, os quais ainda são insuficientes para reverter processos de isolamento, marginalização e negação de direitos envolvidos no contexto de segregação social, dentro e fora das instituições educativas (GENTILLI, 2009).

Entretanto, desde o final dos anos 1990, e mais fortemente nos anos 2000, ocorreram possibilidades de transformações mediante mudanças na correlação de forças entre a sociedade civil e o Estado, as quais possibilitaram, por exemplo, a introdução de Políticas de Ações Afirmativas, ao tempo em que também ocorre o aumento na oferta de escolas de nível técnico profissional e universidades públicas⁶, com programas voltados ao acesso e permanência dos estudantes.

Os adolescentes e jovens passaram a ocupar um lugar no discurso oficial como sujeitos de direitos, em detrimento da histórica dificuldade existente na sociedade brasileira para que as leis “saíam do papel” e ganhem o espaço público de forma coerente.

Coube aos Movimentos Sociais grande parte do mérito pela realização de mudanças no estatuto legal voltado ao jovem brasileiro. Deste modo, conquistas recentes remetem a décadas de lutas intensas, que ganharam mais força no período pós-ditadura, as quais, nos anos 1990 foram fortalecidas pelo mais amplo diálogo entre o Estado, os Movimentos Sociais e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), com a realização de conferências internacionais voltadas a temas específicos como a inclusão, o racismo e a juventude⁷. Assim, o cenário atual é resultante de lutas históricas, imersas em contradições que dizem respeito, inclusive, à forma como a própria sociedade interpreta estas mudanças.

Há no caso das ações afirmativas uma inclusão excludente ou uma exclusão “includente” (GENTILI, 2009). Esta questão remete às ações afirmativas nos Institutos Federais e às demais ações políticas a ela relacionadas. O autor acima chama a atenção para o processo de escolarização latino-americano, marcado por mecanismos de exclusão educacional recriados numa dinâmica que assume historicamente novas fisionomias, onde, embora tenha havido um processo de expansão de fato e de direito, ela não tem sido suficiente

⁶ Embora a oferta de instituições de ensino superior privadas ainda seja maior que as públicas.

⁷ Entre os dias 31 de agosto e 07 de setembro de 2001 ocorreu na cidade de Durban, na África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

para garantir a democratização dos sistemas educacionais.

A existência de uma multidimensionalidade de processos de exclusão no ambiente escolar se faz como uma relação e não como um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Os que estão excluídos do direito à educação não o estão apenas por estarem fora da escola, mas também por um conjunto de relações e circunstâncias que os alijam desse direito (GENTILI, 2009).

Historicamente se negou ao pobre e ao negro o direito à educação formal. Hoje esta negação se faz ao oferecer uma escola que não garante ou cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade ou quando se limitam as condições de exercício deste direito, o que tem profundas implicações sobre o acesso ao mundo do trabalho posteriormente. Assim, uma inclusão de fato deve ser um processo democrático integral envolvendo a superação das condições sociais, políticas, econômicas e culturais que produzem a exclusão.

O direito se consagra quando as condições históricas que produziram tal exclusão são superadas, para além dos indicadores e da existência de leis relativas à questão. A gradual expansão da escola desde meados do século XX é denominada por Gentili (2009, p. 36) de “universalização sem direitos” ou “expansão condicionada”, pois foi acompanhada de uma piora das condições necessárias para a permanência dos estudantes, bem como de uma intensa segmentação e diferenciação dos sistemas educacionais.

Mesmo havendo uma expansão do acesso à escola, conforme verificado acima, há uma variedade de tipos de escola, que atendem de forma diferenciada aos estudantes, desconsiderando aspectos socioculturais ou com finalidades de formação variadas, o que o marxista italiano Antônio Gramsci já descreve como uma “Escola dualista” que, a seu ver, atendia a interesses de classe.

Em sua obra *Os intelectuais e a organização da cultura* (GRAMSCI, 1991), chama a atenção para este fato ao afirmar:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 1991, p. 9).

A existência de uma hierarquização entre as diversas escolas produz diferentes interpretações sobre a organização dos sistemas de ensino e a concepção que cada grupo social possui sobre como deve ser oferecida a formação para o trabalho às diferentes classes

sociais, conforme as condições existentes ou não, para uma formação mais avançada.

Esta dualidade,⁸ no caso da escola brasileira se explicita nas avaliações oficiais e nos indicadores de qualidade da educação de um lado e, de outro, nos diversos estudos que tratam das várias formas de segregação que ocorrem no espaço escolar (econômica, cultural e étnica) as quais afetam as camadas mais pobres da população.

Outros fatores também contribuem para uma universalização sem direitos e uma expansão condicionada, segundo Gentili (2009), em primeiro lugar, a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade para um número significativo de pessoas.

A variação de renda familiar *per capita* no Brasil observou um aumento de 14% entre os 10% mais pobres e de 8,3% entre os 10% mais ricos. Embora o governo comemore a saída de 3,5 milhões de brasileiros da linha de pobreza em 2012, ainda permanecem cerca de 15,7 milhões de pessoas vivendo com menos de R\$ 75,00 de renda *per capita*. O mesmo estudo revela ainda que a desigualdade entre os brasileiros mais pobres e os mais ricos não tem caído significativamente.

Não obstante o crescimento da renda ter sido maior para os décimos mais pobres, as diferenças de renda entre as famílias permaneceram muito elevadas: o rendimento dos 40% mais pobres foi de R\$ 241,81, *per capita*, enquanto os mais ricos tiveram um rendimento médio de R\$ 5.178,37 *per capita*. (IPEA, 2013, p. 09).

Acerca dos avanços educacionais, o estudo indica um crescimento dos anos de estudo nos últimos 20 anos, passando de uma média de 5,7 anos em 1992 para 8,8 anos em 2012. Embora reconheça uma relação direta entre escolaridade e aumento da renda, o IPEA identifica uma grande desigualdade entre anos de escolaridade dos mais ricos e dos mais pobres, de modo que 1/3 da população brasileira está abaixo do patamar que era observado para os mais ricos em 1992, ou seja, 08 anos de estudo, “o suficiente para completar o ensino fundamental” (IPEA, 2013, p. 15).

Quando comparamos os dados nacionais com o restante da América Latina eles são ainda mais desanimadores. Para Gentili (2009) as consequências da pobreza não são graves

⁸ Dualidade observada em diversas ocasiões por autores diferentes, entre eles, Anísio Teixeira, para quem a dualidade existente na concepção da escola pode ser explicitada, por exemplo, na separação entre a escola que formava os trabalhadores braçais e a que levava seus alunos à academia. Cunha (2000) critica a dualidade entre o ensino técnico geral e o Ensino Médio acadêmico. Um voltado a uma profissionalização mais rápida e outro permitindo ao estudante ingresso na universidade. As escolas profissionalizantes foram analisadas em diversos momentos históricos no contexto da luta de classes que excluía as classes menos favorecidas do acesso às melhores posições no mercado de trabalho em função de uma formação apenas para atividades menos valorizadas econômica e socialmente. Isto não impede que, no caso das escolas técnicas federais, haja uma ruptura com essas expectativas de limitações à continuidade dos estudos.

apenas para a população infantil e juvenil, mas exercem forte impacto também sobre a população indígena e afro-latina, pois cerca de 200 milhões de pessoas na América Latina são pobres e indigentes e, entre esses, os que sofrem mais fortemente com a fome e a pobreza são os negros e os indígenas. Nos países com mais alto índice destas populações, como é o caso do Brasil, os índices de pobreza chegam a ser o dobro em relação ao restante da população.

O segundo fator abordado por Gentili (2009) é o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e as enormes diferenças de oportunidades que as escolas oferecem. Paiva (2010) mostra esta desigualdade na escola pública brasileira ao apresentar resultado de pesquisa sobre “Juventude, cultura cívica e cidadania”, em que identificou uma grande diferença entre os estudantes de escolas públicas estaduais, federais e privadas do Rio de Janeiro. Segundo a autora, fatores como formação, ocupação e escolaridade dos pais interferem diretamente no desempenho dos filhos e no ingresso destes em escolas “de excelência” (as privadas e as federais)⁹ em detrimento de outras.

Esta situação observada por Paiva (2010) coaduna com o que afirma Gentili (2009) acerca da universalização da escola que ocorre mantendo a desigualdade por apresentarem os alunos condições extremas de pobreza inclusive do ambiente escolar.

De tal forma, la escuela se universaliza, pero lo hace en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que ahora sí han conseguido ingresar a ella, multiplicando las inequidades y polarizando aún más las oportunidades educativas del 10% más rico con relación al 40% más pobre. Um sistema educativo pobre y desigual es el correlato inevitable de sociedades que avanzan sustentadas en un modelo de desarrollo generador de um enorme número de pobres y de una brutal y desigualdad estructural. Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías, un verdadero privilegio. La desigualdad en el campo educativo hace que, si bien aumentan las oportunidades de los más pobres, y, aunque lo hagan, en condiciones también de extrema pobreza, tiendan igualmente a aumentar las condiciones y las oportunidades de educación de los más ricos. Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un también progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, se incrementa o se mantiene constante. (GENTILI, 2009, p. 42).

Desde os anos 1970 há estudos que indicam a existência de diferenciações nas condições e oportunidades educacionais na América Latina. São aparatos institucionais altamente heterogêneos, condições de acesso a recursos, perfil dos docentes e do tipo de alunado, bem como da qualidade do conhecimento produzido (GENTILI, 2009). Embora

⁹ Termos usados pela autora para mostrar a diferença entre as escolas mais valorizadas conforme exames de avaliação nacionais.

formalmente tenha se alcançado o ideal de uma escolaridade comum, tanto nas legislações nacionais como em acordos internacionais, compartilhados pela maioria dos países latino-americanos, o reconhecimento jurídico não impede a discriminação relativa da cor da pele, grupo étnico de origem, profissão dos pais e ou renda destes, local de moradia etc.

Em terceiro lugar, a promoção de uma cultura política sobre direitos humanos e, em particular, do direito à educação, marcado por uma concepção privatista e economicista, ao invés de ampliar, restringe as fronteiras do direito e das oportunidades de acesso e permanência no mundo do trabalho. Almejar a educação como um direito de todos os seres humanos não é utópico, mas, após sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, isto ainda não foi alcançado entre outras causas, porque a educação foi acometida de uma dura disputa sobre seus fundamentos e suas razões.

Sendo estudada em diferentes períodos como valor econômico (Teoria do capital humano – 1940 – Schutz, Friedman, Becker) – tem como pressuposto a concepção de educação como fator de produção que permite ampliar as oportunidades de ingresso e competitividade no mercado. Esta concepção mercantilizada tem prevalecido nas políticas educacionais. Educação como possibilidade de retorno econômico, ênfase nos benefícios privados que ela gera e redução do Estado a uma função subsidiária, periférica ou meramente assistencial. Na educação profissional o cenário não é diferente, trazendo à tona outros elementos da desigualdade educacional brasileira a partir das dicotomias relativas à noção de trabalho.

O desenvolvimento deste estudo implica ainda no aprofundamento da temática sobre juventude e as diversas interpretações sobre como o jovem se vê e se insere no mundo e como pensa a participação política no momento atual em que lida com diversas formas de agir e, ao mesmo tempo, é acusado de pouco interesse ou apatia sobre essas questões.

A tese ora apresentada visa a uma análise que prioriza microrrelações sociais, com o foco na forma como a Política de Ações Afirmativas tem sido compreendida pelos adolescentes de um Instituto Federal de Educação Profissional, o IFBA – *Campus* Salvador e como a mesma tem contribuído para o reconhecimento de direitos àqueles que são beneficiários de políticas públicas não apenas no sentido do acesso à educação profissional de nível federal, mas também em função de um contexto em que, a partir dos Estatutos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b), recentemente aprovado, reconhecem-se direitos específicos para esta parcela da população.

Neste sentido, a proposta de investigar as ações afirmativas no IFBA a partir do

discurso dos estudantes do Ensino Médio Integrado pretende contribuir para a compreensão do modo como os jovens elaboram seus discursos, pensam e interpretam as Políticas de Ações Afirmativas e a garantia do direito à educação, sem ignorar o contexto mais amplo da sociedade, mas ao mesmo tempo identificando possibilidades de contribuição para a avaliação das mesmas, uma vez que são estes alunos também destinatários das mesmas políticas no acesso ao ensino superior.

O uso de questionários e a observação cotidiana da escola, através das redes sociais, como técnica de coleta de dados, promoveram a escuta dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os jovens adolescentes, a partir da Análise do Discurso (AD), com vistas a compreender estes estudantes, suas formas de comunicação e os sentidos emersos dos seus discursos.

É importante dar voz aos jovens, não como mera expressão de opiniões juvenis, mas como importantes interlocutores de uma sociedade em permanente mudança, que caminha para um mundo mais deles que nosso, pois serão eles que cumprirão a tarefa de gerir a sociedade futura, na qual têm contribuído com seus diálogos e protestos de forma efetiva.

A implicação da pesquisadora com o campo investigado é um fato que ao mesmo tempo permite um conhecimento mais profundo sobre o mesmo, mas que pode trazer algumas dificuldades do ponto de vista da subjetividade. Considera-se, entretanto, que é importante pesquisar numa posição dual sujeito/objeto e que esta implicação permite permanente autoavaliação do espaço escolar vivido e estudado. A imersão no campo de investigação provoca uma ruptura com formas tradicionais de fazer pesquisa e leva a considerar o/a pesquisador/a como participante do contexto da pesquisa (SALES, 2012).

De certo modo, há continuidade entre esta pesquisa e a temática do Mestrado concluído em 2009, em que foi investigado “A participação dos estudantes da ETFBA no Movimento Estudantil de Salvador entre os anos de 1979-1989” (SILVA, N., 2009), existindo uma familiaridade com a temática da juventude e com a história da própria escola, hoje transformada em IFBA.

A metodologia proposta tem como pressuposto o diálogo com a teoria na medida em que os instrumentos de análise se constituem em problemáticas que se combinam e questionam a teoria propriamente dita. Neste sentido, os dispositivos teóricos que junto ao dispositivo analítico da AD, norteiam mais fortemente este estudo, incluem uma contextualização dos Direitos Humanos, em especial, do debate entre direitos humanos e educação, o debate raça X classe protagonizado por Fraser e Honneth, somado às dimensões desta problemática na sociedade brasileira, onde a miscigenação estabelece novos conteúdos à

questão racial, os estudos sobre a juventude contemporânea e a História da Educação que trata da organização da educação profissional no Brasil.

Deste modo, uma parcela delimitada da população juvenil do IFBA é chamada a refletir acerca das desigualdades na perspectiva do direito à educação, não como mera reflexão, mas como alguém que se coloca na posição de sujeito, como protagonista do debate no campo escolar.

A introdução, aqui tomada como primeiro capítulo, traz uma visão geral do cenário educacional brasileiro, situando o processo de expansão da rede federal de educação profissional, as desigualdades sociais e raciais enfrentadas pelos jovens na escola e traz um breve resumo de cada capítulo seguinte.

O segundo capítulo – “Trajetória da educação profissional no Brasil: políticas de inclusão e dualismos” – discute as mudanças recentes ocorridas na educação profissional e as relações estabelecidas historicamente entre essa modalidade de educação imersa em uma concepção dualista que pensa a profissionalização de nível médio exclusivamente às classes menos favorecidas. São observadas as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os impactos sobre as escolas profissionais de nível médio, bem como sobre seus alunos. Este capítulo reflete ainda sobre o processo de expansão da educação profissional e como este interfere no cotidiano das escolas trazendo à tona de forma ampliada velhos problemas como a desigualdade social, a evasão e a reprovação.

O terceiro capítulo – “Reconhecimento social, direitos humanos e escola” – tem como proposta uma discussão acerca da noção de direitos humanos e educação e da Teoria do Reconhecimento como uma possibilidade de análise do cenário escolar. O reconhecimento é aqui discutido sob o prisma do debate entre Honneth e Fraser entre redistribuição e reconhecimento, na medida em que ele reflete a polêmica entre cotas raciais e cotas sociais na educação.

A problematização das ações afirmativas enquanto atendimento a demandas inseridas no contexto dos direitos humanos e do combate ao racismo também é problematizada neste capítulo que destaca o percurso das concepções de raça e classe na sociedade brasileira e o modo como afetam a construção da cidadania em nosso país.

Estas problemáticas, enquanto dispositivos teóricos, contribuem para pensar o processo de transformação da sociedade a partir de vários pontos de inflexão, seja pela introdução de novas tecnologias que ampliam o espaço de ação dos Movimentos Sociais, seja pela perspectiva de um maior diálogo entre as nações mediante uma “globalização do direito”

especialmente no que tange às questões voltadas para o debate sobre identidade e diferença, bem como acerca das políticas de juventude.

O quarto capítulo – “Juventudes e escola: uma categoria em construção” – tem como pano de fundo a discussão sobre a construção sociológica da juventude, a qual é compreendida como uma categoria sempre em construção, pois reflete a diversidade de jovens presentes na sociedade e, por conseguinte na escola. A juventude, tratada no plural “juventudes”, é analisada na perspectiva de que a sociedade contemporânea torna o jovem cada vez mais sujeito de suas ações e direitos, historicamente e socialmente capaz de representar a si mesmo de forma autônoma, mas ao mesmo tempo observa que a juventude se constitui na multiplicidade das diferenças de classe, gênero e raça.

No quinto capítulo é explicada a metodologia de análise proposta, a Análise de Discurso de origem francesa e as técnicas voltadas à produção e análise do material empírico, coletados através do questionário e de documentos diversos.

No sexto capítulo trazemos o discurso dos jovens alunos do *campus* Salvador. Seu discurso é analisado à luz da análise de discurso. A análise do discurso dos estudantes, sujeitos da pesquisa, permite identificar os sentidos atribuídos por estes à política e ao direito à educação na medida em que se posicionam acerca das experiências vivenciadas na escola, seja no significado da diversidade do espaço escolar, seja enquanto percepção do preconceito e da discriminação seja pela compreensão da participação política. Estes sentidos permitem ainda compreender as contradições presentes no olhar dos mesmos sobre igualdade mediante o discurso dos estudantes sobre as ações afirmativas e as cotas raciais para ingresso na educação pública.

Frente ao exposto, esta tese, ao reconstruir o percurso da educação profissional a partir do Instituto Federal da Bahia, o faz na medida em que realiza uma interlocução entre educação profissional e juventude, tendo como sujeito, o jovem estudante do Ensino Médio do IFBA, *Campus* Salvador, que traz suas representações e visões de mundo para esta escola. Um jovem mediado por leis e políticas públicas que enfatizam a participação e a noção de sujeito dos adolescentes nem sempre postas em prática no mundo real.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DUALISMOS

É significativo que os próprios coletivos pensados como excluídos não usem esse adjetivo para nomear-se e identificar-se. Não se aceitam pensados como marginais, nem como excluídos. Nem defendem os projetos e pedagogias de inclusão, escola, currículos inclusivos; nem lutam para que sejam mais eficientes, com mais recursos, que os incluam logo a todos. Sabem-se produzidos e inferiorizados em processos sociais, políticos, culturais e até pedagógicos bem mais radicais. Consequentemente suas ações são bem mais radicais. (ARROYO, 2012, p. 43).

O objetivo deste capítulo é traçar uma breve contextualização da educação profissional no Brasil, discutindo questões que de forma transversal estão ligadas à temática das políticas de ações afirmativas dentro dos institutos federais e, de forma mais específica, ao Instituto Federal da Bahia que é o lócus desta pesquisa. Deste modo, há uma compreensão de que historicamente a formação para o trabalho, através da escola e do ensino formal no Brasil, esteve diretamente ligada à questão da pobreza e da dificuldade de acesso das camadas populares a uma educação de qualidade. Assim, ao mesmo tempo em que se pensa a historicidade da educação pública profissional pretende-se introduzir a temática da inclusão na medida em que ela constitui parte da própria legislação e das concepções que nortearam a criação das escolas profissionalizantes em nosso país.

A educação profissional ou profissionalizante oficialmente se inicia com a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices, através de decreto do presidente Nilo Peçanha, o qual tinha como meta atender aos “órfãos e desvalidos da sorte” (SILVA, N., 2009). A visão assistencialista que definia tais instituições de certo modo visava à inclusão de grupos sociais excluídos da escolarização, por meio da formação em profissões ou ofícios, como os de artesão, alfaiate, tipógrafo etc.

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime. (BRASIL, 1909)¹⁰.

Entretanto, para Luís Antônio Cunha a criação das escolas de aprendizes e artífices possuía interesses outros para além da formação educacional propriamente dita.

¹⁰ Escrito conforme documento da época. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 30/03/2014.

Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados à agricultura cafeeira. Dito de outro modo: as escolas de aprendizes artífices constituíram uma *presença* do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal. (CUNHA, 2000b, p. 95).

Para este autor, em sua origem a escola se caracterizava pela inexistência de um projeto de efetiva transformação da vida dos seus egressos, pois estava muito mais voltada a atender aos interesses do Estado, no sentido de ampliar seus domínios no país e, de outro lado, a forma de acesso, ainda que para uma escola proletária, não era assegurada de forma igualitária a todos os meninos carentes, de modo que não atendia ao caráter aparentemente assistencialista de forma ampla, além de exercer a função de controle das massas populares.

Segundo Winckler e Santagada (2012), a partir dos anos 1930 a formação dos quadros de nível médio a superiores técnicos passou a ganhar maior importância em função do projeto de industrialização e urbanização vivenciado no país. Deste modo, as escolas de aprendizes e artífices e as escolas correcionais passaram por mudanças a fim de atender à demanda por operários qualificados. “A constituição de 1937 estabeleceu a obrigatoriedade da organização das escolas profissionais pelas empresas e pelos sindicatos” (WINCKLER; SANTAGADA 2012, p. 98). Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e se promulgou a Lei do Ensino Industrial.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial representa o início do ensino profissionalizante do qual a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) foi uma representante.

Numa primeira olhada, a concepção do ensino expressa na “lei” orgânica do ensino industrial (decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942) concilia duas modalidades de formação de operários. A principal modalidade seria desenvolvida nas escolas industriais, herdeiras das antigas escolas de aprendizes artífices, então promovidas ao nível pós-primário (1o ciclo do ensino médio, ramo industrial). Aí seriam ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas. A outra modalidade seria a aprendizagem, ministrada em “serviços”, que associaria escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial. (CUNHA, 2000b, p. 96).

A internacionalização da economia brasileira nos anos 1950 também contribuiu para a expansão do ensino profissionalizante, sendo que em 1959 as escolas técnicas federais foram transformadas em autarquias e ganharam mais autonomia. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ao egresso da escola profissionalizante estava vetado o ingresso no ensino

superior. Apenas com a Lei nº 4024/61 se constitui a equivalência entre cursos de grau médio, mediante pressão da sociedade para a expansão dos ginásios e o reconhecimento social dos diplomas dos técnicos.

Em 1971 ocorre nova importante mudança, com a Lei 5692/71.

No regime desta lei, as escolas técnicas industriais, especialmente as da rede federal, foram tomadas como modelo para todas (CUNHA, 1977). Pretendeu-se que o ensino de 2º grau fosse universal e compulsoriamente profissional (dito profissionalizantes), destinado à formação de técnicos e auxiliares técnicos. Dizia-se que esses profissionais faziam falta ao desenvolvimento econômico do país, além de constituírem um antídoto ao bacharelismo prevalecente desde os tempos do Império. (CUNHA, 1998b, p. 68).

Essas mudanças visavam muitos objetivos. Entre eles, conter o crescente contingente de jovens que buscavam acessar o ensino superior, de modo a “desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos e auxiliares técnicos, parcela dos jovens que almejavam vagas nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas” (CUNHA, 2008, p. 68)¹¹. No caso da Bahia a mudança coincide com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari e do Centro Industrial de Aratu¹² e a criação de um mercado de trabalho para os egressos da ETFBA.

Sobre a formação do técnico de nível médio para o Polo Petroquímico Guimarães (1995) identifica certa peculiaridade deste no mercado de trabalho.

Os cursos de operador de processo oferecidos pelas empresas, assim como os demais cursos oferecidos pela Escola Técnica Federal da Bahia, não formam operários ou “oficiais”, à maneira dos antigos liceus ou dos cursos do Senai. Formam, ao contrário, “técnicos”, ou seja, especialistas no conhecimento aplicado e no conhecimento dos “meios” instrumentais relativos a certas áreas práticas das ciências (eletricidade, mecânica, análise química, processos petroquímicos, instrumentação etc.). Junto com a formação técnico-científica, forma-se também uma certa subjetividade particular (Therborn, 1980). Esta consiste numa identificação construída por contraste à tradição bacharelesca e “doutoresca” das universidades: em vez de bacharéis, com domínio da cultura literária, ou doutores, com domínio da cultura científica, os técnicos teriam, na medida exata, o domínio especializado da parte da ciência realmente aplicável. Associadas à oposição entre técnicos e bacharéis, estão as oposições entre o moderno e o antigo, entre o útil e o

¹¹ Brito (2003) trata do tema em sua dissertação de mestrado, sob o enfoque das lutas do movimento estudantil, que tinha como uma das principais bandeiras durante o Regime militar a ampliação das vagas nas universidades e o ingresso dos excedentes, que não puderam matricular-se na universidade. Ver Brito (2003).

¹² Essa discussão é polêmica uma vez que no Brasil historicamente se tendeu a supervalorizar o ensino superior em detrimento da formação profissional de nível técnico, embora de fato o número de trabalhadores com nível superior corresponda na média nacional a apenas 16% da população economicamente ativa e no Nordeste este número cai para 11%. O que podemos observar em leituras é que a escola técnica federal possibilitou o acesso ao mercado de trabalho para uma parcela dos jovens baianos, os quais acabaram, posterior e concomitantemente ao trabalho fabril, ingressando nos cursos superiores.

inútil, a realidade e a poesia, o produtivo e o improdutivo. (AGIER; CASTRO; GUIMARÃES, 1995, p. 45).

A LDB 5692/71 estabelece a profissionalização compulsória dos estudantes durante o ensino secundário. Esta profissionalização obrigatória pode ser vista como uma política de contenção, a fim de reduzir as pressões das camadas médias por vagas na universidade; contraditoriamente, também atendia a reivindicações de parcela da população que desejava um ingresso mais rápido no setor produtivo. Sua implantação não ocorreu sem resistências por parte das camadas médias e altas da sociedade desinteressadas numa profissionalização precoce dos seus filhos, o que contou com a conivência de instituições privadas que, embora emitissem certificados de técnico para seus egressos, mantinham um currículo voltado ao vestibular, cada vez mais concorrido e excludente para os oriundos das escolas públicas.

As escolas que se adequaram para atender à nova LDB, principalmente as públicas, o fizeram muitas vezes em condições questionáveis, à exceção das escolas técnicas federais. Para Arruda (2007) estas escolas cresceram em meio à desorganização que reinava no segundo grau das demais escolas públicas.

Segundo Cunha (1998a), as escolas da rede federal foram tomadas como modelo, sob a pretensão de que a universalização do segundo grau profissionalizante, voltado à formação de técnicos e auxiliares técnicos atenderiam a uma demanda do mercado, em função do desenvolvimento econômico do país. O mesmo autor considera, entretanto, que a profissionalização foi um fracasso, tanto no primeiro grau, onde faltavam recursos humanos e materiais, como no segundo grau onde houve intensa resistência de alunos, professores e “empresários do ensino e do mercado de trabalho” o que provocou a reforma da reforma em 1982 (CUNHA, 1998b, p. 68).

Assim, no contexto do regime militar os egressos das escolas técnicas federais se viram em meio a duas realidades diversas. O ingresso imediato no mercado de trabalho, favorecido pela formação de boa qualidade e a demanda do mercado, e de outro, a possibilidade de ir para a universidade, em decorrência da mesma formação que habilitava ao egresso das escolas técnicas federais a almejar uma vaga na universidade.

No caso da Bahia, desde os anos 1970, o Polo Petroquímico de Camaçari e o Centro Industrial de Aratu garantiam empregabilidade para os egressos da ETFBA num nível de quase 100%, conforme verificado em entrevista da professora Aurina Santana¹³. O modelo fordista que não valoriza o conhecimento do trabalhador e também não promove um

¹³ Filme comemorativo dos 100 anos da educação profissional. IFBA, 2009. Cineasta Monica Simões. Acervo pessoal.

reconhecimento social e salarial dos profissionais, desestimulava muitos desses jovens a permanecerem no trabalho fabril. Assim, em um segundo momento e após poucos anos de trabalho industrial, esses técnicos passam a desejar ingressar na universidade, pois a valorização do trabalhador, em geral, era restrita aos possuidores de diplomas do ensino superior¹⁴. Deste modo, tem início a “fuga” dos estudantes das escolas técnicas federais para a universidade ainda nos anos 1970.

A Lei nº 7.044, de 1982, alterou a Lei nº 5.692/71 no que tange à formação de técnicos e auxiliares técnicos, de modo que havia a possibilidade de as escolas retornarem ao modelo propedêutico, o que de fato ocorreu apenas no ensino privado, com as escolas públicas mantendo em geral uma formação profissionalizante¹⁵ de baixa qualidade praticamente até a década de 1990, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como LDB nº 9.394/1996 alterou por completo as características da formação profissional na educação de nível médio, conforme veremos mais adiante.

Ainda sobre a década de 1980, a crise econômica e a insatisfação com a escola pública estadual e municipal empurravam uma parcela dos estudantes para as escolas técnicas federais com a intenção de obter ao mesmo tempo uma formação para o trabalho e um ensino de qualidade que lhe permitisse o acesso à universidade. Entretanto, a seleção através do vestibular limitava o acesso às vagas oferecidas.

Os anos 1980 se caracterizaram por uma conjuntura complexa que estimula essa decisão dos egressos da ETFBA pela busca do acesso à universidade, num momento de grande participação popular em meio à crise econômica que assolava o país.

“Década perdida”, é o modo como muitos autores se referem aos anos 80, especialmente considerando a crise econômica que alastrou o país naquele período. O fim do “Milagre Econômico” detona um aprofundamento da crise econômica que se reflete em todos os setores da sociedade. Um fraco desempenho econômico se compararmos com as décadas anteriores e poucas realizações. Mas contraditoriamente, um período rico na amplitude da participação popular, as quais em parte são creditadas a uma carência realmente considerável, decorrente do desemprego e do constante aumento dos preços. E também a necessidade de

¹⁴ Durante a dissertação de Mestrado (SILVA, 2009) observei na fala de muitos dos entrevistados que havia uma grande decepção em relação ao trabalho na indústria, o qual não levava em conta seu conhecimento adquirido na escola técnica. Relatos de professores durante entrevistas, ex-alunos da ETFBA e CEFET, sobre suas trajetórias como técnicos e trabalhadores da indústria corroboram com a questão. Segundo eles, o trabalho dentro do modelo fordista gerava insatisfação, pois mantinha uma rígida hierarquia, era monótono e carecia de reconhecimento social e salarial. Desse modo, eles optaram por realizar estudos na universidade e construir uma nova carreira.

¹⁵ A qualidade das escolas públicas estaduais e municipais no Brasil apresenta uma grande variação de modo que entre as mesmas há aquelas que oferecem ensino de boa qualidade e outras que não cumprem de forma efetiva o seu papel na formação dos estudantes. Este fenômeno pode ser comprovado pelos recentes exames que indicam a variação nos índices das mesmas, seja no que tange ao IDEB, seja em relação ao ENEM.

reversão do quadro de autoritarismo a que todos estavam sujeitos. (SILVA, N., 2009, p. 46).

Com a perda da qualidade das demais escolas públicas, a classe média cada vez mais vai buscar as escolas privadas e as escolas federais. Nas segundas com o duplo objetivo de obter um ensino de qualidade que permitia ao mesmo tempo ingresso precoce no mercado de trabalho e acesso à universidade, pois os estudantes eram preparados tanto nas áreas técnicas como nas demais disciplinas do antigo segundo grau, hoje Ensino Médio.

Segundo Moura (2010), a reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/71 permitiu que as escolas técnicas federais se consolidassem como referência de ensino de qualidade na formação de técnicos de nível médio, inclusive pelo fato de não manter seus currículos nos limites restritos da instrumentalidade previstos pela referida lei, mas as escolas estaduais apresentaram um currículo empobrecido pela presença dos conteúdos profissionalizantes em detrimento dos conhecimentos das ciências, letras e artes, indispensáveis a quem almeja acesso ao ensino superior.

As escolas privadas descartaram a reforma em função do elevado custo.

Diante desse quadro e de outros incentivos oficiais à educação privada, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta os processos de desvalorização das escolas públicas municipal e estadual, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto as esferas do governo. (MOURA, 2010, p. 69).

É importante notar que até o início dos anos 2000 as escolas técnicas federais não representavam mais que 2% dos alunos matriculados na educação básica, de modo que, nesse sentido, podia-se pensar que uma pequena elite tinha acesso à educação pública de qualidade. Com processos seletivos cada vez mais concorridos era muito difícil o ingresso dos estudantes oriundos de famílias mais pobres e de escolas públicas.

O empobrecimento da classe média em decorrência da crise econômica nos anos 1980 e o Decreto nº 2.208/97 que alterou a educação profissional de nível médio são vistos por Frigotto e Ciavatta (2006), como favoráveis a um aumento da presença da classe média estudando nos Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)¹⁶, nas turmas de Ensino Médio também chamadas de “Formação Geral”.

¹⁶ Desde o final dos anos 1970 começa a ocorrer a transformação das escolas técnicas em CEFET. Na Bahia, esta mudança só ocorre em 1993.

Embora o debate sobre a importância de inclusão de grupos desfavorecidos já estivesse ganhando corpo na sociedade brasileira esse período se caracterizou pela redução dos estudantes oriundos das escolas públicas tanto nos CEFETs, como nos colégios de aplicação das universidades federais e no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Identificamos poucos estudos específicos sobre o ingresso dos estudantes na década de 1990 nas escolas federais, embora muitos relatos de professores indiquem que houve um aumento do número de estudantes cujas famílias tinham uma melhor condição socioeconômica.

O estudo de Campello (2000) sobre o CEFET-RJ nos ajuda a compreender o processo de elitização das escolas federais. Segundo esta autora,

Quanto ao perfil dos classificados: os dados do concurso 1997/1998 indicam que 74,8% concluíram o ensino fundamental em escolas particulares. Naquele ano, os candidatos originários das escolas particulares representavam pouco mais da metade (58,6%) do total de inscritos, mas ocuparam quase três quartos das vagas oferecidas. Com relação aos egressos das escolas públicas municipais observa-se o oposto: sua participação entre os classificados (12,6%) é bem menor do que no total de candidatos (31,3%). Assim, é possível supor que: quem conclui o ensino fundamental em escolas públicas municipais tem menor possibilidade de classificação no concurso e, portanto, de ingresso no Cefet-RJ. Tinha, pois, razão aquela funcionária que no simples olhar dizia: "– Esse passa..., esse não passa...". (CAMPELLO, 2000, [s.p.]).

Deste modo, o governo federal ao invés de buscar caminhos para melhorar a qualidade da educação pública, promoveu alterações no sentido de ampliar ainda mais a elitização ao acabar com o ensino médio profissionalizante. As justificativas de que os estudantes das escolas técnicas federais tinham um alto custo, bem como o desinteresse desses estudantes de exercer uma profissão técnica e o seu interesse numa formação que garantisse seu ingresso na universidade ampliava ainda mais a disputa desigual, conforme verificado nos estudos de Simões (2007) e Campelo (2000). Ambos analisaram a implantação do curso Pró-Técnico¹⁷ no CEFET-RJ como alternativa à elitização da referida escola.

É importante observar nesse processo que as alterações promovidas na era FHC¹⁸ tinham como intuito responder a uma situação para eles incorreta no que tange aos objetivos dessas escolas, as quais deveriam ter seu público majoritariamente composto das classes populares, preparadas para o trabalho na área técnica, uma vez que as mesmas visavam a uma

¹⁷ O curso Pró-Técnico tinha como objetivo preparar alunos de escolas municipais do Rio de Janeiro para ingresso no CEFET RJ.

¹⁸ A era FHC é o modo como alguns autores tratam o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

preparação rápida para o mercado de trabalho. Essa visão era compartilhada com organismos internacionais que participaram das decisões sobre a educação básica e profissionalizante brasileira no período.

Na visão da UNESCO, expressa no Relatório Delors, a educação é o meio pelo qual os indivíduos podem se preparar para se articular com as transformações advindas da internacionalização do capital, das mudanças tecnológicas, da globalização etc. Dentro dessa concepção, a educação básica tem papel de destaque, pois ela é vista como um elemento redutor da pobreza, na medida que possibilita às populações menos favorecidas o instrumental básico para que estas consigam melhorar sua condição de saúde e higiene, diminuir sua fertilidade e se capacitar para o mercado de trabalho. (ARRUDA, 2007, p. 88-89).

Arruda (2007) considera que a valorização da educação básica, seja de nível médio ou profissional¹⁹, pelo Banco Mundial e pela UNESCO traduzem uma preocupação ligada ao binômio segurança e governabilidade e que a pobreza nos países periféricos se mostra impossível de ser superada. Neste sentido, a educação serviria como um fator de conformação e acomodação, minimizando revoltas e a conexão entre educação e trabalho atenderia aos ditames do Banco Mundial, cujo empréstimos estavam condicionados à mudança desta legislação conforme dito antes.

Entretanto, como veremos mais adiante, o que ocorreu foi exatamente o contrário do justificado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza e corroborado por intelectuais da educação como, por exemplo, Claudio Moura e Castro, que defendia a separação entre educação profissional e educação básica. A obediência ao Banco Mundial no que tange à educação profissional reforçou marcas históricas, conforme evidencia Frigotto.

O decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre a educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da Rede Federal de Educação Tecnológica (CEFET). [...] mesmo sob essas condições de dualidade, o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na quantidade e qualidade, como indicador da opção pela formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e do direito de cidadania efetiva em nosso país. (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Ainda segundo Frigotto (2010), o Decreto nº 2.208/97

¹⁹ Toda a reforma da LDB 9394/1996 é voltada para os dois níveis de ensino e promove a desarticulação da educação profissional, justificada na necessidade de formação para o trabalho mais rápida para aqueles que de fato precisam estar no mercado mais cedo. Daí a oferta de cursos subsequentes ou pós médios e de outras modalidades de cursos profissionalizantes e educação de jovens e adultos.

[...] induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um upgrade da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo da educação tecnológica como base ou fundamento científico de diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e cultural. (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

O que é corroborado por Arruda (2007) ao afirmar que

[...] as próprias ações governamentais limitam a perspectiva de elevação efetiva da escolaridade das classes populares, na medida em que as mudanças introduzidas no sistema educacional possibilitaram a ampliação do acesso à educação no ensino básico, mas não o oferecimento de uma educação pública de qualidade. O perverso é que, se confirmado o esvaziamento de conteúdo do ensino básico, mais que um sistema dual, estaremos reforçando o movimento em prol da certificação. (ARRUDA, 2007, p. 92-93).

Para esta autora, a reforma promovida pela Lei nº 9.394/96 “[...] foi norteadada pela necessidade de dotar o país com uma força de trabalho afinada com a demanda do setor produtivo em que a reforma do ensino médio se insere na mesma lógica” (ARRUDA, 2007, p. 88). Ou seja, embora houvesse embates calorosos e projetos distintos para a educação nacional, naquele momento prevaleceu a concepção de educação como elemento redutor da pobreza, afinada com a Teoria do Capital Humano, retomada pela UNESCO, através do relatório Delors.

O Estado neoliberal que se instaura no Brasil no decorrer da década de 1990, colaborou diretamente na produção, manutenção e materialização dos consensos sistêmicos ao promover a plena adequação da formação profissional acumulação de capital no embalo do lema educação para todos, uma educação meramente adaptativa aos requisitos da produção e acumulação de capital, perdendo, desde modo, qualquer conteúdo humano-crítico. Finalmente, a crítica da ideologia das competências, numa perspectiva dialética, implica salientar não apenas seu conteúdo estranhado, mas resgatar seu valor negado como promessa de emancipação humano-genérica. (ALVES, MOREIRA; PUZIOL, 2010, p. 49)²⁰.

Os elementos que justificam as alterações da LDB, nos anos 1990, escondem, na verdade, interesses do capitalismo nacional e internacional. O documento do Banco Mundial sobre o Brasil previa a adequação da educação profissional para uma formação aligeirada para o trabalho e a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Deste modo, assim como na educação básica, ocorre o mesmo fenômeno na educação profissional, ou seja, embora se observe um considerável aumento da ampliação do acesso à educação no ensino básico, este não veio acompanhado por uma qualidade, mas se

²⁰ Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281>>. Acesso em: 30 out. 2015.

caracterizou pelo esvaziamento do conteúdo no ensino básico bem como por uma visão de qualidade baseada na “medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (FREITAS, 2002, p. 301 *apud* ARRUDA, 2007, p. 93).

Há muitos paradoxos envolvendo o debate sobre inclusão e educação profissional, principalmente quando se discute esse tema no contexto da escola pública. Inclusão diz respeito a muitas coisas, entre elas ao acesso de todos a uma escola de qualidade. Alfabetizar a população foi durante muito tempo a principal política do governo, tendo em vista os altos índices de analfabetismo da população brasileira, bem como o índice de crianças e jovens fora da escola. Aparentemente, do ponto de vista quantitativo, há certo consenso de que alcançamos a universalidade dos primeiros anos da educação básica, em que pese a qualidade discutível evidenciada nos exames de avaliação do ensino fundamental.

Ou como afirma Kuenzer,

[...] por força das políticas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. (Kuenzer, 2006, p. 880).

No que tange à formação para o trabalho, a legislação em discussão abre espaço para a dissociação entre ensino regular (ou formação geral) e o profissional. O que se concretiza com a publicação do Decreto nº 2.208/1997 especificando as diretrizes da educação profissional com carga horária, diretrizes curriculares etc. Revoga-se a Lei nº 7.044/1982 que permitia a profissionalização no ensino secundário de forma compulsória.

Frigotto (2010) chama a atenção para o modo equivocado como a própria academia analisa a educação brasileira, ora privilegiando uma visão iluminista da educação como “elemento libertador da ignorância e constitutivo da cidadania”, ora num viés economicista que enfatiza educação como capital humano e produtor de competências “capaz de nos tirar do atraso, colocar-nos entre os países desenvolvidos e facultar a mobilidade social” e ora em seu viés reprodutivista em que a educação é reduzida “a uma força unidimensional do capital”.

Para este autor, o equívoco dessas três concepções está em desconsiderar a educação enquanto um projeto constituinte, “situado em uma sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

Individualmente, através do acesso à educação os indivíduos passam a “conquistar” uma melhoria das condições de vida, concebendo a educação como fator de ascensão social,

promovendo a melhora da autoestima, no caso de grupos com mau reconhecimento social. Mas isso não é suficiente para alterar a estrutura da sociedade de forma a eliminar a desigualdade e a pobreza, além de tais políticas também não terem resolvido outros problemas que são postos na medida em que elas são aplicadas, os quais limitam sua eficácia. A discrepância entre os que ingressam no ensino fundamental e aqueles que o concluem, bem como o número de jovens fora da escola demonstra que estamos longe de uma educação que seja de fato universalizada.

A reforma do Ensino Médio e da educação profissional, nos anos 1990, através da LDB 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97 abriu espaço para a dissociação entre o ensino regular e a educação profissional, estabelecendo inclusive carga horária e currículos próprios, ações justificadas na ideia de que os interessados na educação profissional de nível médio não adentravam a escola, especialmente as escolas técnicas federais, que se transformavam em escola de elite.

A proposta de reformulação do ensino profissional foi feita incorrendo no risco de um esvaziamento de conteúdo, reforçando o dualismo e o movimento em prol de uma certificação sem garantias, em que a qualidade foi posta como um patamar para o futuro e o ensino médio pensado como um estágio preparatório para as elites. Reproduz-se assim o modelo que vigorou na legislação de 1937, durante o Estado Novo getulista, o qual associava o ensino profissional às camadas populares, ou seja, uma alternativa para aqueles que concluíam a educação primária, mas não conseguiam ingressar nos ginásios mediante o Exame de Admissão, ou não possuíam condições econômicas para continuar os estudos.

Neste contexto, o debate sobre a educação profissional nos anos 1990 nas escolas federais, traz à tona uma grande contradição: a qualidade do ensino oferecido nessas escolas, que permitia o ingresso dos seus alunos nas universidades mais concorridas do país, ia de encontro à concepção do MEC e do Banco Mundial, que entendia que as mesmas fugiam dos seus objetivos de preparação de técnicos para a indústria.

Retomar o contexto econômico do final dos anos 1980 e que perdurou durante toda a década de 1990 pode ajudar a entender as questões atuais. O fato é que mesmo que se quisesse preparar os técnicos para a indústria, o nível de empregabilidade era baixo e havia um processo de reestruturação produtiva em curso que eliminava muitos postos de trabalho.

A economia baiana, que havia crescido em média 8,8% ao ano entre 1975 e 1980, cresceu apenas 2,4% anuais na década de 1980, 2,5% no decênio seguinte e, depois de 1985, experimentou uma desaceleração. E se, entre 1980 e 1985, Salvador se incluiu entre as metrópoles mais dinâmicas do país, ao lado de Belo Horizonte,

Brasília, Porto Alegre, Curitiba e Belém, entre 1985 e 1996 ela teria perdido terreno frente a Curitiba, Belo Horizonte, Brasília e Fortaleza. Conforme dados do IPEA, o PIB de Salvador teria crescido, em média, 9,1% ao ano entre 1970 e 1975, 11,3% entre 1975 e 1980, 3,3% entre 1980 e 1985, 5,7% entre 1985 e 1990. (CARVALHO; PEREIRA, 2014, p. 84).

Este era um cenário econômico que se apresentava claramente desfavorável ao trabalhador, em especial ao trabalhador fabril, e decorria de uma política econômica de orientação neoliberal que passa a ser regida por princípios de privatização de empresas públicas, da expansão do ensino superior e técnico profissional privado, da flexibilização do trabalho e do toyotismo nas fábricas com a reestruturação produtiva que significou uma considerável redução do emprego fabril.

É verdade que, até a década de 1970, o Brasil experimentou um extraordinário desenvolvimento, com taxas do crescimento do PIB sempre superiores às do crescimento da PEA, e isso ampliou as possibilidades de uma melhor integração produtiva e de uma significativa mobilidade social, principalmente nas cidades de maior porte. Foi o período de estruturação do seu mercado de trabalho, que se estendeu até o início dos anos 1980, com a elevação do nível de escolaridade da população, a diversificação das oportunidades ocupacionais e o crescimento do emprego formal na indústria, na administração pública, no comércio e nos serviços em geral.

Entretanto, com o esgotamento do padrão de financiamento e do modelo de desenvolvimento até então adotado, essa dinâmica se reverteu nos anos 1980. A crise econômica se agravou, o processo inflacionário se acelerou e os caminhos do país terminaram por ser reorientados, no início dos anos 90, com a implementação de um conjunto de políticas convergentes recomendadas pelas agências multilaterais e denominadas como “ajuste estrutural”, “reformas estruturais” ou “reformas orientadas para o mercado”. (CARVALHO; PEREIRA, 2014, p. 79).

A crise empurrava a classe média para as poucas escolas públicas que eram reconhecidas como de qualidade²¹, ao mesmo tempo em que havia para um número reduzido de egressos do ensino técnico vagas no mercado de trabalho, de modo que a universidade era a saída, ainda que, conforme podemos verificar, não houvesse uma garantia de empregabilidade, ao contrário do que aparecia nos discursos oficiais.

Assim, enquanto a oferta metropolitana de trabalhadores se ampliava, principalmente pelo rápido crescimento da quantidade de jovens e de adultos jovens em busca de trabalho e pelo avanço da participação feminina, os problemas ocupacionais foram acentuados. O proletariado industrial se reduziu drasticamente com as privatizações e, sobretudo, a terceirização, interrompendo o processo de formação de uma classe operária moderna, reivindicativa e politizada que vinha

²¹ Mesmo entre as escolas estaduais há uma hierarquia sobre as mesmas de modo que algumas conseguem oferecer um ensino próximo do que é oferecido pelas escolas particulares. Era comum que diretores rejeitassem alunos da periferia e mantivessem um corpo docente escolhido entre boas escolas ou mesmo oriundo de colégios privados. Muitas famílias optavam por manter o estudante na escola privada durante a alfabetização e séries iniciais e a partir do secundário matriculava na rede pública.

ocorrendo com a implantação do polo petroquímico, onde a mão de obra empregada diretamente foi reduzida a cerca de 1/3 do máximo alcançado nos anos 1980. (CARVALHO; PEREIRA, 2014, p. 85).

Mesmo entre as escolas estaduais havia uma disputa por matrícula naquelas que ofereciam um ensino de melhor qualidade, em geral localizadas no centro da cidade e bairros mais valorizados, em detrimento das escolas da periferia muitas vezes abandonadas pelo Estado e município. No caso da Bahia, a situação de disputas por vagas nestas escolas chegou a tal ponto que foi necessário criar um sorteio eletrônico a fim de evitar o clientelismo de professores e diretores que chegavam a escolher de quais escolas receberiam seus alunos.

O paradoxo posto se exprime em várias questões: Arruda (2007) problematiza inclusive a alegação do Ministro da Educação de que as escolas técnicas federais estavam sendo ocupadas pelas camadas médias da população que visava à universidade e não ao trabalho mais imediato na indústria, deslocando o foco da crise do seu problema real, a qualidade das escolas públicas na Educação básica e a dualidade público/privado.

Para Arruda (2007) a forma como a presença da classe média é problematizada produz estranhamento. Primeiro, porque num país dito democrático não há restrições às classes que almejem uma educação pública de qualidade e quanto à liberdade de escolha sobre sua formação, tendo em vista que o discurso liberal privilegia o mérito. Estranho mesmo é a distância entre estas escolas tidas de excelência e as demais escolas, mesmo as privadas.

A crise dos anos 1980/1990 abateu todas as classes que vivem do trabalho, de modo que a escola pública foi uma opção para muitas famílias que não detinham mais a capacidade de financiar a educação dos seus filhos no sistema privado de ensino, o qual havia expandido durante o regime militar²².

Postos de trabalho cada vez mais escassos, tendo em vista o processo de reestruturação produtiva, abertura do mercado, flexibilização do trabalho e das legislações trabalhistas que culminaram em mudanças inclusive na legislação escolar tendo em vista o teor da LDB 9.394/96, vista sob vários aspectos como o neoliberalismo na educação, são aspectos importantes a serem considerados nesse debate.

Deste modo, a crítica acerca da qualidade das escolas técnicas federais, a ênfase no custo-aluno e o pretenso desperdício de recursos atendia a interesses internacionais compartilhados por um grupo que estava à frente do governo FHC (1994-2002) no campo da

²² A escola pública deve ser a primeira e a melhor opção para os estudantes, independente da classe social a que pertencem e o discurso de desvalorização da escola pública e de tê-la como opção apenas em momentos de crise, muitas vezes partilhado pela classe média, oculta a ausência de projetos nacionais mais efetivos de uma escola mais democrática e mais igualitária para o povo.

educação o qual, por decreto, promoveu as mudanças que visavam à garantia de empréstimos do BIRD e a adequação da educação profissional aos padrões neoliberais de ensino.

Os elementos que servem de justificativa ao governo federal para promover a mudança na organização da educação profissional visaram muito mais adequar a educação aos ditames de organismos internacionais que corrigir as injustiças do sistema educacional brasileiro. O que surge por traz disso é o atendimento aos interesses do capitalismo nacional e internacional, tema sobre o qual se produziu uma vasta literatura desde os anos 1990, que trata da temática do neoliberalismo na educação, e da forma como tais políticas afetaram profundamente o ensino profissionalizante daquele período, inclusive com o amplo financiamento da rede privada, especialmente das escolas vinculadas ao Sistema S (SESI, SESC, SENAI, SENAC e SEBRAE). Influência esta que permaneceu nos governos seguintes.

As mudanças ocorridas a partir da Lei nº 9.394/96 são em geral criticadas entre outros fatores porque estabelecem uma concepção de ensino pautada pelas agências internacionais, o que no caso da educação profissional é marcado pela permanência do dualismo entre a formação geral e a formação para o trabalho.

Assim é que os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. (KUENZER, 2006, p. 904).

No âmbito da rede federal, o esfacelamento da educação profissional foi evidenciado pelo esvaziamento da escola e do temor quanto ao destino das mesmas. Entre outros aspectos passíveis de crítica estão: (1) a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), caracterizado por cursos que ofereciam uma formação aligeirada para o trabalho e (2) a submissão ao BIRD em função do empréstimo de U\$250.000.000 mediante a condição de redução do ensino médio nas escolas técnicas federais.

Luiz Antônio Cunha (2008) considera a reforma um retrocesso por recriar o sistema dual que vigorava nos anos 1940 do século XX, mas reconhece as limitações do ensino técnico integrado. Simões (2010) considera que

[...] a reforma educacional brasileira implementada pela Lei nº 9394/96, e, em particular a reforma da educação profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208/97, consolidou a política neoliberal e reafirmou o dualismo estrutural para atender diferentes interesses de classe. Uma das consequências da reforma foi a redução da oferta do ensino médio pela rede federal e a elevação da faixa etária dos seus estudantes: o espaço educacional da juventude foi reduzido e cresceu a ameaça de fragmentação na oferta de uma educação integral de qualidade. (SIMÕES, 2010, p. 8).

O mesmo autor afirma que a ampliação da escola básica à população pobre ocorre mediante um campo de lutas entre uma reprodução social contraposta às estratégias dos próprios jovens pobres em suas experiências de escolarização formal e profissionalização, enfrentando a questão do trabalho em um quadro de precariedade socioeconômica, em que muitas vezes a luta pela sobrevivência retira os jovens da escola.

A concepção do ensino profissional vai dando lugar a uma nova condição e ao ingresso de parcelas da classe média no interior da escola e também ao fenômeno de tornar as escolas federais um espaço de preparação para a universidade. Este fenômeno também é discutido por Cunha (2000b) e Ramos (2006), ambos refletindo acerca dos embates ocorridos na reforma da LDB nos anos 1990.

2.1 O século XXI e as novas mudanças na educação profissional brasileira: o Decreto nº 5.154/2004

A partir da vitória do Partido dos Trabalhadores, em 2002, criou-se uma expectativa de mudanças na legislação da educação profissional, o que de fato ocorre em 2004, quando o MEC publicou o Decreto nº 5.154, de 2004, e possibilitou o retorno da educação profissional de nível médio integrado à formação geral, produzindo transformações no cenário das escolas de educação profissional da rede federal, talvez as que mais sofreram impactos com o decreto de 1997.

O ensino médio integrado foi apresentado aos professores como uma nova concepção de escola.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p. 140, citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 23).

Conforme discutido no documento base formulado por Moura, Garcia e Ramos (2007), mesmo após a posse de Lula foi necessária uma grande mobilização a fim de que houvesse a alteração do Decreto nº 2.208, de 1997, em torno da questão da separação obrigatória entre ensino médio e educação profissional.

Arruda (2010, p. 02) considera que “o diferencial do Decreto nº 5.154, de 2004, reside em permitir que as instituições federais de educação profissional passem a ofertar o ensino médio técnico de forma integrada com o ensino médio”. Entretanto, a obrigatoriedade legal que reserva 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura provoca um conflito de identidade na rede federal, pois “ao estender para toda a rede a obrigatoriedade de implementação de licenciaturas, a política governamental não leva em conta as especificidades das instituições de origem dos Institutos Federais”.

Uma das questões que dizem respeito diretamente a esta pesquisa está na concepção de ensino médio que está por trás das mudanças ocorridas em 2004. Assim, no documento base de 2007 os autores enfatizam:

[...] o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 40-41).

A concepção de Ensino Médio integrado prevê uma educação voltada à formação mais ampla, integral do estudante. Esta formação, mediada pelo acesso ao conhecimento da cultura, da ciência e da tecnologia se opõe ao sentido de “ausência socialmente construída” abordado por Frigotto (2010) sobre a educação profissional dos anos 1990 e amplia as bases da produção científica, técnica e tecnológica. Esta ampliação pode ser empiricamente verificada na produção acadêmica dos estudantes dos institutos, especialmente no CONNEPI²³, encontro anual da rede federal de educação profissional do Norte/Nordeste, onde os estudantes do ensino médio apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas em várias áreas de conhecimento, com orientação de professores em projetos de iniciação científica.

²³ Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação.

A transformação nos Institutos Federais, em 2008, é um momento significativo, pois altera de forma significativa as características destas escolas tanto no que se refere a alguns pressupostos relativos aos currículos, cursos ofertados e ampliação do corpo docente e de uma gama de profissionais que dão suporte ao processo educacional (pedagogo, psicólogo, assistente social etc.), como ao promover a expansão e interiorização dos institutos pelo Brasil.

A criação dos Institutos Federais se deu partir da integralização de instituições tradicionalmente vinculadas à oferta de educação profissional de nível médio. Escolas Técnicas Federais, Colégios e escolas agrotécnicas, CEFETs etc. são transformados em Institutos Federais e submetidos a um novo regime jurídico. São estas instituições que vão constituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (ARRUDA, 2010, p. 02).

Se observarmos os documentos oficiais podemos verificar em números o que mudou no âmbito do atendimento das escolas federais. Como vemos, em 1999, o ensino técnico da rede federal possuía 101.001 matrículas enquanto a rede privada possuía 312.729, confirmando que o setor privado foi favorecido pela mudança ocorrida em 1996/1997, no sentido de inclusive receber através do PROEP boa parte dos recursos destinados à educação profissional. Juntando as escolas federais e as estaduais, as escolas públicas superam as privadas (INEP, 1999).

O ingresso na rede federal de educação profissional ainda permanece bastante limitado e a rede que atende a maior parte dos estudantes do ensino médio é a estadual. A educação profissional integrada ao ensino médio corresponde a apenas 7% de todas as matrículas do ensino médio e o setor privado tem a maioria das matrículas, 54,8%, enquanto o público 45,2%, onde a rede federal detém apenas 10,73% do total das matrículas (MOURA, 2010). Esta realidade acirra a concorrência dentro das escolas federais de nível médio, as quais, conforme dito antes, selecionam seus estudantes através de processos seletivos, ou seja, atendem uma quantidade sempre menor que a demanda interessada.

As mudanças que caracterizaram a oferta de educação básica da rede federal, em especial no ensino profissionalizante, ou melhor, Ensino Médio integrado à Educação Profissional nos últimos dez anos são muito importantes. No estado da Bahia, a antiga ETFBA, transformada em CEFET, em 1993, ilustra essa transformação. No ano 2000 eram 5 (cinco) Unidades Descentralizadas de Educação (UNEDs), que estavam localizadas nas cidades de Barreiras, Vitória da Conquista, Valença, Simões Filho e Eunápolis, além da sede

em Salvador. Com a expansão ocorrida nos últimos anos o número de escolas no interior da Bahia passou a 16 institutos e 03 (três) núcleos avançados.

Transformado em 2008 em Instituto Federal e agora gozando de uma relativa autonomia esses institutos se assemelham cada vez mais à estrutura das universidades multicampi, tanto pela organização administrativa como pela ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Além das diretorias locais, possui uma Reitoria para atender às demandas dos diversos *campi*.

Tabela 1 - Matrícula da educação profissional 2003-2005

Ano	Total	Estabelecimentos por dependência administrativa							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2003	2.789	138	4,9	553	19,8	115	4,1	1.983	71,1
2004	3.047	143	4,7	602	19,8	130	4,3	2.172	71,3
2005	3.294	147	4,5	659	20	138	4,2	2.350	71,3

Fonte: MEC/INEP/DEE – Censo Escolar 2003 a 2005

Comparando as tabelas de 2003-2005 com 2007-2012 verificamos uma expansão da educação profissional, com a manutenção do setor privado na dianteira do número de matrículas. Essas matrículas dizem respeito não apenas ao ensino médio integrado à educação profissional como também às diversas modalidades de cursos que são oferecidos (PRONATEC, Curso técnico subsequente e /ou concomitante ao ensino médio, bem como outras modalidades de cursos de curta duração).

No que tange à educação básica, com a oferta da profissionalização junto ao ensino médio o quadro é o seguinte (INEP, 2012, p. 16):

Tabela 2 - Matrículas da educação profissional por dependência administrativa – Brasil 2007-2012

Ano	Matrículas na Educação Básica					
	Total geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
Δ% 2011/2012	-0,8	-1,9	7,5	-3,9	-0,4	5,1

Fonte: MEC/INEP/DEED.

A observação dos censos da educação profissional permite afirmar que há ampliação e novos horizontes para a educação profissional de nível médio. Entretanto, a continuidade das políticas voltadas à educação profissional deve garantir o financiamento e a manutenção de projetos dentro das escolas públicas, porque são elas que devem atender a maior parte da população.

Mais de dez anos depois do censo de 1999, observamos que ainda ocorre o predomínio do setor privado no campo da educação profissional. Entretanto, as matrículas na rede federal cresceram, tendo crescido em todas as redes. O censo da educação profissional de 2013 indica uma expansão de 8,4% na rede federal e de 9,3% na rede privada. No caso da Bahia, ao considerarmos o número de alunos e a oferta em suas diferentes regiões, este impacto pode significar mudanças em outros aspectos relativos à presença de professores mais qualificados e no sentido da possibilidade de estudantes mais pobres, pertencentes a famílias de pequenos agricultores e filhos de trabalhadores rurais etc. realizarem a expectativa de prosseguir nos estudos.

De outro lado, as críticas de Frigotto (2010) e Grabowski (2010) acerca do forte financiamento público no sistema “S” podem ser confirmadas no montante observado das matrículas no sistema de ensino da educação profissional em que predomina a iniciativa privada. Deste modo, embora haja uma ampliação da rede federal, ainda permanece uma enorme distância entre a mesma e as escolas profissionalizantes da rede privada, do ponto de vista de financiamento e oferta de educação profissional, o que significa que esta formação vai se dar na maioria dos casos através do sistema privado refletindo a contradição de que o filho da classe trabalhadora, aquele que mais depende da educação pública e deseja ingressar mais rapidamente no mundo do trabalho, terá que buscar sua formação profissional no setor privado²⁴.

No caso do Instituto Federal da Bahia, observa-se que foram revistas sua estrutura e missão, ao mesmo tempo em que seu público também tem se alterado no decorrer dos últimos anos, especialmente a partir de 2006, com a adoção das cotas para negros, indígenas e portadores de necessidades educativas especiais. Mas a própria adoção das cotas ou reserva de vagas indica a insuficiência na oferta e a manutenção de processos seletivos meritocráticos.

A expansão combinada com uma política de ações afirmativas dentro da escola pode significar uma maior presença de alunos das classes mais pobres da sociedade. Entretanto, apenas um acompanhamento mais efetivo pode comprovar que esses estudantes estejam

²⁴ Conforme verificado em: <http://www.fieb.org.br/tecnicosenai/Pagina/1885/Cursos-e-Mensalidades.aspx> acesso em 07/120/2015, os cursos do SENAI são pagos, embora ofereçam algumas modalidades de bolsas.

concluindo o ensino médio nos Institutos, assim como que ingressem no mercado de trabalho ou na universidade, já que o Ensino Médio Integrado permite escolhas.

Em nossa pesquisa identificamos dois estudos relativos ao IFBA acerca da evasão e repetência, o de Ferraz (2015) que tem como objetivo

[...] compreender o fenômeno da evasão escolar e da reprovação dos estudantes do IFBA – Campus de Barreiras, a partir de suas relações com a categoria gênero, e das percepções dos sujeitos envolvidos no processo no contexto das políticas de ações afirmativas implantadas no instituto. (FERRAZ, 2015, p. 22).

Nesse estudo, Ferraz (2015) faz um trabalho comparativo entre os alunos que ingressaram em 2010/2011 e os concluintes em 2013/2014 a partir dos dados oficiais do IFBA (*Campus de Barreiras*) e verifica a existência de discrepâncias entre o ingresso e a conclusão com maior índice de reprovação, abandono e evasão entre os alunos que ingressaram através do sistema de cotas.

Silva, W. (2011, p. 01)²⁵ discute a “Evasão Escolar nos cursos Técnicos integrados do IFBA campus Eunápolis” e se propõe a “fazer um levantamento diagnóstico acerca da Evasão Escolar a fim de apontar o perfil dos alunos evadidos ou que pensam em evadir e as prováveis causas dessa evasão” e identifica uma maior evasão e/ou intenção de evasão entre os alunos com piores condições econômicas, de cor preta ou parda e oriundos de escolas públicas. Segundo o autor,

De acordo com os dados obtidos, os alunos *a evadir* e evadidos possuem um perfil socioeconômico e educacional similares: provêm de famílias com baixa renda (01a 03 salários mínimos); são egressos de escolas públicas; não são alunos trabalhadores; ao ingressar, não são motivados pela qualificação profissional. Importante analisar o dado Renda Familiar destes estudantes. Iniciamos com a seguinte questão: quantas pessoas nos dias de hoje têm dificuldades quando se trata do rendimento financeiro? Com os estudantes de Ensino Médio não é nada diferente. Os pais recebem baixos salários e, às vezes, não têm condições de comprar materiais e pagar passagem para seus filhos frequentar a escola, resultando em um típico conflito vivido. (SILVA, W., 2011, p. 02).

Embora Silva, W. (2011) não tenha intenção de estabelecer a caracterização dos alunos cotistas é visível a aproximação entre o perfil encontrado ser de um provável cotista da instituição, o que demonstra a dificuldade do Instituto em garantir a permanência dos estudantes em que pese a ampliação da política de assistência estudantil que visa amenizar os problemas socioeconômicos. Um dado deste estudo é a divisão em duas categorias de fatores

²⁵ <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0548.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

que levam à evasão: os conjunturais, “externos à instituição” e os “internos à instituição”, tais como a estrutura e questões didático-pedagógicas a serem observadas pelos alunos evadidos ou em intenção em evadir.

Para analisar os fatores que levaram os alunos a pensar em evadir, dividimos em duas categorias de fatores: os conjunturais – os que seriam “externos à instituição” – e os fatores que chamamos “internos à instituição”, relacionados à estrutura e questões didático-pedagógicas em geral. Importante destacar que cada estudante poderia marcar mais de uma opção e não havia gradação de importância. (SILVA, W., 2011, p. 09).

Entre os resultados obtidos chama a atenção “a didática dos professores, a falta de orientação sobre o curso, a pressão da família para abreviar a formação do Ensino Médio e o elevado custo financeiro para se manter no curso foram outros fatores que corroboram para a evasão escolar no IFBA” (SILVA, W., 2011). Também aparecem como justificativas:

[...] carga horária total de aulas (07 alunos); reprovação em mais de uma disciplina no semestre (13 alunos); exigência de estágio obrigatório (01 aluno); realização do curso no período de quatro anos (08 alunos); grau de dificuldade de exercícios e provas (11 alunos); excesso de atividades e tarefas avaliativas (10 alunos) e falta de associação entre teoria e prática (04 alunos). (SILVA, W., 2011, p. 09).

Provavelmente muitas questões observadas em Eunápolis poderiam ser encontradas em qualquer outra escola do IFBA. Alguns aspectos externos fogem de fato à capacidade do Instituto em sanar o problema da evasão e repetência. Neste sentido, voltamos novamente ao problema da qualidade da escola pública de ensino fundamental que antes da reserva de vagas não garantia o ingresso do estudante e atualmente não garante sua permanência.

Moura (2010) reconhece a universalização do Ensino Fundamental, mas

[...] os problemas de qualidade, dualidade público versus privado e a evasão persistem. Aproximadamente 97% das crianças de 7 a 14 anos têm acesso a essa etapa educacional; entretanto, deficiências nos sistemas de ensino que se refletem na escola e condições socioeconômicas das famílias provocam a evasão das crianças das classes populares do ensino fundamental. (MOURA, 2010, p. 58).

De outro lado, a responsabilidade do Instituto, ao alterar sua legislação antes mesmo do decreto presidencial de 2013, criando as cotas no então CEFET, não permitiu também a efetivação de políticas para atender às demandas que esses novos alunos trazem à instituição, seja na capital ou no interior. Políticas que dizem respeito tanto a questões econômicas, como

de caráter pedagógico (matriz curricular extensa²⁶, preparação dos professores para receber os estudantes com dificuldades oriundas da “falta de base” etc.). São velhas questões sempre retomadas em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e nas assembleias do sindicato que, ao tratar diversos problemas enfrentados se voltam a estes fatores, ora buscando formas de atenuar ou resolver os mesmos, ora colocando as responsabilidades para o sistema de ensino e a escola de nível fundamental, para as famílias dos estudantes ou o governo²⁷.

A observação da evasão no 4º ano, entretanto, deve ser analisada com cuidado, tendo em vista a possibilidade do estudante após completar 18 anos e ter boa pontuação no ENEM, obter o certificado de conclusão do ensino médio independente da conclusão do curso no Instituto. Observa-se que, ao completar 18 anos, uma parcela dos estudantes do IFBA que obtém nota suficiente para ingresso no ensino superior tem deixado a escola e/ou cursado ao mesmo tempo o último ano do Ensino Médio Integrado e uma graduação na universidade²⁸.

Os resultados do ENEM 2014, publicados pelo INEP, ao apresentar a classificação das escolas com indicadores socioeconômicos impõem uma reflexão sobre os estudantes egressos do Instituto Federal da Bahia e do Instituto Federal Baiano, pois trazem os alunos de sete escolas dentro do critério “Indicador de Nível Socioeconômico” (INSE) “médio alto”, o que indica uma renda familiar em torno de cinco a sete salários mínimos, ou seja, acima da renda esperada para os 50% de alunos cotistas que ingressam na escola desde 2006, e mais especificamente em 2013 após o decreto presidencial. Oito escolas foram consideradas dentro do critério “Indicador de Nível Socioeconômico” “médio”.

A presença da classe média pode ser verificada conforme últimos dados do ENEM, de 2014, e tem correspondido à maior parcela dos estudantes brasileiros que realizaram a prova. De modo que se verifica nas camadas com renda média e média alta a presença das escolas federais da Bahia, com exceção do Colégio Militar do Exército em Salvador, que segundo a classificação apresentada pertence ao nível “muito alto”, as quais se distribuem entre os estratos médios da população de estudantes. Verifica-se ainda que há uma pequena alteração entre as escolas urbanas e aquelas que são oriundas das antigas escolas técnicas agrícolas, cuja renda é ligeiramente menor.

²⁶ Alguns cursos do IFBA Salvador tem uma matriz curricular com 16 disciplinas em um ano letivo para os estudantes. Essa sobrecarga de aulas tem sido sempre debatida em reuniões e conselhos de classe, mas nunca se chega a um denominador comum. A dificuldade de implementar um currículo integrado é o que está por traz de parte dessas discussões.

²⁷ O gerúndio aqui é proposital, pois parece que o problema está sempre sendo pensado e discutido, mas nunca resolvido.

²⁸ Em alguns casos isso ocorre no 3º ano.

De outro lado, confirma-se a percepção que tais escolas atendem efetivamente aos filhos da classe trabalhadora apresentando-se com destaque entre as mais bem avaliadas no referido exame, mas não atendem às camadas com renda mais baixas da população, conforme classificação do INEP, ou seja, os que eram os “órfãos e desvalidos da sorte” certamente compõem um número muito restrito dos estudantes que ingressam nos IFBAs.

Como a disponibilidade destes dados é recente, eles podem ainda não conter as possíveis mudanças decorrentes da Lei de Cotas, de 2012, que combina critérios étnicos com critérios econômicos. Porém, no caso do IFBA, onde a política de reserva de vagas foi instituída no processo seletivo de 2007, há que se pensar se tem havido condição para que os alunos mais pobres concluam o Ensino Médio Integrado. Ou esses estudantes ingressam e não concluem como sugere o trabalho de Ferraz (2015) ou disputam com uma parcela de classe média baixa, que tem melhores condições de acesso, mas também tem dificuldades de permanecer²⁹.

A observação dos dados acima dá uma dimensão do público que frequenta os Institutos Federais na Bahia quanto à condição socioeconômica. Embora não sejam oriundos das classes mais abastadas, também não são, em sua grande maioria, pelo menos no que tange aos concluintes, pertencentes às parcelas mais pobres da sociedade, de modo que podemos afirmar que o acesso de alunos dos níveis de renda mais baixo não tem ocorrido na maioria dos Institutos ou esses alunos não têm concluído o Ensino Médio nessas escolas, o que leva a crer que há um sério problema de evasão e repetência, de modo que o acesso não tem garantido a permanência em que pese à ampliação da política de assistência estudantil nos últimos anos.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.³⁰ (BRASIL, 2012).

²⁹ É complexa a definição de classe do INEP. Na verdade, do ponto de vista da sociedade brasileira a desigualdade ainda é bastante grande entre os primeiros e últimos percentis da tabela apresentada, de modo que os grupos constantes dos níveis médio, médio baixo, baixo e muito baixo não são tão distantes entre si.

³⁰ http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf

Quadro 1 – Indicadores socioeconômicos segundo INSE

Classificação da escola quanto a renda	Escola	Caracterização dos critérios de renda:
Muito alto (01)	Colégio Militar do Exército-Salvador	Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i> ; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até 2 vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Alto	-	Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como 3 quartos e 3 banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i> ; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Médio alto (07)	IFBA (Salvador, Simões Filho, Vitória da Conquista, Porto Seguro, Eunápolis, Paulo Afonso) IFBAIANO – Teixeira de Freitas	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como 3 quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i> ; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.
Médio (08)	IFBA (Valença, Barreiras, Jequié, Irecê, Santo Amaro)	Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos na casa e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou

	IFBAIANO (Valença, Itapetinga, Uruçuca)	DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i> ; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 2 ou entre 2 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando.
Médio baixo (04)	IFBA (Seabra) IFBAIANO (Guanambi, Senhor do Bonfim, Santa Inês)	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos na casa e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i> ; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando.
Baixo	-	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos na casa e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando.
Muito baixo	-	Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos na casa e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou cursando ³¹ .
Não informou	IFBA (Feira de Santana, Jacobina, Ihéus)	

Fonte: INEP, 2015, p.04

³¹ INSE - Indicadores de nível sócio econômico das escolas do ENEM 2013.

A legislação supracitada precisa combinar mais fortemente políticas de assistência estudantil e políticas de cunho pedagógico e curricular para garantir a permanência dos estudantes. Esta questão ganha mais relevância na medida em que se discute a existência de um hiato na garantia de conclusão do Ensino Médio para uma parcela de jovens, os quais, mais que qualquer outro grupo etário, necessitam de uma atenção especial por parte da sociedade.

O que percebemos é que as reformas ocorridas no Ensino Médio e Médio Integrado e a expansão das matrículas, embora indiquem uma maior democratização do acesso, com estudantes mais heterogêneos, cujos pais tiveram baixa ou nenhuma escolaridade “força a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola realmente inclusiva” (ZIBAS, 2005, p. 19).

2.2 Assistência Estudantil e Educação Profissional no IFBA

Um dos principais espaços para garantia da permanência dos estudantes nos IFEs é a Assistência Estudantil. Dentro do processo de mudanças ocorridas nos últimos anos este setor vem sendo permanentemente discutido com foco em uma ampliação da sua atuação dentro da escola.

Embora no quadro geral da educação a representatividade das escolas federais seja relativamente pequena, ela implica em mudança social para uma parcela dos estudantes nas regiões onde se localizam, tendo em vista como já afirmado antes, a expectativa de um ensino de qualidade. Em que pese a importância dessa expansão pelo interior do país, muitos problemas têm ocorrido no que tange à ausência de uma infraestrutura adequada nos novos *campi*, a demora na contratação de professores e técnicos (assistente social, pedagogo, nutricionista, psicólogo, bibliotecário etc.) em tempo hábil para implantação dos cursos e a falta de cumprimento dos acordos firmados com alguns gestores municipais.

Esses problemas têm sido relatados nas redes sociais, *blogs* e jornais locais, pelos estudantes que se organizam a fim de reivindicar direitos e condições de estudo e pelos professores e técnicos, através dos sindicatos. Paralelo às lutas tradicionais do Movimento Estudantil se acrescem novas pautas e bandeiras que incluem desde melhoria das condições de acesso às escolas (pavimentação de estradas, iluminação urbana e ônibus escolar), segurança,

até a contratação de professores e funcionários, residência estudantil entre outras questões apresentadas pelos estudantes do interior do estado da Bahia (SILVA; FERREIRA, 2015).

A produção identificada através do Banco de Teses e Dissertações da CAPES acerca do processo de inclusão que vem ocorrendo nos Institutos Federais em todo o Brasil nos oferece uma dimensão da importância de tal processo, ao tempo em que apresenta os limites enfrentados pela rede de educação profissional federal e da busca de formação por parte de professores e funcionários das variadas áreas técnicas.

Sobre a assistência estudantil, identificamos a dissertação de Damasceno (2013), que trata do exercício do Assistente Social dentro do IFBA e Pereira (2012) com o objetivo de examinar a implantação do PNAES no IFSULDEMINAS, concluindo que o ineditismo do programa caminha lado a lado com necessidade de aprimorá-lo. Martendal (2012) teve como “foco a análise do Programa de Atendimento aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social (PAEVS), um dos programas que compõe a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, tendo sido a prioridade da Instituição nos dois últimos anos”. Sobre assistência estudantil há ainda os trabalhos de Abreu (2012) e Parente (2013).

Sobre a inclusão de portadores de necessidades especiais nos institutos foi encontrado o maior número de estudos, os quais tratam ou da inclusão geral ou de algum tipo de deficiência em especial, como dos alunos surdos ou cegos. Neste item encontramos Bez (2011), Rech (2012), Margon (2012), Bortoline (2012), Pimenta (2012), Waldemar (2012), Abreu (2012), Leitzke (2012), Hahn (2012) e Marques (2014).

Sobre inclusão social: Nobrega (2011) e Martendal (2012).

Sobre cotas para negros: Ávila (2012), Bevilacqua (2012), Novaes (2011) e Ferraz (2015).

Sobre monitoria, Moraes (2011).

Sobre homofobia, Araújo (2012).

Sobre interiorização e expansão dos Institutos, Costa (2011).

Sobre evasão e repetência, Alves, A. (2011), Moreira (2012).

Os estudos identificados não esgotam a produção acadêmica que tem sido realizada com pesquisas dentro dos Institutos Federais, eles demonstram que os problemas decorrentes da expansão e da adaptação a uma série de dispositivos legais tais como a Lei de Cotas, a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais e a Lei nº 10.639/2003 têm obrigado os profissionais que lidam cotidianamente com a educação nessas escolas a buscar

compreender os processos vividos, bem como a qualificar-se a fim de atender as novas demandas.

O IFBA está inserido neste contexto e tem buscado a qualificação e a adequação do seu quadro de funcionários e estrutura física à nova realidade. Entretanto, assim como nos estudos observados, aqui na Bahia também se vive o aprendizado da inclusão educacional e muitas questões ainda estão por resolver. Neste aspecto, voltando ao foco deste trabalho que é a observação dos estudantes, podemos afirmar que a luta destes se amplia na medida em que um número maior de alunos ingressa nos institutos mediante a política de cotas, caracterizando-se por uma condição socioeconômica desvantajosa e, portanto, demandando uma melhor estruturação das políticas de assistência.

Mudanças têm sido observadas na estrutura organizacional da instituição, seja do ponto de vista da estrutura pedagógica com a ampliação do número de servidores voltados a um melhor acompanhamento dos discentes, seja na forma de ingresso dos estudantes na instituição. Porém, o número de servidores e a diversidade destes variam de uma escola para outra, de modo que os problemas enfrentados em cada *campus* do Instituto também são variáveis.

Os números da Assistência Estudantil nos anos de 2010 a 2014 dão uma dimensão da demanda existente no IFBA Salvador:

Tabela 3 - Alunos atendidos pela Política de Assistência Estudantil no IFBA, *campus* Salvador 2010-2014

Ano	Nº de estudantes atendidos:
2010	206
2011	467
2012	798
2013	1.052
2014	1.536

Fonte: Damasceno, H. Mesa de Assistência Estudantil, atividade de greve, junho/2015³².

Como podemos observar, a demanda tem sido crescente por parte dos alunos no sentido de serem atendidos pela Política de Assistência Estudantil, mas os recursos previstos

³² Apresentação em Power Point durante a greve docente em junho de 2015 em mesa aberta à comunidade com presença de técnicos, professores e estudantes.

para 2015 são inferiores aos de 2014. O orçamento para 2014 foi de R\$ 4.220.393,00 e para 2015 foi de R\$ 3.935.048,47. Deste modo, mesmo reconhecendo que não há apenas um problema social na garantia da permanência dos estudantes, a redução do orçamento 2015 interfere diretamente sobre a assistência estudantil, uma vez que os diversos programas que vinham sendo implementados deverão ser reavaliados e alguns reduzidos ou extintos.

O setor pedagógico possui psicólogos, pedagogos e assistentes sociais a fim de promover um melhor acompanhamento do processo educativo intraescolar. Isto não significa perfeição ou atendimento a todas as demandas, mas indica uma mudança numérica que deve refletir em melhoria da qualidade do atendimento, desde que acompanhe a expansão do número de alunos verificada acima. Para ter uma ideia da ampliação do IFBA, podemos observar as matrículas realizadas entre os anos de 2009 e 2012 no Ensino Médio Integrado em Salvador.

No caso da matrícula geral do Instituto o relatório indica um crescimento de 63% no número total entre os anos de 2009 e 2012. Este aumento considerável das matrículas em apenas 04 (quatro) anos ocorreu em decorrência da abertura de institutos no interior do estado como parte de um projeto de expansão da rede federal de educação profissional e também da introdução do PRONATEC³³, uma formação profissional rápida e que ainda demanda análises mais aprofundadas.

Tabela 4 - Tabela 4 - Evolução das matrículas no IFBA 2009-2012

	2009	2010	2011	2012
Salvador	4051	4.896	5747	6.545
IFBA (interior e capital)		16.820	22.915	23.450

Fonte: Relatório de Gestão IFBA, 2012, p. 39.

³³ FRIGOTTO, G. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ar&id=1384>. Acesso em 09/11/2015.
A criação do PRONATEC pelo governo federal implica, em um retrocesso na concepção de Ensino Médio Integrado que vinha sendo construído pelos institutos desde 2004 quando a separação entre formação profissional e educação básica foi revista pelo MEC e o Decreto nº 5.154/04 instituiu a modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional e técnica em substituição ao Decreto nº 2.208/97. São cursos de formação rápida, voltados para formação de mão de obra para a indústria, com alto investimento no Sistema S e setores privados e sem uma atenção à formação mais integral dos trabalhadores.

Considerando-se a expectativa de um ensino de qualidade, já verificado em pesquisas anteriores, no caso das avaliações do MEC dos cursos superiores regulares (ENADE) e do Ensino Médio Integrado (ENEM) acreditamos que haja um impacto nas cidades em que as escolas são implantadas, embora a representatividade da rede federal na totalidade de matrículas da educação básica ainda seja muito pequena, conforme podemos verificar nos dados do INEP (2012).

Nos 192.676 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas e 8.322.219 (16,5%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (45,9%), o equivalente a 23.224.479 alunos, seguida pela rede estadual, que atende 37% do total, 18.721.916 alunos. A rede federal, com 276.436 matrículas, participa com 0,5% do total. (INEP, 2012, p. 14).

Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (INEP, 2012), houve um aumento na oferta da rede federal de educação profissional que foi ampliada nos últimos nove anos em 143%. Segundo o mesmo relatório, os cursos mais procurados são da área de saúde (técnico de enfermagem), e entre os dez cursos mais procurados na rede federal, o IFBA oferta sete.

Quadro 2 – Cursos mais concorridos ofertados pelo IFBA

Enfermagem	Eunápolis e Barreiras
Informática	Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Ilhéus, Irecê, Jequié, Paulo Afonso, Santo Amaro, Seabra, Simões Filho, Porto Seguro, Valença, Vitória da Conquista.
Mecânica	Salvador e Simões Filho.
Radiologia	Salvador
Eletrotécnica	Salvador
Química	Salvador
Eletrônica	Salvador e Vitória da Conquista.

Fonte: Site do IFBA.³⁴

Há que se pensar então como essa expansão tem contribuído para a transformação da realidade dos estudantes e sua inclusão no mundo do trabalho e no ensino superior. O contexto geral da Educação Básica não é animador, de modo que uma educação de qualidade tem muitas implicações no processo educacional. Evasão, reprovação, aquilo que os professores chamam de “falta de base” decorrente de um Ensino Fundamental insuficiente, ou

³⁴ www.ifba.edu.br.

o capital cultural no nosso dizer sociológico, são elementos importantes para se pensar numa expansão inclusiva, que atenda não apenas às classes médias interessadas na universidade, mas que tenham em seu interior a classe menos favorecida econômica e socialmente, seja com a intenção de ingresso no Ensino Superior, seja a fim de obter uma qualificação mais rápida para ingresso no mundo do trabalho.

No bojo dessas mudanças ocorrem ainda transformações no acesso dos estudantes à escola e à universidade. A adoção de Políticas de Ações Afirmativas desde o início dos anos 2000 nas universidades brasileiras também tem contribuído para o debate sobre a educação nacional, seja evidenciando a inclusão como elemento fundamental na garantia da justiça social e educacional, seja em termos de, ao garantir a inclusão, construir mecanismos que garantam a permanência dos estudantes na escola.

As Políticas de Ações Afirmativas no IFBA não dizem respeito apenas às cotas raciais, mas a uma série de ações que se iniciam a partir da criação das cotas para ingresso dos estudantes em 2006. Além das cotas étnico-raciais para negros e indígenas desde sua adoção foram contemplados também os portadores de necessidades especiais e os estudantes oriundos de escolas públicas, o que indica uma mediação entre cotas raciais e cotas sociais.

Em estudo sobre “O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina IFSC – São José” (AVILA, 2012) foi verificado que, assim como no IFBA, houve um caloroso debate entre a adoção de cotas raciais e cotas para a escola pública.

Ao submeter à discussão à comunidade do IFSC houve resistência. A aceitação das cotas para escola pública foi unânime. Entretanto estabelecer cotas para estudantes negros gerou reações, porque o entendimento era que ao criar cotas para estudantes de escolas públicas, os negros também estariam incluídos. (AVILA, 2012, p. 15).

É ilustrativa a considerável diferença no perfil racial dos estudantes de Santa Catarina em relação aos baianos, havendo aqui um percentual maior de negros, conforme verificado no último censo do IBGE, o que não significou divergência entre as posições da comunidade dos Institutos nos dois estados. Mesmo que, segundo Ávila (2012), não houvesse estudante negro nos cursos superiores do IFSC que gozassem de maior concorrência.

A busca por ascensão através da escola é combinada com um aspecto contraditório da reprodução das relações sociais. No caso das escolas federais de educação profissional, sua origem, “para atender aos órfãos e desvalidos da sorte”, não garantia por si só uma condição de emancipação ou qualquer coisa que significasse grandes transformações na condição de cidadania de um estudante, ou nas práticas políticas de uma sociedade. Entretanto, ao

acompanhar processos estruturais relativos à própria sociedade (industrialização, governos mais ou menos democráticos, maior espaço para a sociedade civil), o destino dos alunos e alunas define-se de modo bastante variado, por isso contraditório no contexto da educação profissional brasileira de nível médio.

Da sua criação em 1909 até a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, em 1993, e, posteriormente, em 2008, no IFBA, o modelo de política implementado, do ponto de vista da assistência estudantil se modificou bastante, bem como o perfil dos estudantes atendidos. No caso da Bahia, é possível verificar, especialmente nos anos 1960/1970, com o processo de industrialização ocorrida no estado e na legislação educacional com a LDB nº 5.692 de 1971, e de forma mais ampla nos anos 1990.

Desde os anos de 1970 e mais fortemente após a LDB nº 9.394 de 1996, verifica-se que, concomitantemente à introdução das políticas neoliberais e o processo de reestruturação produtiva na indústria nacional, o cenário geral da escola e os objetivos dos estudantes que ali ingressaram deixam de ser a aquisição de um ofício que lhes garantisse inserção rápida no mercado de trabalho e se transforma em um espaço educativo de ascensão social, com ensino de qualidade e acesso à Universidade. Deste modo, paulatinamente a escola foi se tornando cada vez mais dual no sentido de ser para alguns um espaço de acesso mais rápido ao mercado de trabalho e, para outros, uma escola pública que permitia “passar no vestibular”.

O retorno da educação profissional em 2003 inaugura um novo ciclo de formação profissional com a criação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional³⁵. A oferta de educação média profissional, em sua nova concepção, ocorre concomitantemente à introdução da política de cotas na universidade brasileira³⁶, debate que logo se inicia no âmbito do CEFET, embora nessas instituições escolares já houvesse uma tradição de práticas assistencialistas para os estudantes, embora seja importante frisar que do ponto de vista da

³⁵ A partir de 2003 retorna-se ao modelo de Ensino Médio integrado à educação profissional com quatro anos de duração onde o aluno ao final do 4º ano recebe o diploma de conclusão tanto do ensino médio como do curso profissionalizante. Na LDB 5692/71 ao final do 3º ano o estudante recebia o certificado de conclusão do segundo grau, que lhe permitia prestar vestibular, entre outras coisas. A partir de 2009, o ENEM se tornou um mecanismo de avaliação para ingresso nos cursos superiores de diversas universidades e em 2012, com a Portaria Normativa nº 10, de 23 de maio de 2012, ele passou a ser um modo de certificação de conclusão do ensino médio para o estudante maior de dezoito anos que atingir um mínimo de 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento e 500 pontos na redação. Deste modo, muitos alunos dos institutos federais, maiores de 18 anos têm deixado o curso após aprovação no ENEM e ingresso na universidade, o que se caracteriza por um tipo de evasão que não necessariamente é um fracasso escolar. Estudos deverão ser realizados a fim de verificar o impacto dessa ação nos dados de evasão e abandono dentro dos institutos, pois alguns alunos, cujo objetivo principal era a conclusão do ensino médio, deixam o curso assim que obtém aprovação na universidade, enquanto outros o fazem concomitantemente (INEP, 2015). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2015.

³⁶ As primeiras universidades a aderirem às cotas são a UNEB e a UERJ.

atuação do profissional do serviço social a existência de uma ação assistencial seja mais recente.

Segundo Damasceno (2013) a presença do assistente social na educação decorre da complexidade cada vez maior em função do crescimento das vagas, de modo que sua ação se relaciona com um contexto histórico e com mudanças ocorridas no âmbito do Estado brasileiro, especialmente após 2003. A autora chama a atenção para o fato de que o papel do assistente social na educação atende a demandas muito variadas, sendo uma delas relativa ao estudo socioeconômico dos alunos, mas enfatiza que as ações estão para além das “questões sociais” e se realiza de forma intersetorial combinada com os demais profissionais que compõem o setor pedagógico e de gestão escolar.

A Política de Assistência Estudantil não é exclusiva do serviço social nem se resolve com o repasse de recursos limitados. No âmbito educacional também não pode ser igualada à Assistência Social, pois prescinde da “construção de ações intersetoriais necessárias à afirmação da educação como direito social” (DAMASCENO, 2013, p. 103).

Mais recentemente a assistência estudantil foi posta como estratégia do governo federal de democratização do ensino, sendo integrada a outros programas educacionais, mais voltados para o ensino superior como o REUNI, PROUNI e Programas de Ações Afirmativas. Entretanto, a constituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria normativa MEC nº 39/2007 e regulamentada pelo Decreto nº 7.234/2010, estendeu para os institutos federais em seus diversos níveis de ensino o acesso ao programa, sendo atualizado pela Lei nº 11.892/2008.

Os eixos de atuação do PNAES são: moradia estudantil, alimentação, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, apoio pedagógico e acesso, creche, transporte, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades e superdotação (PARENTE, 2013; DAMASCENO, 2013).

Compreender o significado da Política de Ação Afirmativa no âmbito do IFBA significa captar o sentido dessas mudanças buscando diferenciar, inclusive, as práticas assistencialistas que tornaram a antiga Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) alcunhada de “Escola do Mingau”³⁷ e o seu restaurante estudantil de “Etiópia”³⁸, numa referência à

³⁷ BRASIL, Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2014.

³⁸ Nos anos 1970 a antiga Escola Técnica Federal da Bahia, antecessora do CEFET/IFBA, possuía um restaurante que oferecia alimentação aos alunos carentes e cuja alcunha era “Etiópia”. Do mesmo modo em épocas anteriores a escola oferecia uma refeição aos seus alunos, que segundo contam alguns em anedotas era um mingau, vindo daí o nome “escola do mingau”.

pobreza dos estudantes que ali se alimentavam em analogia ao país africano, conhecido pela sua miséria.

Comparando a visão que vai da Primeira República e que sofre modificações em função do projeto de Estado voltado à industrialização, especialmente entre os anos 1950/1980, com as atuais políticas de ações afirmativas, torna-se possível verificar diferenças importantes. Essas diferenças refletem uma concepção de pobreza, mendicância e vadiagem, dada pelo cunho assistencialista e higienizador, no início do século XX, que pretendia “cuidar” dos jovens, porém não apresentavam um sentido de reparação social ou dívida para com aqueles que foram excluídos, nem possuíam como objetivo algum tipo de emancipação das classes subalternas, mas sim uma acomodação e o controle dos meninos que perambulavam pelas ruas da cidade.

Para alguns autores como Arruda (2010), Frigotto (2010) e Kuenzer (2006), ainda que de modo diferente, ainda permanece essa visão das políticas assistencialistas como um mecanismo de contenção das explosões sociais. Por outro lado, a concepção atual também expressa em seu cerne o direito à educação como princípio. Nesse aspecto, a garantia do acesso através de políticas que garantam também a permanência do estudante partem de uma concepção do direito à escola que ainda não havia sido efetivada no início do século XX e hoje ainda não está de fato solidificada na estrutura educacional brasileira.

Mas essas políticas, inseridas no bojo das políticas sociais do governo Lula, representam para muitos autores uma continuidade das políticas neoliberais. Assim,

Esse tipo de política social, que se originou da preocupação das instituições multilaterais, em particular o FMI e o Banco Mundial, com a instabilidade política dos países da periferia do capitalismo – em muito agravada com a implementação das políticas e reformas econômicas liberais –, passou a ser recomendada enfaticamente por essas instituições a partir, principalmente, do final dos anos 1990, após a ocorrência de sucessivas crises econômicas. (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 25).

Mesmo compreendendo que o “social” ou a questão social demonstram uma realidade e uma necessidade histórica, “no sentido da criação de uma política ou uma ação para pôr limites, para regular e estabelecer direitos sociais, a fim de reduzir a voracidade do capitalismo e da ‘mão livre do mercado’” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 25), a forma como ela é implementada no caso brasileiro não significa a constituição de um Estado de bem estar social como ocorreu na Europa, no pós Segunda Guerra, no qual ela tinha um caráter de

universalidade, mas se constitui em “políticas sociais como instrumento de regulação do mercado” que, ao contrário do estado de bem estar social, propõem uma negação do social reconhecido e regulado pelo Estado em detrimento de uma “sociedade livre e regulada pelo mercado e pelas escolhas e iniciativas dos indivíduos” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 26).

As políticas sociais focais vão sendo implementadas no campo educacional na lógica observada por Ivo Leal (2001), onde

No âmbito do tratamento da questão ‘social’, retira-se o caráter universalista dos direitos, especialmente aqueles securitários, para uma política que se orienta gradativamente para uma avaliação dos atributos pessoais (os mais aptos, os realmente pobres, os mais pobres entre os pobres) e morais (aqueles que ‘devem’ receber a assistência). Por outro lado, o caráter fragmentado da incorporação de diferentes segmentos das classes trabalhadoras ao sistema (baseado num sistema de direitos, restrito à camada assalariada) gerou uma reconversão perversa de benefícios-obrigações em privilégios. Hoje, o que é dever de proteção do Estado (para todos) reconverte-se, supostamente e de forma perversa, em indivíduos-perversos-imorais ao sistema, responsáveis pela miséria dos outros. [...]. Assim, tecnifica-se a questão social, que passa a se constituir em programas subordinados aos gastos públicos e sociais, ou seja, da solução da crise fiscal, dependente, portanto, dos fluxos de capital para pagamento da dívida, num quadro de redução dos gastos sociais (se comparados ao patamar das décadas anteriores). (LEAL, 2001, p. 67-68).

Esta questão social repercute fortemente no espaço escolar, pois não podemos considerar a sociedade e a política educacional fora de um contexto mais amplo, em que a leitura dos documentos institucionais demonstra que as contradições e os embates da sociedade civil, fortemente presentes no interior do IFBA, e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPI) contemplam em parte essas lutas que emergem da própria população estudantil, docente e técnico administrativo, de modo que as normas no interior da escola são elaboradas no calor das disputas que exigem o respeito às concepções democráticas de gestão, nem sempre consolidadas.

Isto não significa que a escola atende aos requisitos de uma inclusão que considere todos os grupos sociais, mas que o embate permite a diversificação das pautas e demandas, bem como uma concepção dialética de educação que pressupõe movimentos de contradição e sínteses parciais numa dinâmica que permite incluir, ainda que de forma parcial, os novos sujeitos, não atingindo o ideal de universalização, mas atuando de forma mais equitativa.

Os documentos institucionais permitem captar uma parte deste projeto de inclusão dos estudantes, embora, do ponto de vista dos sentidos, a análise de documentos seja complexa, pois o sentido de certos conceitos traz muitas vezes concepções divergentes. Inclusão é uma

dessas palavras que está permeada por certa indefinição. Inclusão pressupõe uma situação de sujeito excluído para categorias muito diversas, o que torna o debate complexo.

Neste sentido, Miguel Arroyo chama a atenção para que “os ideais de justiça social pela educação somente serão realidade se avançar na justiça cognitiva ou se forem superadas as concepções inferiorizantes dos Outros que ainda prevalecem no pensamento educacional” (ARROYO, 2012, p. 18). Assim, a própria concepção vigente de exclusão é recusada, segundo Arroyo, pelos movimentos sociais e demais coletivos que compõem estes Outros Sujeitos da educação.

Outra categoria com que o pensamento social e educativo os tem pensado e tratado é **excluídos**. Diante do aumento do número de marginais, no desemprego, na sobrevivência, no trabalho informal e diante da massificação da pobreza e da miséria em nossas sociedades, a categoria marginal perdeu sentido. As promessas de tirá-los da marginalidade via percursos escolares exitosos ficaram promessas vazias. As esperanças que essas pedagogias carregavam de possibilidades de reverter a marginalidade por meio de ações e políticas socioeducativas distributivas foi perdendo força. Os ideais de justiça social pela educação somente serão realidade se avançarem na justiça cognitiva ou se forem superadas as concepções inferiorizantes dos Outros que ainda prevalecem no pensamento educacional. (ARROYO, 2012, p. 42).

[...] A categoria explorados no trabalho perdeu impacto, e a categoria desempregados porque desnecessários, excluídos, entra na moda. A opressão/exploração foi substituída por exclusão. Processo semelhante no campo da cidadania prometida, a partir da escolarização e da educação crítica, diante do aumento da subcidadania, da cidadania condicionada a educação, a categoria de excluídos do trabalho, da cidadania, da participação política passou a ocupar o centro das análises sobre os Outros subalternizados. A exclusão como o princípio para entender sua produção e as políticas inclusivas como remédio. As pedagogias de inclusão, participação são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos. (ARROYO, 2012, p. 42-43).

Diante da complexidade da questão, concordamos com Damasceno (2013), assistente social do IFBA, *campus* Salvador, que as políticas focalizadas no campo da educação são incapazes de atender à demanda crescente e variada dos problemas que permeiam não apenas a questão social, mas toda uma gama de questões que afetam o espaço escolar, especialmente no que tange ao Ensino Médio e Profissionalizante.

Também é necessário o estabelecimento de um trabalho interdisciplinar na escola, uma vez que os sujeitos envolvidos se relacionam de forma efetiva com todos os profissionais da escola: do gestor aos professores, assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, e todo o pessoal técnico-administrativo que constrói o cotidiano escolar.

Entretanto, ações práticas como a ampliação do quadro de profissionais que compõem o corpo de apoio pedagógico, psicólogos e assistentes sociais, têm contribuído para, no mínimo, obrigar-nos a refletir sobre as questões que atingem os estudantes através de

participação desses profissionais nos conselhos de classe e Semana Pedagógica, bem como do acompanhamento dos casos mais complexos. Assim como a existência das Políticas de Assistência Estudantil, ainda que insuficientes, contribui para a permanência dos estudantes, os quais deixariam a escola bem mais cedo, caso não tivessem algum tipo de apoio em um número maior do que se verifica hoje.

Os documentos institucionais, tais como as resoluções e o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPI), que definem políticas para a escola, identificam a busca de soluções para os muitos problemas enfrentados pelos estudantes, mas eles prescindem de um corpo docente e pedagógico afinado com estas questões e que “subjettivamente” incorpore novas práticas a fim de realmente incluir os diversos públicos que “invadem a escola”.

Embora o acompanhamento das mesmas exija mecanismos de verificação da sua eficácia, o que não é objetivo deste estudo, a busca de trabalhos relativos aos Institutos Federais através do Banco de Teses da CAPES e do Scielo³⁹ nos indica um aumento de pesquisas sobre estas escolas especialmente após 2008, o que combina com a existência de políticas de qualificação para os diversos profissionais que atuam no âmbito dos IFEs⁴⁰, mas também no interesse pela pesquisa no próprio espaço de trabalho, o que pode demonstrar que os diversos agentes educativos têm se voltado para a tentativa de compreender os problemas que afetam os estudantes.

Convênios com universidades em Programas de Pós-Graduação em Educação têm sido estabelecidos visando:

Estimular o estabelecimento de acordos de cooperação com universidades, instituições, organizações e redes de pesquisa, visando a aprimorar a qualidade da pesquisa e a formação dos envolvidos; respeitando-se os princípios aqui indicados, serão consideradas atividades de pesquisa a produção do conhecimento realizada por grupos de pesquisa ou docente, individualmente, no sentido do desenvolvimento tecnológico, científico, artístico, cultural e a qualificação da ação pedagógica dos docentes (Plano de Qualificação Institucional). (CEFET, 2008, p. 12).

O que faz supor que há uma busca de melhorias e atendimento mais especializado aos estudantes, inclusive através de pesquisas acerca dos problemas, embora não seja possível afirmar que os trabalhos e estudos desenvolvidos tenham sido compartilhados com toda a escola e estejam contribuindo para a revisão e elaboração de novas políticas no interior da instituição, mas podem estar atuando diretamente sobre as práticas dos professores e técnicos educacionais pesquisadores.

³⁹ Scielo, programa de acesso aberto à comunicação científica.

⁴⁰ Institutos Federais.

O que se observa, no caso do IFBA, é que a partir do ano de 2006, ocorrem alterações nos documentos a fim de atender às demandas que já estavam em discussão na sociedade, tais como a reserva de vagas para grupos específicos. A Resolução nº 10 do Conselho Superior do IFBA (CONSUP), datada de 1º de junho de 2006⁴¹, estabeleceu a reserva de vagas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes, no processo seletivo de ingresso aos cursos. No caso do Ensino Médio Integrado as vagas foram assim definidas: 50% (cinquenta por cento), segundo a seguinte ordem de prioridade:

[...] estudantes que tenham cursado da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% (trinta e cinco por cento) para os demais. (CEFET-BA, 2006, p. 01).

O Projeto Político Institucional (PPI), aprovado em 23 de maio de 2008 pelo Conselho Diretor, após a realização do I Congresso do CEFET, apresenta como

[...] princípios balizadores das relações sociais administrativas e educativas a igualdade e a solidariedade como valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão como princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira. (CEFET, 2008, p.03).

O PPI, em sua meta de introdução do debate sobre a diversidade na escola, traz uma proposta de “compromisso com redução das desigualdades sociais”, as quais se manifestam na “redistribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e dos direitos humanos” (CEFET, 2008, p. 34) e estabelece objetivos de formação do educando, pautando-se na noção de “consciência crítica, identitária, étnico-racial capaz de promover o respeito às diferenças e a inclusão de todos à cidadania”.

⁴¹ O edital do vestibular 2013 sofreu alterações em função da Lei nº 12.711/2012 conforme verificado abaixo: Em obediência à Lei nº 12.711/2012, ao Decreto nº 7.824/2012 e à Portaria Normativa do MEC nº 18 de 11/10/2012, fica estabelecido o sistema de reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50% (cinquenta por cento) serão reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Essas vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do Estado da Bahia, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que equivale a 77% (setenta e sete por cento). (Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/prosel-2013/editais-e-manuais-processo-seletivo-2013.html>). O tópico 1.3.3 do referido edital estabelece ainda que: “Diante das peculiaridades da população de Eunápolis e Porto Seguro, por estarem situadas em uma região com características étnicas específicas, a oferta de vagas será diferenciada tendo em vista que as instituições federais de ensino têm autonomia para assegurar em seus editais vagas separadas para os indígenas” (Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/prosel-2013/editais-e-manuais-processo-seletivo-2013.html>).

No que tange à permanência dos estudantes em situação de dificuldades, indica a implantação da política de assistência estudantil, a fim de assegurar sua permanência, bem como ações do corpo pedagógico voltadas à inclusão da Lei nº 10.639/2003 para o atendimento da obrigatoriedade da inclusão da História da África no currículo e da promoção de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão.

O **Programa de Apoio às Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Específicas** estabelece a criação de um cadastro desses estudantes, a informação à Diretoria de Ensino, Departamentos e Coordenações das ações de acessibilidade necessárias, o acompanhamento dos estudantes deficientes e o oferecimento de suportes para a implantação de medidas de acessibilidade. Programa definido pelas **Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)**, aprovado pela Resolução nº 40 de 27 de outubro de 2010 pelo CONSUP (IFBA, 2010).

A Política de Assistência Estudantil do IFBA, composta de diversos programas, indica, pela sua pluralidade, objetivos que variam, desde o atendimento a questões sociais, como auxílio-transporte, auxílio-moradia, até demandas mais subjetivas, que exigem análises mais específicas e complexas, como as que envolvem a “educação para a diversidade” ou o “incentivo à formação da cidadania” (IFBA, 2010, p. 10-11).

Neste contexto, compreender qual a percepção dos jovens frente a estas mudanças se faz necessário. Como interpretam as mudanças? Se como sujeitos de direito ou reproduzindo a ideia de concessão ou assistencialismo? A adoção de uma política de reserva de vagas caminha no sentido de construir essa inclusão?

No IFBA, conforme afirmamos acima, ela foi iniciada em 2006 e em 2012 sofreu alterações em virtude do Decreto Federal nº 7.824/2012 e da portaria normativa do MEC nº 18 de 11/10/2012 que determina a reserva de vagas de 50% em toda a rede federal de educação para os estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita* que tenham cursado em escola pública o ensino fundamental e se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas.

O cenário de desigualdade do nosso país, evidenciado nas disparidades entre os diversos sistemas de ensino, cobra ao poder público uma tomada de decisão no intuito de reduzir e, quiçá, eliminar essas disparidades. A reserva de vagas é uma busca de solução para este problema, o qual é interpretado não apenas como um problema de classe social, mas com

conotação racial, tendo em vista a presença de pardos, pretos e indígenas nos piores espaços das escalas de pobreza e trabalho em nosso país.

Em estudo sobre a cidade de Salvador, Carvalho (2008) demonstra a relação entre raça, emprego e escolaridade em Salvador e sua região metropolitana. Segundo esta autora, ocorre no espaço urbano de Salvador e região metropolitana uma segregação socioespacial caracterizada pela construção de uma ocupação definida pela raça, pela renda e pelo nível de escolaridade, coincidindo melhores condições de infraestrutura urbana, maior escolaridade e renda nas áreas da orla e parte do centro, onde predomina a população branca. Já nas regiões afastadas, subúrbio e boa parte da região metropolitana, há uma incidência de população mais pobre, com menor escolaridade e renda e predominantemente negra. Esse estudo ilustra a necessidade de se pensar políticas diferenciadas que podem ser ampliadas para outras regiões do estado da Bahia.

O estudo sobre a segregação nos mostra ainda como a ocupação territorial da cidade sempre foi carregada de um matiz racial. Se no período colonial ela se definia no interior das casas, dado pela separação entre senhores, escravos e agregados, ainda no século XIX começa-se a observar uma segregação por renda com a ocupação pelas famílias ricas dos bairros da Graça, Vitória e os pobres indo para a Lapinha, Soledade e Cidade Nova.

Nos anos 1960, a nova dinâmica urbana decorrente do processo de industrialização, gerado pela implantação do Centro Industrial de Aratu e, posteriormente, do Polo Petroquímico de Camaçari, incrementa a ocupação da orla pelas classes médias e altas e a população de baixa renda para áreas distantes e desequipadas dos subúrbios, de Lauro de Freitas e Simões Filho (CARVALHO, I., 2008).

Sobre a questão racial a autora afirma que

[...] Salvador tem uma grande influência negra e uma população onde 54,8% se identificaram como pardos e 20,4% como pretos no censo de 2000. Secularmente discriminados e com restritas oportunidades de educação, inserção produtiva e ascensão social, pretos e pardos têm ficado historicamente na base da pirâmide social. (CARVALHO, I., 2008, p. 94).

Para a mesma autora (CARVALHO, I., 2008), no que tange às pessoas brancas, pardas e pretas há diferentes inserções no mundo do trabalho.

Observando-se a distribuição das raças pelas categorias ocupacionais utilizadas nesta pesquisa, por exemplo, verifica-se que 3,1% dos brancos encontravam-se entre os dirigentes e grandes empregadores e 15,4% na categoria dos profissionais de nível superior; 5,7% eram pequenos empregadores, 37,6% exerciam ocupações típicas das classes médias (como ocupações técnicas, de supervisão e de escritório), 10%

trabalhavam no setor secundário, 17% no terciário relativamente especializado e 10,2% como prestadores de serviços não especializados empregados domésticos, ambulantes e biscateiros, no ano 2000.

No caso dos pardos, a participação entre dirigentes e grandes empregadores restringia-se a 0,8%, entre profissionais de nível superior a 5,1%, entre os pequenos empregadores a 1,7% e, entre os desempenhavam ocupações de nível médio, a 28,2%. Já entre os trabalhadores da indústria, seu peso chegava a 19,1%, principalmente em decorrência do desempenho de atividades na construção civil, que absorvia 7,7% dos ocupados nesse grupo; entre os prestadores de serviços relativamente especializados sua presença chegava a 23,4% e, entre os prestadores de serviços não especializados, a 21,2%.

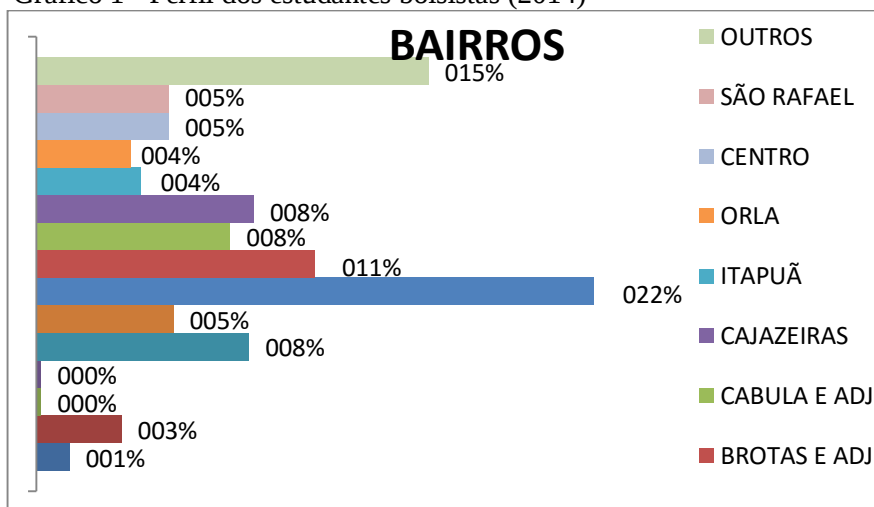
[...]

A inserção dos que se identificaram como pretos, era bem mais precária: não mais que 0,3% integravam o grupo dos grandes empregadores e dirigentes, 3,5% dos profissionais de nível superior e 0,9% dos pequenos empregadores; 23,6% tinham ocupações de nível médio e 21,7% trabalhavam na indústria, metade dos quais na construção civil; ocupados no terciário relativamente qualificado estavam 23,1%, e, no subproletariado, com prestadores de serviços não especializados, empregados domésticos, ambulantes e biscateiros, 34,1%. (CARVALHO, I., 2008, p. 94-96).

Ela considera que boa parte do que foi observado em Salvador e sua região metropolitana pode ser visto no restante da Bahia, em que pese que nesta região haja maior densidade demográfica.

No gráfico abaixo, podemos verificar que há uma coincidência entre a origem dos estudantes atendidos pelo programa de assistência estudantil do IFBA e os bairros identificados por Carvalho como “segregados”. Este gráfico ilustra com dados empíricos a desigualdade existente em nosso estado e nos chama a uma reflexão acerca de políticas públicas que visem reduzir as diferenças.

Gráfico 1 - Perfil dos estudantes bolsistas (2014)



Fonte: DAMASCENO, H. Mesa sobre assistência estudantil/atividade de greve/IFBA, 2015.

Há uma interlocução entre os estudos que analisam a inserção profissional, moradia e educação, pois muitos jovens, oriundos de bairros predominantemente compostos de população negra, coincidem com os que enfrentam maiores dificuldades por estarem em áreas com menor infraestrutura e, portanto, piores oportunidades de ascensão social pela educação, por exemplo. Tal fenômeno de uma reprodução de relações sociais desiguais, que mantém determinadas parcelas da população historicamente ocupando as piores posições na pirâmide social.

Este problema ganha uma maior dimensão quando se trata da população jovem, tendo em vista que neste grupo estão os indivíduos que deverão estar ingressando no mundo do trabalho e, para uma melhor condição de trabalho, a educação formal é fator preponderante. Neste sentido, a formulação de políticas de emprego e renda tem aparecido nos discursos governamentais e ganha importante dimensão midiática nos últimos anos. Exemplo são os programas voltados à formação dos jovens como o PRONATEC, com a oferta de cursos rápidos de formação técnica, os quais têm sido a tônica das políticas governamentais. Segundo o IPEA, as metas voltadas para a faixa etária dos 15 aos 17 anos no que tange ao PNE 2011/2020 são as mais desafiadoras, pois visam à universalização da educação para cerca de 1,4 milhão de jovens. Os dados sobre violência também são assustadores quando dizem respeito aos jovens, especialmente os jovens negros e pardos. Gey Espinheira (2008) chama a atenção para a importância de projetos para os jovens, pois os mesmos precisam ser compreendidos no contexto da cidade.

Não apenas o reconhecimento de que são pobres, ou seja, de que suas possibilidades são limitadas, coisa que a prática da vida cotidiana reitera, mas sem a perspectiva crítica e sim reafirmando o fatalismo social. Nesses ambientes empobrecidos os jovens se sentem sem perspectivas, se julgam, em princípio incapazes de superar a situação que os submete, e tendem a agir a partir das possibilidades de cada momento, apegando-se as pequenas brechas – quando as há – e seguindo um fatalismo de repetir para si o fracasso de seus pais, mais ainda o pai, a figura masculina que vai se rareando no ambiente familiar, já alcançando mais de 30% de ausência do cônjuge masculino na família das camadas populares da população. (ESPINHEIRA, 2008, p. 56).

A busca do olhar dos estudantes sobre as políticas voltadas para a inclusão dentro do IFBA deve permitir captar essas possibilidades a que o autor se refere, problematizando a realidade e ultrapassando o reconhecimento da pobreza dos estudantes das escolas públicas, no caso em estudo, especialmente dos cotistas ou dos beneficiários do programa de assistência estudantil, mas que de algum modo permitem a estes escapar do fatalismo de seu ambiente de

origem. Conforme já sinalizado, o debate sobre a expansão dos institutos federais vem permeado de problematizações muito complexas.

No próximo capítulo será discutida a questão do direito à educação que ganha evidência no campo dos estudos entre direitos humanos e educação paralelamente a uma análise da própria sociedade brasileira no que tange à questão racial, principal foco das políticas de ações afirmativas no IFBA. Esta temática se combina com o debate raça X classe presente na dicotomia entre reconhecimento e redistribuição que contribui para compreender as dimensões mais gerais do processo educativo.

3 RECONHECIMENTO SOCIAL, DIREITOS HUMANOS E ESCOLA

Este capítulo tem como intenção apresentar algumas dimensões teóricas que perpassam a discussão sobre direitos humanos e educação na sociedade brasileira, localizando-o em um contexto internacional que emergiu especialmente no pós-Segunda Guerra e tem sofrido importantes reformulações após os anos 1970.

Ocorre que este debate é complexo e rico em conceitos analisados por diversos autores de forma multifacetada e cuja abordagem exige sempre uma pausa explicativa a fim de explicitar o lugar de onde se fala ou que noção daquele conceito se deseja explicitar. Assim é por exemplo o conceito de exclusão, a ideia de direito e mais especificamente de sujeito de direitos, a qual contribui para expressar as mudanças na concepção do lugar do jovem em nossa sociedade atual e o percurso histórico que se percorreu até aqui, especificamente na relação entre juventude e educação.

Estes conceitos expressam também divergências teóricas e ideológicas que se mesclam na própria teoria social, de modo que identificamos autores que aderem ou rejeitam determinadas concepções, o que fica evidente nas Ciências Humanas e Sociais, mas também nas decisões políticas daqueles que estabelecem a formulação de políticas públicas voltadas aos jovens.

De forma sintética, pretende-se assim pensar sobre os direitos humanos, situados, conforme Bobbio (2004) numa dimensão histórica vinculados à noção de exclusão/inclusão na medida em que ela está contida nas concepções de políticas públicas discutidas neste trabalho, seja do ponto de vista daquelas voltadas aos jovens, sejam as que se destinam à reserva de vagas para negros e indígenas no ensino público federal, mais conhecidas como Política de Cotas.

Entre os autores que contribuem para a construção teórica que ora se segue encontram-se Candau (2012), Paiva (2012; 2013), Guimarães (2006) e Gomes, N. (2003) para pensar a noção dos direitos humanos e juventude, seja na escola, seja na sociedade de modo geral, trazendo ainda a temática do multiculturalismo para a educação. Tal discussão contribui para o entendimento da categoria juventude, a ser discutida no próximo capítulo, e de forma mais efetiva, para entender o contexto de emergência das Políticas de Ações Afirmativas na educação pública.

Para complementar esta discussão a dicotomia raça x classe presente na Teoria do Reconhecimento, tendo como referenciais principais Honneth e Fraser e os comentadores

nacionais Guimarães (2006; 2012ab), Souza (2006), Mattos (2006) e Pinto (2008) como uma proposta para se pensar este embate dentro da sociedade brasileira.

Uma sociedade que historicamente tem sido objeto de estudos nacionais e internacionais em virtude do caráter peculiar da sua formação e, especialmente da composição racial miscigenada que se traduziu por muito tempo na interpretação da sociedade brasileira como um espaço de democracia racial.

É uma tarefa complexa analisar a sociedade brasileira a partir de um referencial teórico que inicialmente não foi pensado para a América Latina mas para os países que vivenciaram o *Welfare State*, ou Estado de bem-estar social, nos anos de ouro do capitalismo. Para tanto, uma bibliografia já reconhecida e validada traz a teoria do reconhecimento e dos direitos humanos para o debate no campo das ações afirmativas na educação brasileira considerando suas especificidades.

O que se espera alcançar com esta discussão é algo que se aproxima na teoria educacional da transdisciplinaridade, em um sentido de atravessar as teorias e formular conclusões específicas para o contexto analisado que é o Instituto Federal da Bahia e seus estudantes de Ensino Médio.

Esta construção teórica reverbera deste modo numa compreensão em que o debate acadêmico pressupõe as mediações da própria vida cotidiana em que os sujeitos aqui pensados são inspiradores da aproximação com este referencial, e, ao observá-los, de algum modo as questões teóricas desafiam a necessidade de buscar entender as problematizações observadas no cotidiano da escola.

3.1 Direitos humanos

Ter acesso aos direitos humanos na modernidade esteve sempre relacionado à construção da cidadania e ao pertencimento ao Estado-Nação. Desde as grandes rupturas religiosas ocorridas com a Reforma Protestante, ao Iluminismo que introduz a ideia do indivíduo, às constituições francesa e americana no final do século XVIII, o indivíduo concebido como portador de direitos surge como “princípio orientador da nova organização social” (PAIVA, 2012, p. 7).

A questão dos direitos humanos situa-se historicamente como um fenômeno na sociedade moderna. Os direitos do homem estabelecidos nas constituições francesa e americana são, simbólica e materialmente, o primeiro momento de uma indicação mais

efetiva da noção de humano mais abrangente visando a uma igualdade. Entretanto, dado o contexto de proeminência do liberalismo enquanto doutrina social e do capitalismo enquanto modo econômico da sociedade há na visão dos autores da época um limite a esta concepção de direitos naturais ou fundamentais, voltados mais à defesa do indivíduo e da propriedade do que à coletividade.

Conforme Almeida:

Ao contrário, a leitura de clássicos liberais como Locke, Montesquieu, Kant e Burke, é ilustrativa da resistência burguesa: democracia, a participação política, a cidadania, as liberdades públicas, deviam ser limitadas aos proprietários privados, do sexo masculino e chefes de família. Sua marca é a desigualdade social e, na melhor das hipóteses, uma igualdade política formal de todos perante a lei, mas não no direito de legislar, governar e julgar. Dos grandes clássicos anteriores à Revolução Francesa, apenas Rousseau se diferencia. Depois da primeira Revolução Francesa, Alexis de Tocqueville passa a admitir o direito de voto aos trabalhadores. (ALMEIDA, 2013, p. 02).

Wolkmer (2003) afirma que historicamente os direitos naturais estabelecidos nas constituições americana e francesa do século XVIII são constituídos sob a tese de direitos “inalienáveis e sagrados” e se referem basicamente à liberdade e dignidade humana, sendo inseridos em um contexto de desenvolvimento da sociedade capitalista e do predomínio dos ideários liberais que enfatizam o indivíduo em detrimento dos sujeitos coletivos.

Segundo Rabben (2004), desde o século XVIII havia por parte de alguns filósofos uma compreensão de que todos os homens são iguais por natureza, embora nesse período ainda predominasse a ideia de que os negros escravizados não eram iguais aos demais seres humanos. “Assim a ideia de desigualdade sobreviveu e evoluiu na sociedade ao mesmo tempo em que novos conceitos de igualdade perante a lei e aos olhos de Deus estavam surgindo (ou ressurgindo)” (RABBEN, 2004, p. 20).

Surge ainda nesse período a ideia do “direito negativo”⁴² como proteção contra a tirania do Estado, em consequência das revoluções norte-americana e francesa. O individualismo, com a criação de um sistema de leis, evolui para concepções de igualdade e cidadania de todos, em contraposição ao Estado e à prioridade dos soberanos sobre seus

⁴² “Costuma-se dividir os direitos em uma primeira geração de direitos negativos e uma segunda geração de direitos positivos. Os direitos civis e políticos – liberdade de expressão, liberdade de religião, julgamento justo, direito ao voto, dentre outros – são negativos no sentido de que o sujeito não deve ser compelido por ou submetido à ação de outra pessoa, grupo ou instituição (por exemplo o governo). Quer dizer, implicam a ausência de coerção, os direitos econômicos, sociais e culturais, ao contrário, requerem a ação positiva do estado para assegurar sua satisfação, provendo recursos para a educação pública, para o emprego, além da garantia de um padrão mínimo de vida, com segurança, serviço de saúde e previdência social” (YÚDICE, 2012, p. 165-167).

membros. Inicialmente o ideário dos direitos pautado na noção de liberdade e igualdade era restrito aos homens brancos e proprietários. Mas estes ideais inspiraram vários tipos de movimentos sociais.

Avançando para o século XIX temos a luta pelo sufrágio e, posteriormente, ocorre uma ampliação de demandas e introdução cada vez mais recorrente de outros debates no seio da sociedade pela fruição dos direitos para os inúmeros grupos sociais (PAIVA, 2012).

Os direitos humanos tal como conhecemos hoje são produto da sociedade moderna, em especial após a Segunda Guerra, quando as atrocidades ocorridas e as violências sofridas exigiram que se constituísse um mínimo de consenso entre os homens acerca de valores e procedimentos de proteção a todos os seres humanos, bem como o reconhecimento de diferenças que não poderiam justificar a dominação de uns pelos outros.

Conforme afirma Bobbio (2004), paulatinamente

[...] ocorreu a passagem dos direitos de liberdade — das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc. — para os direitos políticos e sociais, que requerem uma intervenção direta do Estado. Com relação ao segundo, ocorreu a passagem da consideração do indivíduo humano *uti singulus*, que foi o primeiro sujeito ao qual se atribuíram direitos naturais (ou morais) — em outras palavras, da “pessoa” —, para sujeitos diferentes do indivíduo, como a família, as minorias étnicas e religiosas, toda a humanidade em seu conjunto (como no atual debate, entre filósofos da moral, sobre o direito dos pósteros à sobrevivência); e, além dos indivíduos humanos considerados singularmente ou nas diversas comunidades reais ou ideais que os representam, até mesmo para sujeitos diferentes dos homens, como os animais. Nos movimentos ecológicos, está emergindo quase que um direito da natureza a ser respeitada ou não explorada, onde as palavras “respeito” e “exploração” são exatamente as mesmas usadas tradicionalmente na definição e justificação dos direitos do homem. (BOBBIO, 2004, p. 33).

Para Bobbio (2004), os direitos humanos são historicamente situados, ou seja, eles não são fundamentais por natureza, mas se modificam conforme as condições históricas, políticas e tecnológicas se modifiquem, também o próprio fenômeno da cidadania é definido historicamente. Neste sentido, Carvalho, J. (2011) afirma que

[...] cidadania inclui várias dimensões em que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, J., 2011, p. 09).

Partindo das concepções de Bobbio (2004), podemos afirmar que o direito é dinâmico e se modifica historicamente, conforme as condições históricas, as carências e os interesses

das classes, as transformações técnicas etc. Neste sentido, o direito de questionar o Estado é um pressuposto para a transformação do indivíduo em cidadão.

Deste modo, “não são os direitos humanos fundamentais por natureza, portanto não é possível atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos” (BOBBIO, 2004, p. 13). De outro lado, também há uma concorrência entre direitos fundamentais, uma vez que para este autor, a existência de um novo direito implica na supressão de um velho direito para outro grupo e a escolha de um direito ou outro nem sempre é uma tarefa fácil.

Assim, tanto Carvalho, J. (2011) como Bobbio (2004) chamam a atenção para os desdobramentos dos direitos em civis, políticos e sociais, de modo que a cidadania plena é usufruída pelo titular dos três direitos. Os que possuem apenas alguns direitos serão considerados “cidadãos incompletos” e os que não gozam de direitos são “não cidadãos” (CARVALHO, J., 2011, p. 09).

Na segunda metade do século XX, a partir de que se convencionou chamar “Novos Movimentos Sociais” grupos minoritários, muitas vezes majoritários numericamente, passam a organizar-se e ganham visibilidade nos espaços de interlocução ou o que poderíamos denominar arena pública: movimentos de mulheres, de jovens, étnico-raciais, gays, deficientes físicos, culturais etc. tornam o que era pensado apenas no campo abstrato, filosófico - a igualdade, passe agora a ser buscado enquanto realização concreta nas diversas constituições. A partir dos novos movimentos sociais houve uma demanda cotidiana a fim de construir uma sociedade mais igualitária em situações concretas do cotidiano como a moradia, os direitos da mulher e sua participação no mundo do trabalho, o fim do racismo e das várias formas de discriminação, entre outras.

Assim, houve nas sociedades ocidentais ao longo do século XX a constante demanda pela ampliação da participação na esfera pública dos países democráticos, com a reivindicação crescente por uma maior fruição desses direitos. Não apenas isso: com a consolidação das democracias de bem-estar social, essa esfera pública tornou-se cada vez mais complexa, uma vez que chegaram novos direitos – os direitos sociais – que asseguraram vida longa às sociedades capitalistas, sendo o direito à educação universalizada o mais importante deles. Assim, passou a prevalecer a ideia de cidadania como o “direito a ter direitos” na definição precisa de Hanna Arendt. (PAIVA, 2012, p. 8).

Marshall (1967) em seu clássico estudo sobre direitos humanos também traz a consideração que eles são uma conquista do século XX e que ocorrem em três momentos distintos, a partir inicialmente das reivindicações dos trabalhadores ingleses pelo direito de

votar e participar do governo, sendo que sua participação permite a criação do Partido dos Trabalhadores e a introdução paulatina dos direitos civis e sociais.

Desdobrada em direitos civis, políticos e sociais, a cidadania plena pressupõe o gozo dos três tipos de direitos, entendendo que os direitos civis são fundamentais à vida, a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei.

Os direitos civis são direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual. (CARVALHO, J., 2011, p. 09).

Os direitos políticos dizem respeito “à participação do cidadão no governo da sociedade. [...] em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito ao voto que se está falando” (CARVALHO, J., 2011); entretanto, a participação política dos cidadãos é mais que a ação de votar, embora a luta pelo sufrágio universal tenha sido bastante importante para a construção de sociedades democráticas.

Os direitos sociais visam garantir a participação da distribuição da riqueza coletiva, no direito à educação, ao trabalho, a um salário justo, aposentadoria etc.

Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a justiça social. (CARVALHO, J., 2011, p. 10).

Rabben (2004) considera que a primeira campanha moderna pelos direitos humanos foi a luta contra o tráfico de escravos na Inglaterra, bem como a luta contra a escravidão que se seguiu na América do Norte e, posteriormente, em países como o Brasil.

Para Carvalho, J. (2011), no Brasil, a conquista de direitos sociais antecedeu aos direitos civis. No caso do Brasil Colônia, por exemplo, não havia um poder público que garantisse a igualdade de todos perante a lei e, conseqüentemente, a garantia dos direitos civis. O descaso pela educação com a proibição da criação de universidades no país até a chegada da família real em 1808 também foi um empecilho ao desenvolvimento de uma “consciência cidadã” no Brasil. A escravidão é vista por este autor como “o fator mais negativo para a cidadania” (CARVALHO, J., 2011, p. 19).

Carlos Nelson Coutinho chama a atenção para o fato de que

Os direitos sociais são os que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade. (Esse mínimo, seguindo o que Marx já havia estabelecido em relação ao salário, não deve ser concebido apenas com base em parâmetros naturais, biológicos, mas deve ser definido, sobretudo historicamente, como resultado das lutas sociais). É interessante recordar que essa dimensão da cidadania foi relativamente reconhecida [...]. (COUTINHO, 2000, p. 62).

Embora em alguns contextos as classes dominantes possam usar os direitos como “benesses” a fim de apaziguar ânimos e manter sua dominação, Coutinho chama a atenção para o caráter de lutas sociais que interferem na definição dos direitos válidos em cada tempo, as quais são fundamentais para compreender as mudanças sociais da sociedade brasileira nos últimos anos. Ele propõe uma visão dialética dos direitos como resultado das conquistas dos trabalhadores e não como simples instrumentos da burguesia (COUTINHO, 2000).

Mais adiante o autor continua:

A lógica capitalista se expressa, essencialmente pela afirmação do mercado como forma suprema de regulação das relações sociais. Portanto, é como se Marx dissesse: tudo o que limita ou substitui o mercado em nome de um direito social universal (ou, se preferirmos, da justiça social) é uma vitória da economia política do trabalho, isto é, de uma outra lógica de regulação social. Essa formulação marxiana me parece ter uma significação bastante ampla: com ela, Marx fundamentou a legitimidade e a possibilidade concreta de obter transformações sociais substantivas por meio de reformas. Se uma reforma tópica, a fixação da jornada de trabalho, é uma vitória da classe operária, o mesmo pode ser dito – e ainda com mais razão – do conjunto de direitos sociais que terminaram por consolidar, na segunda metade do século XX, no chamado Welfare State. (COUTINHO, 2000, p. 62).

Desta forma, a adoção de políticas sociais não pode ser analisada apenas sob o prisma da prevalência de uma visão neoliberal de manutenção da desigualdade. Entretanto, sua não universalidade, pode ser pensada como indesejável tendo em vista que ela pode fragmentar ainda mais a luta dos trabalhadores em geral, ao colocá-los uns contra os outros, em posição de disputa pelos direitos sociais.

Na contemporaneidade, o que se verifica é que novos direitos se constituíram e muitas vezes eles apresentam uma contradição em relação a esse ideário liberal individualista (HABERMAS, 2003; SANTOS, 2003a), embora em outros, como afirma Wolkmer (2003), devam ser compreendidos como novas dimensões do direito uma vez que implicam na expansão para outros domínios da atividade humana sem, necessariamente, excluir aqueles anteriormente definidos desde o século XVIII.

A globalização é um dos fatores de produção de novos direitos entre os povos seja no nível nacional ou internacional. Aspectos como a imigração, o multiculturalismo, a luta dos

povos colonizados e os problemas decorrentes das novas tecnologias e da segurança nacional, associados a questões como os direitos humanos, a violência e o desrespeito têm sido levantados tanto no que tange a seus aspectos locais como na relação entre o local, o regional e o interestatal. A possibilidade de intercomunicação entre os povos amplia o espaço de interlocução e questionamento de situações locais frente à percepção de outros modos de viver.

Habermas (1997) questiona, entretanto, se fenômenos como as lutas por reconhecimento podem se articular a experiências coletivas de integridade ferida, ou seja, em que medida as propostas de defesa das pessoas individuais se combinam com a concepção de cidadãos livres e iguais em uma sociedade fragmentada como a atual.

Embora o autor reconheça que nas sociedades europeias⁴³ questões como a privação de direitos tenham sido aparentemente solucionadas pelos governos sociais democratas, com uma distribuição mais justa dos bens coletivos, no que tange ao reconhecimento das identidades coletivas ou à luta por igualdade de direitos para formas culturais, como feministas, minorias em sociedades multiculturais etc., ele põe em dúvida a capacidade dos estados democráticos de atender a essas demandas.

A crise econômica atual mostra que velhos problemas como a questão étnica e a imigração acentuam os conflitos internos nesses países, além de evidenciar um grande contingente de pessoas excluídas do mundo do trabalho e da proteção social, que passam a viver em condições precárias.

O que está posto na sociedade contemporânea e que Habermas (2002), Boaventura Santos (1997), Devine et al. (2007) e Wolkmer (2003) trazem embora com ênfases em aspectos diferentes do ponto de vista empírico é a ideia que vivemos um período em que definir direitos humanos não é suficiente para garantir a inclusão de todos os seres humanos no acesso a esses direitos.

No que tange a questões como o multiculturalismo, por exemplo, essas definições se tornam ainda mais complexas uma vez que elas pretendem estabelecer concepções de “bem viver” bastante variadas e fragmentadas pois o reconhecimento da diversidade cultural impõe também o respeito independente do quanto estas sociedades se opõem ao modelo de bem viver específico de cada sociedade e das possibilidades existentes dentro de uma mesma sociedade.

⁴³ A partir da crise instalada na Europa em 2008 e dos recentes acontecimentos envolvendo os imigrantes fugidos de guerras da África e da Ásia, fica evidente que estas questões claramente não foram resolvidas.

Um exemplo dessa questão pode ser explicitado na concepção multicultural de direitos humanos proposta por Boaventura Santos (2002, 2003). Em primeiro lugar, ele enfatiza que apenas a sociedade ocidental se propõe a estabelecer uma noção universal de direitos humanos e que a mesma é imposta aos demais povos na criação da ONU em 1948, a qual evidencia a hegemonia norte-americana na definição dos direitos estabelecidos como “universais”.

Este autor considera que os direitos “universais” são elaborados sem a participação da maioria dos povos do mundo e têm como características o reconhecimento quase exclusivo dos direitos individuais; a prioridade dos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos e culturais e o reconhecimento do direito à propriedade como primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico (SANTOS, 2002).

Para Boaventura Santos (2002), quando concebidos como direitos humanos universais eles tendem a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima para baixo. Neste sentido, torna-se necessário a inclusão de atores sociais que lutam por uma nova constituição dos direitos humanos mais ampla, com participação das ONGs e das milhões de pessoas que lutam em defesa de classes sociais e grupos de oprimidos e contra Estados autoritários, postulando objetivos explícita ou implicitamente anticapitalistas e com o desenvolvimento de discursos e práticas contra-hegemônicas mediante concepções não ocidentais de direitos humanos.

Essa postulação do autor indica que o papel do Estado se mantém forte, articulando a sociedade civil em nível local e global, tendo em vista que os novos direitos não são exclusivos ao Estado-Nação, mas constituem-se em uma agenda global bem mais ampla, embora ainda haja questões que dizem respeito a cada país especificamente.

Habermas se aproxima de Boaventura ao evidenciar que as lutas por reconhecimento implicam em uma luta contra a herança eurocêntrica do colonialismo, mas adverte que as diversas manifestações do fenômeno “reconhecimento” não devem ser confundidas entre si, pois o feminismo, por exemplo, se diferencia da luta das minorias étnicas e culturais. As lutas das feministas se voltam contra uma cultura dominante que interpreta assimetricamente a relação entre gêneros. Ao lograr êxito, o feminismo possibilita a mudança na autocompreensão dos homens sobre a identidade feminina e masculina.

No que tange às minorias étnicas estas lutas visam superar uma ilegítima cisão da sociedade que resultou em consequências importantes não apenas para os grupos não reconhecidos, mas também para uma mudança na cultura majoritária. Os desafios para estes

grupos são para Habermas maiores que os do feminismo e exigem uma ação ativa do Estado no processo de autocompreensão e de adaptação e integração dessas novas culturas. Nesse contexto incluem-se tanto minorias étnicas endógenas como aquelas que se constituem em consequência dos movimentos migratórios.

Assim como Boaventura, Habermas situa a década de 1990 como um período de produção de uma consciência mais profunda do eurocentrismo e do predomínio da cultura ocidental, exemplificado com a Guerra do Golfo à sombra de uma história colonial que combinou um abuso sobre a identidade e autonomia do mundo arábico-islâmico.

Estas questões são compreendidas como decorrentes da existência de tensões e violações nas quais as lutas em defesa dos direitos humanos continuam a ter uma dimensão nacional, mas, de outro lado, demonstram ainda que as atitudes perante os direitos humanos se assentam em pressupostos culturais, que não têm levado em conta as posições de outros povos não ocidentais (SANTOS, 2002).

Em vias de uma síntese podemos perceber que a justiça e os direitos humanos são conceitos complexos, os quais têm que levar em conta cada vez aspectos mais variados e possibilidades de compreensão da vida muito amplas. Deste modo, cabe aos estudiosos desta temática articular seus estudos com autores não ocidentais, com os grupos que lutam pela ampliação dos direitos, as comunidades, os jovens, os imigrantes e com perspectivas diversas que visem de fato buscar uma noção mais aproximada, embora cada vez seja mais complexo o estabelecimento de noções universais uma vez que as mesmas se opõem à fragmentação existente.

Dentre as perspectivas teóricas que se dedicam a compreender estes fenômenos e dialogando com as críticas de Habermas e Boaventura, temos a Teoria do Reconhecimento, com o debate entre Fraser e Honneth, e a dicotomia entre redistribuição e reconhecimento enfatizando aspectos culturais e econômicos no campo de redução das desigualdades.

A Teoria do Reconhecimento, entretanto, não é tratada aqui como verdade absoluta ou mais capaz de responder aos problemas postos, mas por demonstrar as contradições postas na atualidade entre a cultura (reconhecimento) e a economia (redistribuição), tornam-se importantes para entender o problema das desigualdades no momento atual, especialmente no que se refere ao debate sobre cotas sociais X cotas raciais na educação brasileira, como resultante de processos relativos a uma desigual distribuição da riqueza, mas também a um mau reconhecimento de grupos etários, de gênero, povos e culturas, os quais sofrem os mais variados tipos de discriminações e preconceitos.

Sua novidade está na articulação crítica entre as demandas dos movimentos sociais tradicionais, pautados em grande medida no referencial marxista, e os novos movimentos sociais que põem em evidência as contradições decorrentes da cultura e da globalização, além de trazer à tona velhos problemas ignorados pela ciência hegemônica como o racismo e o sexismo, demonstrando que não apenas o mundo da produção produz desigualdades, mas os modelos de dominação cultural e econômica permeiam a complexidade de outras formas de luta como aquelas que dizem respeito às outras identidades e à diferença.

No campo dos estudos da educação e da juventude este fenômeno ganha uma dimensão maior na medida em que os grupos de jovens representam em sua pluralidade uma diversidade que justifica o plural: “juventudes” para tratar desta faixa etária cada vez mais complexa e mutante.

Nossa proposta é então pensar os jovens a partir da Teoria do Reconhecimento articulando a temática com a educação, espaço de mediação e de conflitos que podem acentuar o falso reconhecimento de determinados grupos de estudantes em detrimento de outros, seja pela dimensão do gênero, seja pela dimensão da questão racial que ganha ênfase após a adoção de políticas de ações afirmativas na educação. Educação compreendida aqui no âmbito dos direitos humanos fundamentais.

3.2 Redistribuição ou Reconhecimento: um paradigma no estudo das desigualdades educacionais brasileiras?

A segunda metade do século XX trouxe do Pós-Segunda Guerra acentuação das contradições entre o socialismo e o capitalismo, enquanto projetos opostos de organização da sociedade. Tal período, marcado pela Guerra Fria viu desenvolver nos países ocidentais, em especial na Europa e nos Estados Unidos, o Estado de bem-estar social, onde tais disputas entre capitalistas e socialistas favoreceram aos trabalhadores destes países, na medida em que muitas das suas demandas por melhores condições de trabalho e salário foram atendidas.

De outro lado, ampliou-se a luta por direitos humanos com o estabelecimento de acordos internacionais a fim de que as terríveis experiências vivenciadas na guerra não se repetissem, o que coincidiu com o surgimento, a partir dos anos 1950, de novas pautas nos movimentos sociais, os quais provocaram inquietações sociais ao introduzir “novas demandas, reivindicações, emblemas, símbolos e ideologias ao conjunto dos movimentos políticos” (SILVA, J., 2011, p. 07).

A emergência desses novos agentes políticos descortinou diversas formas de opressão especialmente contra mulheres, negros, homossexuais, indígenas, imigrantes etc. que haviam permanecido obscurecidos, negligenciados ou, simplesmente, silenciados pelas forças políticas dominantes: Estado, partidos políticos, movimentos populares, sindicatos, centrais sindicais etc. (SILVA, W., 2011, p. 07).

Tal situação culminou na constatação de que as lutas dos partidos políticos e organizações sindicais “deveriam ampliar seu leque de preocupações para inserir em seus programas as lutas políticas identitárias que esses grupos oprimidos experimentavam no seu cotidiano” (SILVA, J., 2011, p. 07).

Do ponto de vista econômico e no que tange aos direitos dos trabalhadores europeus e americanos, este período conhecido como fase de ouro do capitalismo durou até o início dos anos 1970, quando a crise do petróleo e o fortalecimento das ideias neoliberais passou a ganhar força e países como a Inglaterra e os Estados Unidos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan lideraram o projeto de redução do Estado, o que ficou conhecido como Neoliberalismo.

A América Latina, vivenciou um desenvolvimento dos sindicatos e demais movimentos sociais, mas nunca alcançou o nível de desenvolvimento do Estado de bem-estar social dos países desenvolvidos. Entretanto, os impactos das mudanças que passaram a vigorar nos anos 1970 atingiram estes países de formas diversas.

Mesmo antes da efervescência ocorrida especialmente na Europa e Estados Unidos no ano de 1968, os movimentos de protesto foram duramente reprimidos no Brasil com a implantação da ditadura militar em 1964 que se estabeleceu como estratégia de contenção das ideias socialistas em nosso país e em quase toda a América Latina.

É importante marcar que esse período de desenvolvimento de ideais acerca dos direitos humanos no campo internacional foi bastante reprimido no Brasil, o qual apenas no final da década de 1970 estabelece de forma mais aberta, concomitantemente, uma luta por direitos civis, direitos sociais e liberdade política, frente à ditadura militar.

“Novos personagens entram em cena” (SADER, 2001) e um novo enfoque de abordagem surge com estudos que priorizam a fábrica, os bairros e os problemas de moradia. O conceito de classe é ampliado para nele se incluir o movimento social, dentro de um processo de formação das classes a partir da prática dos atores sociais nas diversas esferas da vida cotidiana, seja dentro do mundo da produção capitalista, seja fora dele. Através desses novos movimentos sociais (GOHN, 2012) bem como na ampliação do debate voltado a

questões de cidadania, relativas à expansão da escola pública, dos direitos dos negros, das mulheres e dos indígenas vai se forjando a cidadania e a democracia brasileira.

Esses movimentos, muitas vezes com apoio da Igreja Católica, através das pastorais, dos sindicatos de trabalhadores da indústria automobilística no caso do Sudeste e petrolífera na Bahia, estruturaram-se e organizaram suas lutas, em um contexto de crise econômica provocada pelo fim do “Milagre econômico”, e marcados pela entrada tardia do Brasil no modelo de economia neoliberal que já se fazia presente na América Latina, inicialmente no governo de Pinochet, no Chile.

O cenário dos últimos 30 anos do século XX mesclou uma diversidade de situações políticas, econômicas e culturais que fizeram com que a Ciência Social elaborasse novas formas de análise e explicações do social a fim de dar conta da multiplicidade de questões que emergiam, mas que ainda se misturavam às clássicas explicações de problemas como a desigualdade, a luta de classes e a organização política da sociedade considerando o Estado e as dimensões do poder em disputa naquele período.

Uma dessas questões e que ganha ênfase neste estudo é a questão racial, a qual no Brasil foi durante muito tempo associada à luta de classes, de modo que os problemas enfrentados pelos negros e indígenas eram imiscuídos no debate mais geral sobre a desigualdade, fenômeno ainda existente.

Esse contexto nacional marcado pela visibilidade de novos atores exige das ciências humanas reelaborações em seus estudos, especialmente no campo da política, uma vez que as demandas foram expandidas para outras dimensões da cidadania. Guimarães (2012b) indica a mudança na própria concepção das classes sociais e como ela, desde os anos 1940, vinha emergindo na análise da condição do negro no Brasil.

O conceito de classe social teve diferentes interpretações no Brasil, as quais, a partir dos anos 1980, no contexto de efervescência dos movimentos sociais e de ampliação da participação amplia seu leque de interpretações em função da grande expectativa sobre a construção da democracia, do amplo desenvolvimento dos movimentos populares e do movimento operário que culminaram na fundação do Partido dos Trabalhadores, sendo os movimentos populares incorporados aos estudos de classe. Segundo o autor,

A mudança conceitual é notável: os novos estudos usarão sistematicamente conceitos como experiência, imaginário, cotidiano, cidadania, originários da história social e da filosofia política, em vez dos conceitos academicamente consagrados pela sociologia. (GUIMARAES, 2012b, p. 24).

Esta conceituação expressa uma “[...] preocupação de tratar os dominados como criadores de seus próprios mundos, comprometendo os autores com a emergência da consciência de direitos, individuais e coletivos, por parte não apenas dos operários, mas das camadas populares” (GUIMARAES, 2012b, p. 25).

A inclusão de novos atores no cenário das explicações sociológicas sobre mudança social, estudos de classe e movimentos sociais não evidenciava ainda, nesse primeiro momento, a ênfase nas questões identitárias de caráter étnico, as lutas ainda se pautavam no debate sobre a desigualdade e a democracia, numa clara contraposição ao regime político que findava⁴⁴.

A nova conjuntura de luta pelas liberdades democráticas que se constituiu ao longo da década de 1970 – impulsionada, por um lado, pelo redirecionamento político da esquerda, e por outro, pelo próprio projeto de distensão do regime, punha em ação novos atores políticos. Novos em relação a conjunturas políticas anteriores. (ARAUJO, 2007, p. 334).

Estes novos atores, conforme Araújo (2007) pertenciam a partidos políticos como o MDB; ao Movimento Estudantil; à Igreja Católica, em sua ala mais progressista; à imprensa alternativa; aos movimentos de bairros e favelas e aos movimentos de minorias políticas, impulsionados pelos movimentos que se espalhavam pela Europa e Estados Unidos: Movimento Feminista, Movimento Negro Unificado, Movimento dos Homossexuais.

Sobre esta questão Gomes, N. indica que

São também os movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980, no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social. Eles reivindicam que a educação considere, nos seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade. Indagam o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais considerados diversos no decorrer da história. (GOMES, N., 2012a, p. 688).

A presença do Movimento Negro no cenário de transição democrática dos anos 1980 foi importante entre outros motivos porque ao trazer a denúncia do “mito da democracia racial” de forma mais contundente forçou a construção da identidade negra no Brasil.

⁴⁴ Em parte a visibilidade dos novos atores sociais pode ser compreendida como uma forma dos partidos políticos cassados de atuarem na sociedade sem que fossem identificados como partidos comunistas.

A força desse mito na formação da identidade brasileira acabou constituindo o primeiro grande desafio para o movimento negro: como lutar contra o racismo se não existe racismo no Brasil? Enfrentar a questão passava por um processo interno de reconhecimento e afirmação da negritude – por exemplo, deixar de alisar o cabelo e prestigiar a ascendência africana –, numa sociedade em que, a despeito da celebração da miscigenação, os padrões europeus eram tidos como superiores. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 640).

O debate acerca da dicotomia raça/classe invadiu a sociedade e a escola mais efetivamente a partir das proposições relativas ao questionamento da democracia racial e a demanda do movimento negro por ações afirmativas em diversos campos onde o negro apresentava uma sub-representação, sendo a mais evidente aquela que propôs a adoção de políticas de cotas raciais para garantia de acesso de grupos da população que historicamente não ingressavam especialmente nas universidades públicas brasileiras.

Este debate repercutiu na sociedade como um todo, inclusive na mídia que desde o início da introdução de tais políticas nas universidades brasileiras tem trazido à esfera pública a dicotomia cotas sociais X cotas raciais, e no primeiro momento se apresentou bastante crítica a tal proposição.

Embora não seja intenção dos autores da Teoria do Reconhecimento a discussão sobre as ações afirmativas, a dicotomia entre reconhecimento e redistribuição é marcante na sociedade brasileira nas argumentações favoráveis ou contrárias às cotas no Brasil, tendo sido analisada por autores que estabeleceram relações entre a teoria do reconhecimento e a adoção de Políticas de Ações Afirmativas, entre eles Andrade (2012), Souza (2003), Jesus (2014).

Segundo Andrade (2012) há no Brasil uma tradição de consolidar políticas de redistribuição em detrimento das de reconhecimento. O tratamento da desigualdade associado à concentração de renda tornou o discurso redistributivo apropriado tanto pelo Estado como por diferentes orientações ideológicas da sociedade civil.

Tal debate é emblemático no campo da Ciência Política, sendo que o mais destacado se dá entre Nancy Fraser e Axel Honneth. Fraser constrói a sua teoria em diálogo com o autor que afirma que as lutas sociais na atualidade ocorrem em função da luta por reconhecimento.

Mesmo fora da teoria do reconhecimento vemos em autores nacionais a reflexão acerca do modo como se discute a desigualdade e a questão racial no Brasil, ora por um viés classista, ora pelo viés cultural.

Mais: é bastante provável que já não seja possível, no Brasil, construir um consenso nacional sobre as desigualdades raciais. É provável que, como nos Estados Unidos, a questão racial passe a ser objeto de dois discursos competitivos, ambos em sintonia com o reconhecimento pleno da cidadania negra. Por um lado, um discurso cuja

ênfase é posta no caráter racial das desigualdades, ou seja, na discriminação sistêmica alimentada pelos preconceitos e pelas hierarquias socialmente construídas (classe, gênero, etnia, raça, região etc.); por outro lado, outro discurso, cuja ênfase é dada ao caráter econômico da igualdade, ou seja, à pobreza da população em geral. Qualquer política pública, no futuro, talvez tenha que ser negociada entre essas duas posições. (GUIMARAES, 2012b, p. 61).

A introdução do tema do reconhecimento associado a uma perspectiva de justiça social vai estar vinculada inicialmente aos debates sobre as diferenças advindas dos movimentos negro e feminista. Para Pinto (2008) tanto a perspectiva da redistribuição como a do reconhecimento trazem contribuições para a análise do cenário brasileiro.

Entretanto, a autora considera que a polêmica Fraser X Honneth perde parte do seu sentido, uma vez que se pode admitir ao mesmo tempo questões de distribuição exclusivas e questões em que o tema da distribuição só pode ser pensado como luta pelo reconhecimento.

Pensando em distribuição como remédio, conforme proposto por Fraser (2006) esta autora adverte para não se perder a percepção de que o Estado é o executor das políticas públicas que atuam sobre o dilema distribuição x reconhecimento. Deste modo, é o Estado responsável por grande parte das injustiças (PINTO, 2008).

Os grupos identitários e os movimentos sociais são para Pinto (2008) os elementos externos ao Estado que atuam no sentido de impedir a reprodução das injustiças sociais. Sendo assim, a articulação entre o Estado e a Sociedade Civil é determinante para assegurar que grupos não hegemônicos possam atuar na formulação das leis.

Retoma-se, nesse sentido, a concepção de hegemonia como “combinação de direção moral, política cultural e intelectual com dominação” (ALMEIDA, 2011). Embora o Estado seja representante máximo das classes dominantes, a sua supremacia é construída a partir da sociedade e suas diversas instituições, de modo que pressupõe a existência de forças contrárias e de resistências que apresentam projetos alternativos. O Estado pensado como resultante de uma unidade entre economia, política e ideologia, na qual a distinção entre Estado, base econômica e sociedade civil é apenas metodológica, havendo uma relação dialética entre essas esferas (ALMEIDA, 2011).

Para a análise do Brasil, sobre o dilema entre Fraser e Honneth, “como pensar e operacionalizar formas conceituais de redistribuição e reconhecimento num cenário tão distinto daqueles cujas características condicionantes do pensamento levaram ao seu desenvolvimento?” (ANDRADE, 2012, p. 47). Esta articulação entre classes ou frações de classes permite concessões econômicas.

No dilema da desigualdade da sociedade brasileira não é possível ignorar os papéis que a relação raça X classe constitui. E qualquer modelo que pretenda analisar essa realidade vai estar profundamente imbricado nestas duas categorias (ANDRADE, 2012).

3.2.1 Honneth e o reconhecimento

Honneth “pretende mostrar como os conflitos sociais são essencialmente baseados numa luta por reconhecimento social e que esta luta é o motor das mudanças sociais e, conseqüentemente, do processo de evolução da sociedade” (MATTOS, 2006, p. 87). No âmbito da teoria crítica, a teoria do reconhecimento “não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente” (NOBRE, 2003 *apud* CALDEIRA, 2008, p. 09).

Herdeiro da Teoria Crítica, representante da terceira geração da Escola de Frankfurt, Honneth sofre importante influência de Habermas, de quem apreende o conceito de interação comunicativa (SAAVEDRA, 2007, p. 96), bem como na intenção de atualizar o materialismo histórico. Constrói sua teoria a partir da Filosofia do Reconhecimento de Hegel, da Psicologia Social de Mead e da Psicanálise de Winnicott.

Segundo Saavedra, duas questões guiam a análise de Honneth:

Qual é o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito? Como é possível que uma pessoa desenvolva a consciência de ser sujeito que tem direito? A estratégia utilizada por Honneth consiste em apresentar o surgimento do direito moderno de tal forma que neste fenômeno histórico também seja possível encontrar uma nova forma de reconhecimento. (SAAVEDRA, 2007, p. 104).

Quadro 3 – Honneth

Universalização dos direitos	
Sociedade Tradicional	Sociedade Moderna
Honra	Dignidade
<i>Status</i> social do indivíduo/nascimento	Independência do <i>status</i> ; prestígio social. Conhecimento
Reconhecimento de particularidades	Afirmção da não admissão dos privilégios e das exceções
Nem todos são iguais	Luta pelo reconhecimento do princípio de igualdade por todos os membros da comunidade política

Fonte: Resumo baseado nas obras do autor (HONNETH, 2003).

No esquema acima busco sintetizar, com base em Honneth (2003), o processo de universalização dos direitos na passagem da sociedade tradicional para a moderna. De modo que o direito ganha novos contornos, desvinculados de uma desigualdade naturalmente estabelecida.

Honneth (2003) compreende que as mudanças produzidas historicamente a partir das lutas por reconhecimento implicam na alteração das bases do direito. O que numa sociedade tradicional se caracterizava por honra e não era acessível a todos os membros agora passa a ter um caráter de dignidade sendo, portanto, todos os seres humanos dignos de reconhecimento. Rejeita-se assim o *status* ou qualquer tipo de privilégio que decorra do nascimento, em detrimento daquele oriundo do conhecimento e da capacidade dos indivíduos.

Para este autor, a ideia em discussão não é a mesma do liberalismo tendo em vista que na construção de sua teoria ele vai identificar que a igualdade promulgada aqui pressupõe que haja o reconhecimento das diferenças, uma vez que a mesma está pautada na luta constituída por aqueles que se sentem de algum modo em prejuízo no estabelecimento do prestígio social adquirido.

Na busca pelo reconhecimento da dignidade pessoal ele pressupõe uma nova definição de justiça. Nas palavras do próprio Honneth,

[...] nossa ideia de justiça está essencialmente conectada à concepção em relação a como e de que maneira os indivíduos se reconhecem reciprocamente. Dessa forma, as preocupações políticas forneceram gradativamente o tema para os debates na filosofia moral, que resultaram da consideração de que o conteúdo normativo da moralidade tem de ser determinado em referência a formas específicas de reconhecimento recíproco. Quando falamos do “ponto de vista da moral”, referimo-nos, primeiramente, aos atributos desejáveis ou obrigatórios das relações existentes entre os sujeitos. (HONNETH, 2007, p. 81).

Deste modo, o autor defende que a qualidade moral das relações sociais não pode ser medida apenas pela distribuição justa e equitativa dos bens materiais, mas também pelo modo como estes indivíduos ou grupos sociais são reconhecidos e respeitados na sociedade. Ou seja, “o que está em jogo aqui é a autoestima que diz respeito ao reconhecimento pelos outros parceiros da interação de que tenho características diferenciais que contribuem para a promoção de certos valores reconhecidos coletivamente” (MATTOS, 2006, p. 89)⁴⁵. Em Honneth a gramática do reconhecimento tem como objetivo

⁴⁵ Para os críticos desta teoria, ao deslocar as lutas do âmbito da classe para o âmbito da identidade, não se propõe uma transformação emancipatória dos homens, mas se estabelecem critérios cada vez mais localizados que não permitem a construção de uma igualdade de fato. Deste modo, atende a demandas neoliberais de contenção dos mais pobres, evitando que estes se “rebelem”. Há uma tentativa de redução da

[...] uma tentativa de desenvolver em toda sua consequência um conceito de sociedade, e especialmente de mudança social, a partir da dinâmica de uma luta por reconhecimento. Seriam as motivações morais das lutas de grupos sociais que, enquanto tentativa coletiva, permitem a progressiva institucionalização e aceitação cultural das várias dimensões do reconhecimento recíproco. Hegel e Mead, por oposição a Maquiavel e Hobbes, ajudaram a interpretar a luta social de tal modo que o desenvolvimento moral de uma sociedade pudesse ser percebido como o motor da mudança social. (SOUZA, 2000, p. 152).

Segundo Jessé Souza (2000), o que Honneth pretende é, considerando as três esferas de ação hegelianas e a estratégia intersubjetiva de Mead, explicitar os três passos da sua teoria, empiricamente verificável. Os passos são os seguintes:

a) saber se as dimensões do reconhecimento podem ser, na sua sequência verificáveis; b) indagar se as respectivas formas de reconhecimento deixam ordenar por formas recíprocas de desrespeito social; c) e finalmente, se essas formas de desrespeito social foram efetivamente o motor dos conflitos por emancipação e mudança. (SOUZA, 2000, p. 153).

Há três esferas de reconhecimento para Honneth (2003): a esfera individual, a esfera social/jurídica e a esfera da solidariedade (em que atuam os movimentos sociais). A cada esfera corresponde um tipo de desrespeito ou injúria moral que influencia no surgimento dos conflitos sociais. Ele pretende compreender na realidade social como ocorrem mudanças sociais em decorrência de conflitos originados nas experiências de desrespeito social, os quais visam restaurar relações de reconhecimento mútuo.

O reconhecimento ocorre na medida em que, na era da democracia social o objetivo normativo deixa de ser a eliminação da desigualdade em função da anulação da degradação e do desrespeito. Neste sentido, a distribuição igual ou a igualdade econômica são acrescidas de uma busca por maior dignidade e respeito entre os indivíduos a partir dos aspectos culturais.

Para este autor, Nancy Fraser fornece pistas ao referir-se à passagem redistribuição/reconhecimento, entendido redistribuição como um conceito “ligado a uma nova visão de justiça que visa alcançar a igualdade social através de uma redistribuição das necessidades materiais para a existência dos seres humanos enquanto sujeitos livres” e o reconhecimento enquanto “as condições para uma sociedade justa passam a ser definidas

violência, uma relativa possibilidade de ascensão social para uma parcela das populações atendidas, mas o fim da pobreza e, portanto, das condições que geram a necessidade de políticas diferenciadas não se efetiva.

como o reconhecimento da dignidade pessoal de todos os indivíduos” (HONNETH, 2007, p. 79)⁴⁶.

Honneth identifica duas possibilidades de interpretar o deslocamento redistribuição/reconhecimento. O primeiro, decorrente da desilusão política que pôs fim ao Estado de bem-estar na Europa e promoveu a vitória de candidatos conservadores nas eleições em diversos países, revelando uma desesperança com a possibilidade de maior igualdade social.

A segunda possibilidade, com a qual se alinha, deriva não mais de uma desilusão com a política, mas “como consequência de um aumento da sensibilidade moral”, proporcionado pelos novos movimentos sociais que chamaram a atenção para o “significado político da experiência do desrespeito social e/ou cultural” (HONNETH, 2007, p. 80). Esta compreensão resulta da percepção de que o reconhecimento da dignidade dos indivíduos e grupos é parte vital para a formulação de um novo conceito de justiça.

A ação dos movimentos sociais é destacada pelo autor, pois, estes produziram nas últimas décadas do século XX novas ideias sobre o reconhecimento.

Quer nas discussões sobre o multiculturalismo, quer no autoesclarecimento teórico do feminismo, rapidamente surgiu como um ideal compartilhado a visão normativa, de que os indivíduos ou grupos sociais têm de ser aceitos e respeitados em suas diferenças. (HONNETH, 2007, p. 81).

Estas ideias são objeto de preocupação do autor na medida em que interessa saber como e de que modo os indivíduos se reconhecem reciprocamente, pois há uma conexão entre a forma como os indivíduos se reconhecem mutuamente e suas concepções de justiça.

Outro aspecto importante para Honneth (2003) é com relação ao desrespeito, ou às formas como se dá o não reconhecimento do outro. Entre os tipos de desrespeito identificados há a injúria física, que priva os seres humanos de sua autonomia em relação a si mesmos. Um segundo tipo de desrespeito é aquele que está relacionado à negação de direitos e à exclusão social. Neste caso os indivíduos “padecem em sua dignidade por não terem concedidos de si os direitos morais e as responsabilidades de uma pessoa legal plena em sua própria comunidade”. O autorrespeito elementar é a atitude esperada de uma pessoa em relação a si mesma quando adquire reconhecimento legal.

⁴⁶ Ao responder as críticas de Fraser, Honneth considera que sua posição deriva de uma interpretação da obra de Charles Taylor, e que este, em sua “política de identidade” vai sugerir “que a história das sociedades capitalistas liberais tem sido acompanhada por lutas por igualdade legal, enquanto atualmente em seu lugar, em grande escala, lutas conduzidas por grupos que desejam reivindicar reconhecimento por sua diferença culturalmente definida”. (HONNETH, 2007, p. 90).

O terceiro tipo de desrespeito, conforme descreve Honneth, “diz respeito à depreciação do valor social das formas de autorrealização” (HONNETH, 2007, p. 86). Deste modo, os indivíduos são impedidos de relacionar as habilidades desenvolvidas ao longo da sua vida com sua estima social. A aceitação social do seu estilo de vida ou suas habilidades, o encorajamento mútuo da sua individualidade seriam as formas contrárias ao desrespeito ora explicitado.

A atitude positiva que um sujeito pode tomar a si mesmo, quando reconhecido dessa forma, é a da autoestima: ao se achar estimado por suas qualidades específicas, o sujeito é capaz de se identificar totalmente com seus atributos e realizações específicas. (HONNETH, 2007, p. 87).

Este respeito é também uma forma de solidariedade, na qual o princípio da diferença igualitária resulta da pressão dos sujeitos individualizados sobre a sociedade.

O contexto atual é problematizado por Honneth (2007) ao discutir acerca das críticas referentes à polarização **redistribuição X reconhecimento**. Esta polarização, como dito antes, tem no debate entre Fraser e Honneth uma importante contribuição para a compreensão das mudanças porque passa a sociedade e sua concepção de justiça.

Ele atribui parte da crítica de Nancy Fraser sobre sua concepção teórica a um mal-entendido da autora norte-americana sobre o conceito de reconhecimento como uma redução do conceito a um único aspecto, o da aceitação cultural, quando ele trata do tema como uma categoria normativa.

3.2.2 A contribuição de Nancy Fraser: redistribuição ou reconhecimento?

Fraser faz uma análise da sociedade atual imersa em um contexto denominado por ela de pós-socialista onde a globalização é o mote das grandes transformações. A passagem da era fordista para a pós-fordista, implicou mudanças significativas tanto na organização do trabalho e modo de produção que passou a ter mais ênfase na participação feminina, no refluxo do movimento sindical e do trabalho industrial ao tempo em que nesta sociedade do conhecimento e da ordem globalizada ocorreram modificações no papel do Estado-Nação e dos fluxos de capitais transnacionais que reduziram sua ação.

A globalização tem como uma de suas características a politização generalizada da cultura, uma maior visibilidade dos trabalhadores simbólicos e o declínio da centralidade do trabalho em contraste com a religião e a eticidade. A imigração, outro elemento importante da era global, vai produzir uma maior consciência do pluralismo cultural tanto dentro das nações

como entre estas. O advento da tecnologia da informação facilitando o contato entre culturas e, portanto, uma consciência mais reflexiva do outro.

O que interessa a Fraser é este contexto de proeminência da cultura sobre a política e a justiça social, nesta nova etapa do desenvolvimento da sociedade. Para ela, o que no período fordista se caracterizou por uma grande mobilização dos trabalhadores em lutas pela redistribuição da riqueza, enfatizando a desigualdade econômica, passa agora para uma nova ênfase pautada pelas lutas por reconhecimento que destacam a cultura e as diferenças produzidas no âmbito desta. Neste contexto, o foco das lutas passa a ser determinado pelo multiculturalismo, pelas desigualdades de gênero e étnicas, pela soberania dos estados e pelos movimentos sociais por direitos humanos e, em menor grau, pela redistribuição da riqueza.

As relações entre defensores do paradigma do reconhecimento e da redistribuição se tornaram tensas, na perspectiva de Fraser (2007).

Membros do primeiro campo esperam redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul, e dos proprietários para os trabalhadores. Membros do segundo, ao contrário, buscam o reconhecimento das distintas perspectivas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais, bem como a diferença de gênero. (FRASER, 2007, p. 102).

Neste sentido, para alguns defensores da redistribuição, as reivindicações de reconhecimento das diferenças são entendidas como uma “falsa consciência” ou “obstáculo ao alcance da justiça social” (FRASER, 2007, p. 102). A autora provoca o debate: Redistribuição ou reconhecimento? Política de classe ou política de identidade? Multiculturalismo ou igualdade social? Ao tempo em que afirma serem estas, falsas antíteses, tendo em vista que a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento e que nenhum deles sozinho é capaz de atender às demandas da sociedade.

Deste modo, a dissociação entre lutas por redistribuição e reconhecimento é entendida pela autora como um erro, pois reduzir o aspecto da busca pela justiça a um elemento cultural empobrece e dificulta uma emancipação mais significativa dos grupos, além de gerar o risco de uma exacerbação das identidades, fomentando outros tipos de conflitos.

Sua crítica vai mais além ao entender que deslocar a ênfase das lutas por justiça exclusivamente para o campo cultural - do reconhecimento, é um modo de deslocar a busca por soluções mais amplas e atende às demandas neoliberais, pois reprime a memória do igualitarismo socialista. Deste modo, ela propõe uma reconceituação da justiça social de modo a abranger tanto as preocupações tradicionais da redistribuição, quanto as que dizem respeito ao reconhecimento (desrespeito, imperialismo e a hierarquia de estatuto).

Assim, sua concepção bidimensional de justiça abrange a injustiça no contexto da globalização. Pois, para as injustiças caracterizadas pelas desigualdades baseadas na estrutura de classes (exploração, má divisão, privação e exclusão do mercado de trabalho), a ênfase está nas lutas por redistribuição e seu “remédio”, a transferência de rendimentos e a reorganização da divisão do trabalho. E nas situações em que ocorre uma subordinação do estatuto pautada nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural, o falso reconhecimento, ou desrespeito, o “remédio” estaria no reconhecimento, ou seja, na adoção de reformas voltadas à valorização de identidades desrespeitadas e produtos culturais de grupos discriminados (FRASER, 2003).

Entretanto, Fraser (2001) admite que sua solução não é simples e implica dificuldades, tendo em vista que em algumas lutas há uma incompatibilidade entre redistribuição e reconhecimento. Deste modo, ela propõe a justiça como uma categoria bidimensional assentada em um único princípio normativo que englobe todos os membros da sociedade interagindo como pares. Fraser (2007) reconhece que há a necessidade de estabelecer algumas condições para a paridade se efetivar. Em primeiro lugar uma distribuição de recursos materiais que garanta independência e voz e, em segundo lugar, a existência de padrões institucionalizados que expressem igual respeito por todos e iguais oportunidades de alcançar a consideração social.

Para além deste princípio normativo ela considera o risco da reificação e propõe uma concepção não identitária do reconhecimento, pois a reificação encoraja o separatismo e a formação de enclaves grupais e intolerância entre os grupos, ao enfatizar o elemento identitário que acentua a diferença. Sua proposta de reconhecimento implica na concepção de um modelo de estatuto que significa a adoção de políticas que visem superar a subordinação da parte reconhecida distorcidamente como membro pleno da sociedade e, portanto, capaz de uma participação igual a todos os outros.

Considerando que o falso reconhecimento impede a participação paritária, gerando graves injustiças, o modelo de estatuto deve desinstitucionalizar os padrões de valor cultural que impedem a paridade e criar outros que a fomentem. Para corrigir os problemas entre grupos que se apresentam de modo ambivalente no binômio redistribuição/reconhecimento ela identifica o caráter contraditório existente em algumas lutas como, por exemplo, nas lutas de gênero e nas lutas raciais.

Enquanto a luta por reconhecimento chama a atenção para a especificidade do grupo, portanto, afirma seu valor, as lutas por redistribuição buscam abolir os arranjos econômicos que embasam a especificidade, ou seja, promovem a “desdiferenciação” (FRASER, 2003). Há

uma tensão ou um dilema entre redistribuição e reconhecimento no que tange às coletividades localizadas em regiões intermediárias, as quais combinam exploração e desprezo social, sendo diferenciadas tanto em função da estrutura econômico-política, quanto nos valores culturais, sofrendo injustiças econômicas e culturais, que se traduzem em má distribuição dos recursos econômicos e desconsideração cultural.

Entre essas categorias, gênero e raça são ilustrativos, pois sua bivalência implica na necessidade tanto de remédios redistributivos como de reconhecimento. O gênero está estabelecido em nossa sociedade a partir de uma divisão fundamental entre trabalho remunerado e não remunerado ou “improdutivo”, além de haver na categoria trabalho remunerado uma diferenciação entre alta e baixa remuneração diretamente vinculada a modos de exploração do trabalho feminino, mais explorado e marginalizado, o que demanda o fim de uma injustiça distributiva, ou seja, o fim da diferenciação por gênero.

De outro lado, há normas socioculturais que privilegiam o masculino (androcentrismo), desqualificando o feminino e provocando danos que se manifestam na forma de violências, exploração sexual etc., que indicam uma forma de discriminação pautada em atitudes e exigem uma mudança dos valores culturais ou o descentramento das normas androcêntricas e a revalorização do gênero desprezado, ou seja, o reconhecimento positivo.

A questão racial para Fraser sofre do mesmo dilema, uma vez que também é um “modo bivalente de coletividade”. Na estrutura da sociedade de classes e da divisão do trabalho remunerado, “as pessoas de cor” ocupam as piores posições salariais, cujo legado histórico da escravidão tratou de manter sob condições de exploração, marginalização e privação, de modo que o critério racial se combina com uma diferenciação econômico-política dotada de características de classe, o que implica na necessidade de compensações redistributivas. É preciso abolir a divisão racial do trabalho, ou seja, é justo que a ideia de raça seja abolida.

Porém, no que diz respeito aos aspectos culturais e valorativos, assim como o gênero, a raça também está posta a dimensão do reconhecimento. O racismo, enquanto desqualificação das coisas associadas ao negro (religião, arte, cultura, estética etc.), baseado no eurocentrismo que estabelece normas que privilegiam o “ser branco”, causa uma série de danos, estereótipos e humilhações que fazem os negros parecerem inferiores e/ou desviantes e contribui para mantê-los em desvantagem, configurando-se em uma injustiça de reconhecimento.

Para compensar a injustiça racial é preciso mudar mais que a economia, a política e a cultura. Mas o caráter bivalente se coloca como um dilema, pois ao mesmo tempo é preciso abolir a “raça” e valorizar a especificidade cultural dos grupos racializados subordinados.

Para resolver esse dilema a autora em questão propõe o uso de **remédios afirmativos**, voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra e **remédios transformativos** voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. Esquemáticamente, sua compreensão é assim resumida:

Quadro 4 – Nancy Fraser

Remédios afirmativos:	Remédios transformativos:
Multiculturalismo	Transformação da estrutura cultural subjacente
Compensar o desrespeito	
Política de identidade	Destruição da heteronomia, teoria “queer”
Estado de bem-estar social	Socialismo

Fonte: Sistematização realizada pela autora.

A adoção de políticas públicas deve estar voltada para o combate de ambas as formas de injustiça. Assim, a análise proposta a partir da Teoria do Reconhecimento contribui para esta pesquisa uma vez que ela acentua alguns aspectos do debate que cerca a temática das ações afirmativas, embora não sejam todos os seus autores defensores *a priori* das mesmas, conforme adverte Mattos (2004, 2006), pois, segundo Honneth e Taylor, tais políticas não tocam no aspecto central da discriminação, apenas redistribui renda, separando as esferas da cultura e da economia. Para Patrícia Mattos,

[...] a base do problema do reconhecimento é que ele é fundamental para o desenvolvimento de nossa identidade, portanto, não possui um prazo de vigência, devendo estar sempre tendo garantias das condições para o exercício indefinido de sua particularidade. (MATTOS, 2006, p. 129).

Embora não seja intenção deste estudo a controvérsia entre Honneth e Fraser, ela é importante na medida em que, ao trazer a temática para o campo empírico das ações afirmativas, ela permite uma análise do modo como a juventude em nossa sociedade percebe este problema. De outro lado, permite ainda verificar como as dimensões normativas estabelecidas por essa luta por reconhecimento afetam o espaço escolar e seus estudantes.

3.3 Direitos humanos e educação no Brasil

O Estado brasileiro tem incorporado a afirmação dos direitos humanos e se esforçado para garantir a sua defesa e proteção. Entretanto, em que pese avanços e um “significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e na promoção dos direitos humanos” (CANDAU, 2012, p. 18) ainda convivemos com uma realidade de violações sistemáticas desses direitos. Para esta autora há uma contradição contínua entre o discurso e a experiência cotidiana.

A construção de um arcabouço jurídico não é suficiente se ele não for internalizado no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, onde os processos educativos se tornam fundamentais. Neste contexto, a relação entre educação e direitos humanos ganha muitos significados e Candau nos convida a refletir e distinguir as múltiplas expressões que dizem respeito a esta relação.

[...] a educação em direitos humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio ambiente etc. até temas relativos a ordem internacional e a sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a educação em direitos humanos pode perder especificidade, tornando difícil uma visão mais articulada e confluyente, e terminando por se reduzir a um grande “chapéu” [...]. (CANDAU, 2012, p. 21).

Em seminário realizado em 1999⁴⁷ no Peru com representantes de vários países latino-americanos se buscou estabelecer um consenso sobre o que é mais importante no que tange à educação em direitos humanos e se estabeleceram três dimensões: a primeira é a formação de sujeitos de direitos, considerando que na América Latina há uma frágil consciência que leva os indivíduos a tomarem os direitos com dádivas (CANDAU, 2012).

Esta dimensão de formação do sujeito de direitos através da educação se torna bastante significativa em um país como o Brasil, onde o patrimonialismo e o coronelismo durante muito tempo impediram, conforme nos diz Carvalho, J. (2011) não apenas os escravos, mas toda a população de desenvolver uma consciência dos seus direitos.

A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. Seus amigos eram aliados e protegidos, seus inimigos eram

⁴⁷ Seminário realizado pelo IIDH (Instituto Interamericano de direitos humanos) ocorrido em novembro de 1999 em Lima, Peru.

perseguidos ou ficavam simplesmente sujeitos aos rigores da lei. [...] Várias expressões populares descreviam a situação: “Para os amigos, pão; para os inimigos pau”. Ou então: “para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei”. (CARVALHO, J., 2011, p. 56-57).

A lei, que deveria assegurar a igualdade e cidadania durante muito tempo no Brasil foi um instrumento de castigo, selecionando aqueles que a ela estavam sujeitos. Do mesmo modo, o direito também não era atributo pertencente a todos.

A segunda dimensão diz respeito a:

[...] favorecer o processo de “empoderamento” (empowerment), principalmente orientando aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e processos coletivos. (CANDAU, 2012, p. 22).

Para esta autora, o empoderamento permite “liberar possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito da sua vida e ator social”; além disso, apresenta uma dimensão coletiva, pois ao trabalhar na perspectiva do reconhecimento e da valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorece a sua organização e participação na sociedade civil (CANDAU, 2012, p. 22).

Em terceiro lugar está o “educar para nunca mais”, ou seja, “resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade”, ações relativas aos “processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (CANDAU, 2012, p. 22).

No percurso da educação em direitos humanos no Brasil foram identificadas quatro fases de seu desenvolvimento: a primeira, com recorte temporal entre os anos 1960-1970, corresponde ao período da ditadura militar e se caracterizou pelo ativismo político, ou seja, ocorria de forma clandestina através das organizações da sociedade civil que exerceram um papel de resistência ao autoritarismo vigente.

Na segunda fase, no período de transição para um regime mais democrático, a educação em direitos humanos ganhou uma nova preocupação: a de construir uma nova cultura política e participativa. É neste período que surgem as primeiras experiências de educação em direitos humanos do ponto de vista mais formal, bem como ocorre a promulgação da Constituição brasileira de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), marcos nos instrumentos jurídicos fundamentais para a promoção e garantia dos direitos humanos no Brasil (CANDAU, 2012).

A década de 1990 é identificada como a terceira fase da educação em direitos humanos e a que apresenta uma ênfase maior na formulação de políticas públicas nesta área. É um momento de continuidade e de ampliação da fase anterior e se caracteriza ainda pela incorporação por parte do governo federal de novos atores emersos da sociedade civil. A educação, através da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da nova LDB nº 9.394 de 96, assume preocupação com a democracia e os direitos humanos, embora haja um movimento articulado com os processos mais amplos da transformação estrutural neoliberal pela qual passa o continente latino-americano.

A nova LDB 9.394/96 e os PCNs (1997) vão trazer a temática dos direitos humanos através das diferentes áreas curriculares bem como nos temas transversais. Segundo Candau (2012) os PCNs privilegiam princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos, da equidade, da participação como princípio democrático, da “corresponsabilidade pela vida social”. Em 1998 foram complementados com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), cujo objetivo é “oferecer, através de pontos comuns encontrados em meio à diversidade das culturas indígenas, subsídios e orientações” (CANDAU, 2012, p. 27).

A última fase, iniciada nos anos 2000, possui segundo Candau uma dificuldade de se fazer um recorte entre as iniciativas da sociedade civil e do Estado, em virtude das ações conjuntas, parcerias e associações entre as duas esferas. Do ponto de vista jurídico, a Lei nº 10.639, de 2003, sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, complementada pela Lei nº 11.645, de 2008, que introduz a história indígena, é um dos avanços na educação para uma maior igualdade racial, assim como para o respeito à diversidade, embora tenham sofrido muitos entraves de grupos contrários à sua implementação.

Outro documento importante para a orientação de práticas sobre direitos humanos é o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, o qual se destina “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010b).

Este documento prevê que o Estado é responsável por medidas preventivas em relação ao racismo e não apenas a agir após o fato ocorrido. Deste modo, sua efetividade depende de como o Estado e a sociedade empreenderão ações a fim de educar a população para o combate aos vários tipos de racismo existentes em nosso país. Para que haja de fato uma educação em

direitos humanos, faz-se necessário a superação de muitos desafios: desconstruir a ideia que direitos humanos estão ligados a proteger bandido; explicitar que concepção de direitos humanos se busca, uma vez que ela possui um discurso polissêmico que dificulta definir o que se pretende atingir; construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos, não apenas introduzindo conteúdos, mas de forma processual, no contexto educativo; introduzir na formação inicial dos educadores a educação em direitos humanos; estimular a produção de metodologias e materiais de apoio; articular políticas de igualdade e reconhecimento das diferenças (CANDAU, 2012).

Os desafios analisados por Candau indicam que o percurso dos direitos humanos na educação ainda tem muito caminho a percorrer. Indica também que a existência de uma polissemia pode contribuir para incompreensões e tensões entre os atores sociais, seja dentro da escola ou na sociedade de forma mais ampla.

De outro lado, há uma perspectiva crítica acerca da própria discussão sobre direitos humanos na medida em que há uma exacerbação do indivíduo, o que combinado com a política neoliberal que orientou as ações na sociedade brasileira a partir dos anos 1990 provoca um movimento bastante contraditório na medida em que há um avanço na dimensão das políticas afirmativas, identitárias e de igualdade, em que ela se faz com a emergência permanente de conflitos, onde o coletivo perde espaços para o individualismo e o acirramento de diferenças.

Na escola, a aprovação de leis como a Lei nº 10.639, de 2003, não impede que ainda seja reproduzido um modelo de educação discriminatória e que não inclua em seus currículos de fato a história da cultura afro-brasileira bem como dos Indígenas, conforme a Lei nº 10.645, de 2008, prevê. Paiva (2012) considera que é preciso mais que uma lei para alterar as representações sociais de um grupo social.

Neste sentido, os desafios apresentados por Candau (2012) e Paiva (2012) são um passo inicial para a efetivação de uma educação mais igualitária e mais democrática. Entretanto, não são suficientes para alterar uma estrutura social desigual, característica de uma sociedade capitalista predatória como é a sociedade brasileira. A própria crise econômica que ora se abate e faz retroceder programas e políticas sociais dentro do governo atual coloca em cheque a capacidade de transformação, mediante políticas públicas permeáveis à correlação de forças entre o Estado e as diversas frações de classe que compõem a sociedade civil.

3.3.1 A desigualdade (ou a questão social), a educação e os direitos humanos no Brasil

O debate acerca dos direitos humanos e o crescimento da noção que responsabiliza o indivíduo por si mesmo tem dividido os pesquisadores na medida em que a questão social se apresenta cada vez mais como um problema que é tomado ora como responsabilidade do indivíduo, ora do Estado. O Brasil nunca viveu de fato um Estado de bem-estar social e sua população tende a compreender as políticas sociais mais como benesses que como direitos, de modo que as ações que caminham para a proteção dos grupos menos favorecidos nem sempre ganham apoio dos demais setores da sociedade, ou são percebidas por seus beneficiários como direitos e não como favorecimento ou bondade deste ou daquele gestor/político.

A desigualdade persistente nos próprios sistemas de ensino e a condição da classe média por exemplo, “obrigada” a arcar com altos custos da educação dos seus filhos e do acesso a serviços de saúde privados, mas indiferente à luta por uma educação pública de qualidade, por exemplo, é ilustrativa da complexidade da situação do nosso país.

Deste modo, nos momentos de maior instabilidade econômica, como o que ora se inicia, a desigualdade e a insatisfação com políticas de cunho equitativo tendem a promover uma ampliação dos conflitos sociais e de protestos contra o governo e contra condições desfavoráveis como o desemprego, a corrupção e o aumento da violência e da criminalidade em geral. De outro lado, a adoção de políticas voltadas ao social nestes tempos difíceis é vista por alguns autores como um mecanismo de contenção das massas, sempre passíveis de rupturas sociais mais graves e, portanto, indesejáveis.

Pensando sobre o contexto francês de 2008, Castel (2013a) discute sobre o aumento das incertezas em decorrência das grandes transformações por que passa o capitalismo e como elas interferem na concepção do cidadão. O indivíduo é compreendido como construção histórica cujas capacidades não estão dadas, mas são dependentes de condições que foram cimentadas ao longo da história de constituição da modernidade.

A ideia de “propriedade social” é vista pelo autor como a participação na base de recursos e direitos coletivos, ou seja, na capacidade de existir como indivíduo, que na sociedade moderna se deu àqueles que não eram possuidores de propriedade privada e receberam os meios de sua independência, provendo-os de cidadania social semelhante à cidadania política (CASTEL, 2013a).

Produzido no pós-guerra, este indivíduo passa por um momento de bifurcação na medida em que são produzidas paralelamente duas categorias de seres humanos: de um lado,

há um processo de promoção que se prolonga e se intensifica, onde a capacidade de conduzir-se como um ator social é cada vez mais requerida e valorizada - a autossuficiência - podendo levá-los próximo do narcisismo e do esquecimento de que vivem em sociedade, denominados por Castel (2013a) os “indivíduos por excesso”.

De outro lado, entretanto, há aqueles, que, embora vivendo nesta mesma sociedade, carecem de suportes para poder afirmar um mínimo de independência social. Poderiam ser chamados de “indivíduos por omissão”, cuja presença prova que a dinâmica da modernidade cria uma possibilidade de desqualificação para uns, em detrimento de outros.

Este segundo grupo guarda semelhanças com o vagabundo da sociedade pré-industrial ou o proletário do começo da industrialização, os quais viveram antes da criação da propriedade social. De modo que o autor questiona: - São os mesmos tratados e reconhecidos como indivíduos plenos de direito? Ao que responde: Embora sejam indivíduos em seus afetos, desejos, medos e ambições, faltam-lhes recursos para levar adiante seus projetos e escolhas. Dependem da necessidade e benevolência de outros ou do Estado, os quais os fazem sentir com clareza que não pertencem ao sistema. Pagam caro por não serem capazes de cuidar de si mesmos. São em muitos casos estigmatizados e acusados de estarem voluntariamente na condição de “pobres”.

Muito distante do cidadão preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, são indivíduos que foram gerados na mesma dinâmica da individualização que maximiza as possibilidades de uns e invalida a de outros. São dois extremos de uma gama de posições existentes no espectro da sociedade. Castel (2013a) fala da França, a partir do ano de 2008, quando grande parte da Europa se viu imersa numa crise, para ele iniciada em meados dos anos 1970, a qual se reflete na sociologia que passa a criar uma multiplicidade de conceitos e categorias para tratar dos públicos não integrados ao mercado de trabalho e chamados à responsabilidade, numa lógica mercantilista de dar e receber, que ajuda aqueles que ajudam a si mesmos. Para este autor, o triunfo do princípio da individualização é marcado pela ideia de que devemos aplicar a todos os cidadãos os mesmos direitos em situações as mais diferentes.

Partindo da categoria “trabalho”, ele chama a atenção para a zona híbrida em que vivemos, na qual existem os empregados, os sem emprego e os que, embora estejam empregados carecem de condições mínimas necessárias para conduzir-se e serem reconhecidos como indivíduos de pleno direito. Estão em uma zona híbrida entre trabalho e

não trabalho, segurança e assistência, integração e desfiliação, não gozando de condições que permitam construir sua independência econômica e social.

Deste modo, Castel (2013a) identifica três configurações do risco: a) o **risco social**, que trata da construção da “sociedade da segurança”, caracterizada pela tecnologia do seguro obrigatório garantido pelo “Estado social”, cuja base do sistema de proteção está no trabalho, no qual, a desocupação massiva e a precarização das relações de trabalho ameaçam o financiamento deste sistema de seguridade. O risco da dependência ameaça o financiamento da seguridade social. b) a **gestão dos riscos** é abordada pelo autor, que chama a atenção para a configuração de populações em risco, a qual resulta de um deslizamento da noção de periculosidade para a de risco, produzida ao largo do século XX. Deste modo, ele questiona se é preciso esperar que o crime se estabeleça para que sejam realizadas intervenções pesadas, caras e sem valor preventivo sobre estas populações.

Em livro intitulado *As artimanhas da exclusão* (SAWAYA et al., 1999) vários autores discutem, sob o prisma da Psicologia Social o modo como este conceito (exclusão) tem sido apropriado na sociedade atual, em uma concepção fluída e difusa, que provoca debates intensos, mas ao mesmo tempo traz mecanismos de reprodução das desigualdades (WANDERLEY, 1999).

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como “isso é assim e não há nada para fazer”. (WANDERLEY, 1999, p. 23).

De outro lado, há na inclusão a ideia de uma “colonização do imaginário do homem comum”, pelo consumo, que caracteriza a nova desigualdade e produz dois mundos, como uma sociedade dupla, cindida, em que as partes se excluem mutuamente, ao mesmo tempo em que se assemelham por conterem as mesmas mercadorias, embora as oportunidades não sejam iguais e nem todos possam ascender socialmente (VERAS, 1999). Provoca deste modo um equívoco esta percepção de inclusão como acesso ao mercado consumidor

[...] uma fetichização que retrata imperfeitamente processos de inclusão, precária, instável e marginal, no conjunto das dificuldades e dos lugares residuais na sociedade atual, Martins conclui que a palavra exclusão não é nova. A sociedade capitalista nasce com excluídos; é sua máxima respeitar o mercado, desenraizando e brutalizando a todos - essa é sua regra estruturante - para depois incluir, segundo sua própria lógica. O camponês, por exemplo, vai para a cidade pretendendo ser operário industrial. Só que a nova dinâmica capitalista exclui e demora para incluir e aí

começa a tornar visível o que se chamou de exclusão. Em outras palavras, o momento transitório da passagem de exclusão para inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. E tal modo de vida compromete sua dignidade, sua capacidade de ser cidadão, sua condição humana, do ponto de vista moral e político. (VERAS, 1999, p. 40).

Neste contexto, as políticas voltadas para a juventude e o papel da escola ganham dimensão considerável no sentido de contribuírem para a atenuação dos fatores que levam determinadas populações juvenis a “situações de risco” e, quando os problemas já estão instalados, agir no sentido de possibilitar aos jovens sua participação em projetos que possam de fato trazê-los para a sociedade resgatando sua cidadania. É também importante observar se os projetos de inclusão dentro da escola não reproduzem estigmas e se são suficientes enquanto ações que de fato possibilitem mudanças que vão além do indivíduo, mas perpassem todo o espaço escolar.

3.4 As Políticas de Ações Afirmativas e o direito à educação: velhos mitos e dicotomias em discussão

A adoção de políticas públicas voltadas para a juventude produz uma série de intersecções nesta coorte, uma vez que ao compor parte importante da sociedade brasileira, não podemos compreender a juventude como um grupo homogêneo, mas como juventudes, no sentido de existência de uma multiplicidade de jovens em condições sociais, econômicas e étnicas variadas. Daí que as dicotomias que perpassam as ciências humanas e sociais se mostram de forma contundente nesse grupo.

No caso das políticas de ações afirmativas há uma concepção de que para determinados grupos sociais, a reserva de vagas em universidades e em postos de trabalho, entre outras ações, pode significar a perda do direito por parte de uma determinada parcela em acessar estes espaços. Entretanto, para os que justificam esta política, a desigualdade expressa em diversos documentos e pesquisas comprova que as diferentes oportunidades e, portanto, o mérito como definidor do acesso não é um mecanismo eficiente e justo. Ao se introduzir a justiça enquanto concepção há uma dificuldade de determinar qual o critério mais eficiente ou mais justo.

Neste contexto, a equidade passa a compor a formulação das políticas. Equidade no sentido de “princípios que determinam a escolha das instituições justas necessárias para a estrutura básica de uma sociedade” (SEN, 2011, p. 86). Entretanto Sen (2011) afirma em sua

crítica a Rawls que é cético frente à escolha de determinados princípios por instituições justas necessárias a uma sociedade plenamente justa.

Há interesses gerais genuinamente plurais, e às vezes conflitantes, que afetam nossa compreensão de justiça. Eles não precisam diferir de maneira conveniente – ou seja, conveniente para a escolha –, de forma que só um conjunto de princípios realmente incorpore a imparcialidade e a equidade, enquanto os outros não. (SEN, 2011, p. 87).

As políticas de ações afirmativas ficam nesse contraditório, de ser ou não conveniente a determinados grupos e atender ou não aos interesses que tornam a sociedade mais justa. A ideia de indivíduo tornada ideologia dominante desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, ao pressupor sua possibilidade de comportar-se como sujeito livre e responsável se constitui como um valor de referência da modernidade.

Com relação à construção da ideia de direitos Paiva (2012) considera que há uma mudança de paradigmas em países como os Estados Unidos, por exemplo, a partir da segunda metade do século XX,

[...] a ideia de direitos foi questionada porque estava subsumida nas mesmas relações de poder de sempre – o masculino, o branco, e o branco que pertencia às elites que controlavam até mesmo o acesso ao sistema público de ensino. Nesses países chegaram denunciando não só a supremacia dos grupos dominantes, mas também o acesso a esfera pública de forma subalternizada, diferenciada, ou mesmo invisibilizada. (PAIVA, 2012, p. 9).

No caso brasileiro a autora afirma que a redemocratização nos anos 1980 trouxe formatos próprios à discussão ao lado de outras demandas reprimidas no arranjo social de grandes déficits como a educação, a questão agrária e a habitacional, além da introdução da questão indígena e dos portadores de necessidades educativas especiais, entre outras. Entretanto, a opção neoliberal do Estado brasileiro nos anos 1990 vai tornar contraditório o atendimento de algumas bandeiras.

A própria polissemia do termo inclusão, conforme já abordamos em outro momento, ilustra a complexidade da adoção de políticas que visam à redução de desigualdades e diferenças no espaço escolar.

Martins aponta que, no Brasil, políticas econômicas atuais, que poderiam chamar-se neoliberais, acabam por provocar, não políticas de exclusão e, sim, *políticas de inclusão precária e marginal*, ou seja, incluem pessoas nos [...] *processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital* (Martins, 1997, p. 20).

Dessa forma, atenuam o caráter perigoso das classes dominadas que, assim, veem-se menos inclinadas ao conflito social, adequando-as ao funcionamento da ordem política, em favor dos dominantes.

A nova desigualdade, portanto, necessita ser analisada através de uma "fenomenologia dos processos sociais excludentes", porque, além de se produzirem e (re) produzirem relações marginais, cria-se também um universo ideológico no imaginário da sociedade de consumo. O exemplo citado por Martins é o de que, através do mesmo toque de botão de televisão, há a capacidade de transportar-se o favelado e o milionário, simultaneamente, ao mesmo mundo fantasioso e colorido das ficções da comunicação de massa, permitindo certa unificação ideológica, apesar da desigualdade" material. (VERAS, 1999, p. 39).

A atualidade e relevância da temática acerca da inclusão e de temas que atravessam esta temática, como o “direito à igualdade” e o “direito à diferença” (CANDAU, 2012⁴⁸; PIERUCCI, 1999; MAZZON, 2009), por conseguinte, as políticas relativas ao tema têm gerado uma profusão de trabalhos nas últimas décadas.

Ao lado da ideia de inclusão, ou mesmo antes dela, a noção de justiça e suas diversas concepções são discutidas em função da direção que têm tomado vários problemas como a inclusão de portadores de necessidades especiais, cotas étnicas, acesso dos alunos das escolas públicas através de cotas, entre outras questões. Essas discussões se relacionam, de um lado, a uma reflexão mais geral sobre a desigualdade em nossa sociedade e, de outro, à luta de grupos que questionam tratamentos historicamente recebidos que os colocaram em situação de desigualdade e, portanto, submeteram-nos a uma injustiça social, cultural ou econômica.

Neste contexto, as políticas de ações afirmativas se estabelecem na sociedade brasileira como um reflexo, inclusive, de um debate internacional que após a Segunda Guerra, em especial, tem levantado questionamentos, pelo menos nos países dito democráticos.

Uma concepção de justiça que foge da premissa liberal do século XVIII que postulava a igualdade de todos, mas adequada aos ideais do liberalismo/capitalismo que emergiam na sociedade burguesa, caracterizava-se pela visão do mérito como mais relevante, ou seja, na crença da capacidade dos indivíduos de obter sucesso ou não em sua vida e acabava por definir desigualdade e diferença como relativo ao indivíduo.

Esta noção passa a ser questionada não apenas a partir da organização do trabalho e da produção como já havia sido feito pelos movimentos dos trabalhadores e evidenciada nos estudos marxistas, mas também ao considerar aspectos da cultura e do modo como alguns grupos foram tratados, em relação à sua dignidade, ao reconhecimento de seus valores culturais e à discriminação que muitas vezes foi registrada enquanto norma legal.

Se no século XIX a teoria clássica das Ciências Sociais e a Filosofia já criticava essa noção de igualdade como reflexo das relações de classe, na qual um grupo dominava a sociedade e do modo como a propriedade era estabelecida, a partir de século XX novas

⁴⁸ Artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, v. 33, jan./mar. 2012.

questões são introduzidas. As novas reformulações do conteúdo próprio da justiça e do seu significado, bem como do sentido de igualdade e diferença são acrescidas de outros conceitos tais como identidade, reconhecimento e equidade. O conteúdo desses conceitos gerados no calor das lutas ocorridas em todo o século XX, tanto no Brasil como no resto do mundo, é o pano de fundo da discussão teórica que se pretende realizar neste estudo.

3.4.1 Desigualdades da sociedade brasileira e Ações Afirmativas

A sociedade brasileira, “inventada” pelo colonizador português a partir do século XVI, teve como fundamento para sua construção a desigualdade social, pautada inicialmente na distribuição agrária concentradora, no trabalho escravo do indígena e do negro africano, e na concepção posteriormente desenvolvida de que a escravidão não impediu a convivência pacífica dos grupos formadores da nossa sociedade, o branco europeu, o índio nativo e o negro africano, reificada na concepção de “democracia racial”.

Esse fato não é ofuscado nem mesmo pelos relatos das “entradas e bandeiras” cujo objetivo era a exploração e ocupação territorial do país, mediante a captura de indígenas e a busca de pedras preciosas ou outros produtos valorizados no mercado europeu. Vários autores indicam a violência com que o Brasil foi ocupado pelo colonizador, embora outros enfatizem que, independentemente da escravidão, houve uma “sensual” integração dos três grupos “raciais”, fenômeno revelado pela miscigenação apontado por estudiosos estrangeiros, os “brasilianistas”, para investigar tal fenômeno, tema tornado clássico na literatura sociológica com Gilberto Freire (RIBEIRO, D., 1995).

Segundo Ávila (2012), até os anos 1950 predominou no Brasil a ideia da inexistência do preconceito racial, preconizada em grande parte pela influência de Gilberto Freire, muito em função da interpretação do autor acerca da miscigenação, o que ficou conhecido como democracia racial. De outro lado, a questão social não foi tratada em nosso país como questão social, mas sim como caso de polícia. Entretanto, várias pesquisas realizadas sobre a população indicaram que as diferenças educacionais entre negros e brancos são significativas, com uma considerável desvantagem para a população negra, o que reflete consequências no mercado de trabalho, na renda e nas condições de vida (ÁVILA, 2012; DAYRREL, 1999; ESPINHEIRA, 2008; GENTILLI, 2009; GUIMARÃES, 2008).

Ianni (2004), escrevendo na década de 1970 *Raças e classes sociais no Brasil* chama a atenção para o que ele denomina de ambiguidade essencial da ideologia racial do branco” traduzida vulgarmente como a “democracia racial brasileira”. Para este autor, a ambiguidade

se reflete, entre outras coisas, pela ausência dos dados raciais em diversos recenseamentos realizados no Brasil nos anos de 1900, 1920, 1960 e 1970.

Como exemplo do silenciamento a que o negro foi submetido, ele cita o caso de Ruy Barbosa que, após a abolição da escravidão, quando era Ministro da Fazenda, determinou, através de circular em 13 de maio de 1891, que se queimasse toda documentação referente à escravidão.

Tratava-se de apagar da memória histórica das gentes a funesta instituição. Era um modo de tornar ainda mais nobre o gesto da abolição e estabelecer a fraternidade, solidariedade e comunhão dos brasileiros. Tentava-se conferir cidadania aos ex-escravos, negros e mulatos. Para isso, pois, havia que se queimar papéis, livros e documentos relativos ao elemento servil, matrículas de escravos, ingênuos, filhos livres de mulher escrava e sexagenários. A consciência liberal dos donos do poder encontrava uma solução simples, sublime como o gesto da abolição: queimam-se os documentos para abolir os fatos. (IANNI, 2004, p. 112).

A ambiguidade está presente ainda nas escassas referências da legislação brasileira ao problema racial. De outro lado, identifica-se a reação do negro ao preconceito, discriminação e segregação raciais através de ações “nem sempre politizadas”, como o desenvolvimento de padrões de solidariedade e cooperação entre si, criação de associações e clubes para ajuda mútua, recreação e atividades culturais e, posteriormente, “para reivindicar e lutar pelo direito de serem tratados melhor, de acesso à educação, ao emprego, à carreira profissional” (IANNI, 2004, p. 116).

A despeito da ambiguidade essencial da ideologia racial do branco, ambiguidade essa que põe e repõe o negro e o mulato numa situação objetiva e subjetivamente subalterna, eles reagem. Assimilam e reelaboram as suas experiências sociais, passadas e presentes; bem como começam a assimilar e realizar as experiências culturais e políticas trazidas de outros países, principalmente dos movimentos negros dos Estados Unidos. A própria libertação dos povos negros da África exerce sobre eles uma influência nova. (IANNI, 2004, p. 118).

O estudo de Ianni é bastante rico no sentido de trazer comparações, descrições sobre situações de racismo e discriminação, além de fazer duras críticas à concepção de democracia racial reinante. De outro lado, dado o período em que foi escrito, traz uma linguagem rica em expressões que não são mais utilizadas pelos sociólogos de hoje como, por exemplo, mulato, em lugar de pardo, mais usual atualmente, para os grupos miscigenados.

No que tange à noção de igualdade, o autor afirma que o princípio de igualdade universal estabelecido é “uma expressão da ideologia racial do branco” o qual,

Ao estabelecer a igualdade de todos, e proibir quaisquer barreiras e ódios de raça, [...] legisla e toma o dito pelo não dito. Se a lei diz que não há preconceito, que esta é uma democracia racial, fica, portanto, proibido falar em preconceito. Há preconceito de não ter preconceito. Discutir preconceito racial é suscitar-lo. Para cumprir o princípio da ideologia racial do branco – de que o Brasil é uma democracia racial – é necessário esquecer ou minimizar a realidade. Por isso é que os recenseamentos (feitos pelos brancos) conferem poucos dados à cor das pessoas. Destruir ou não produzir dados é uma exigência da ideologia racial de predomínio do branco sobre o negro e o mulato. (IANNI, 2004, p. 131).

Há uma conveniência em afirmar a igualdade de todos e a convivência multirracial, pois na ideia de democracia está subentendido a harmonia entre as raças, em que pese o fato de o negro que questiona esta suposta igualdade ser considerado “fora de lugar” e Ianni identificar nos idos dos anos 1970 “a luta do negro e do mulato” para desvencilhar-se das ambiguidades geradas pela ideia de democracia racial, bem como por estarem “começando a reconhecer e denunciar a cidadania subalterna” que lhes foi outorgada (IANNI, 2004, p. 132).

As desigualdades observadas pelo autor acima ainda permanecem, embora conforme temos demonstrado durante todo este estudo, há mudanças em curso, especialmente a partir da última década do século XX. No campo educacional, o qual nos interessa mais de perto, conforme Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), os vários estudos realizados nos últimos anos, têm indicado que não há mudança, ao longo do tempo, para a desigualdade de oportunidades educacionais, em que pese à expansão educacional ocorrida nos países em que a pesquisa foi realizada.

Os estudos sugerem que há um padrão persistente de desigualdades no que tange à origem socioeconômica dos indivíduos.

[...] as mudanças na associação entre origem social e destino educacional tendem a ocorrer apenas em contextos nos quais as taxas de transição para determinados níveis educacionais atinjam níveis de saturação que impeçam, por um “efeito teto”, seu aumento entre classes de origem socioeconômica privilegiada. (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 81).

Sobre o caso brasileiro os autores indicam que os estudos têm contribuído para o conhecimento dos principais padrões de evolução da DOE⁴⁹. Os principais tipos de desigualdades educacionais no Brasil se relacionam às desigualdades entre origem urbana e rural, desigualdade de raça e a desigualdade na origem de classe social (ARRETCHE, 2015).

⁴⁹ DOE – Desigualdade de Oportunidades Educacionais.

A partir dos parâmetros analisados pelos autores foi observado que a desigualdade racial persiste entre negros e brancos no que tange a expectativas de conclusão do ensino médio, embora tenham diminuído entre 1960 e 2010.

Ao longo dos últimos cinquenta anos, em todas as faixas etárias e níveis educacionais considerados, a variável cor/raça demonstra que as chances de acesso e ascensão dos jovens pretos e pardos no sistema educacional são consideravelmente menores quando comparadas às chances de progressão dos indivíduos brancos (categoria omitida). Ademais, os jovens pretos têm chances ainda menores do que os pardos de acesso e progressão escolar no Brasil. Percebe-se, ao longo do tempo, que há diminuição na magnitude do efeito raça nas chances estimadas de sucesso de completar as transições educacionais, significando que houve ligeira melhora no acesso e na progressão dos jovens pretos e pardos nos últimos cinquenta anos. (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 103-104).

Deste modo, considerando as observações destes autores verifica-se que

Hoje em dia, o acesso ao sistema educacional até a conclusão dos primeiros oito anos de estudo é muito menos condicionado à origem social do que foi no passado. O mesmo não pode ser dito para os níveis de escolarização mais altos, para os quais o efeito da origem social sobre as chances de progressão entre jovens tende historicamente à estabilidade ou mesmo apresenta tendências de recrudescimento das desigualdades, como é o caso do ensino superior. As análises apresentadas, portanto, indicam um padrão misto, e não de desigualdades persistentes. Pode-se dizer que, nos últimos cinquenta anos no Brasil, houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência das desigualdades no nível médio e aumento da desigualdade no nível superior. (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 107-108).

A redução das desigualdades vem acompanhada de melhora para todos os grupos, inclusive para a população branca e, de outro lado, estas são mais persistentes para os pretos e pardos e para os mais pobres. Sendo que nos níveis mais altos de escolaridade as distâncias aumentam. No que tange às desigualdades raciais, Lima e Prates (2015) elegem três linhas de interpretação para pensar a situação social do negro e as relações raciais no Brasil.

[...] (i) os negros ocupam as piores condições sociais devido ao fato de terem emergido recentemente da escravidão, período em que não havia preconceito racial, e sim de classe; (ii) o preconceito racial é um resquício da escravidão e é incompatível com o desenvolvimento de uma sociedade de classes e (iii) a discriminação racial é um mecanismo que gera desigualdades por meio da desqualificação competitiva dos negros, preservando, assim, os privilégios e os ganhos materiais e simbólicos para os brancos. (LIMA; PRATES, 2015, p. 164).

Tanto Lima e Prates (2015) quanto Ribeiro; Ceneviva; Brito (2015) consideram que há mais desigualdade nas chances de progresso escolar em relação à cor da pele e pertencer às classes inferiores, entretanto esta desigualdade é maior para os pobres que para os negros.

[...] as pesquisas que focam nos processos de transição educacional e mobilidade social, utilizando modelos analíticos distintos, são unânimes em apontar que as dificuldades educacionais segundo a classe se sobrepõem às barreiras raciais. Entretanto, o efeito raça ganha mais evidência nas chances de mobilidade social, na probabilidade de perder posição social, bem como há maior desigualdade racial entre os mais escolarizados e em posições educacionais de maior status. (LIMA; PRATES, 2015, p. 170).

Nos estudos atuais os autores identificam o objetivo de “estabelecer os limites entre raça e classe” (LIMA; PRATES, 2015, p. 164) a fim de contribuir para entender a relação entre discriminação e desigualdades.

Se, por um lado, estudos pioneiros sobre o tema apontavam para uma sobreposição de raça e classe, pesquisas mais recentes afirmam que a permanência das desigualdades raciais não se constituía apenas como efeito de classe. A discriminação torna-se evidente à medida que os aspectos mais relevantes da condição de classe são controlados e as desigualdades raciais permanecem. (LIMA; PRATES, 2015, p. 171).

Sobre os últimos quinze anos, indicam que as mudanças ocorridas, tanto as estruturais e as demográficas, quanto aquelas que são oriundas da implantação de políticas sociais foram importantes na redução da pobreza e das desigualdades de oportunidades. Sobre a redução das desigualdades raciais os autores consideram “especialmente importantes as políticas de ações afirmativas para o ensino superior” (LIMA; PRATES, 2015, p. 168).

Esse cenário de desigualdades onde a dicotomia raça e classe permanece sempre em evidência, no caso brasileiro, ao ser contraposto pelas inúmeras pesquisas que analisam a condição no negro em diferentes espaços sociais, dos quais o trabalho e a educação são os mais estudados, produz toda uma base para a introdução das políticas de ações afirmativas, o que é agregado a um contexto internacional também favorável a tais questões.

As pressões internacionais sobre o governo brasileiro em especial a partir da Conferência de Durban, em 2001, com o reconhecimento pelos 173 países presentes de que a origem das desigualdades socioeconômicas se relaciona às formas de discriminação racial, de gênero, geracionais, também contribuíram para uma transformação das legislações.

No bojo destas pressões internacionais e nacionais é que se inauguram no país as políticas de ações afirmativas. Elas têm origem recente, em especial no que tange ao grupo dos afrodescendentes, indígenas e portadores de necessidades especiais. O próprio termo

conforme indica Moehlecke (2002) se apresenta carregado de uma diversidade de sentidos, refletindo os debates e experiências dos países onde se desenvolveu.

Os Estados Unidos, nos anos 1960, viviam um momento de intensas lutas e reivindicações acerca dos direitos civis e da noção de igualdade de oportunidades. Mas outros países também já adotaram políticas de ações afirmativas. É o caso da Índia, que após a independência colocou em prática diversas Políticas de Ações Afirmativas. Segundo Weisskopf,

Políticas de AA devem ser compreendidas não como um ataque frontal às graves desigualdades econômicas, mas como uma tentativa de aumentar a integração dos estratos mais altos da sociedade por meio da ampliação do acesso a posições sociais desejadas a membros de comunidades menos favorecidas e sub-representadas. Esse tipo de integração com a elite de uma sociedade auxilia na geração de uma série benefícios que incluem: maior legitimidade do sistema político; melhor desempenho das funções que requerem familiaridade com a compreensão de comunidades menos favorecidas; maior justiça no acesso a recursos e empregos; e maior motivação para jovens de comunidades menos favorecidas para se esforçarem a melhorar seu futuro. (WEISSKOPF, 2008, p. 35-36).

O estudo de Weisskopf (2008) na Índia indica que a evolução da política de ação afirmativa naquele país se deu de forma diferente da observada nos Estados Unidos, tendo, inclusive antecedido o modelo americano. Sua origem ocorreu no início do século XX, com a reserva de posições ou acentos na política para grupos não contemplados, em função de movimentos populares contra a dominação da casta Brahmin (a mais alta). As reservas decorrem de decisões governamentais “de cima para baixo”, na política, no mercado de trabalho e nas instituições de ensino públicas, especialmente no nível superior.

A aplicação das políticas de ações afirmativas no Brasil foi problematizada por diversos autores, tanto no país como fora deste. Um deles foi Bourdieu (1998) que criticou a influência da sociologia norte-americana na introdução desta política em países como o Brasil sem considerar os aspectos específicos da condição racial aqui, que são bastante diferentes dos observados na sociedade americana.

Em um campo mais próximo das realidades políticas, um debate como o de “raça” e da identidade dá lugar a semelhantes intrusões etnocêntricas. Uma representação histórica, surgida do fato de que a tradição americana calca de maneira arbitrária a dicotomia entre brancos e negros em uma realidade infinitamente mais complexa, pode até mesmo se impor em países em que os princípios de visão e divisão, codificados ou práticos, das diferenças étnicas são completamente diferentes e, em que, como o Brasil, ainda eram considerados, recentemente, como contraexemplos ao modelo americano. (BOURDIEU, 1998, p. 22).

Para Bourdieu (1998), substitui-se o mito da democracia racial pelo “mito segundo o qual todas as sociedades são “racistas”, inclusive aquelas no seio das quais parece que à primeira vista, as relações sociais são menos distantes e hostis” (BOURDIEU, 1998, p. 22). Ele compreende que a aplicação do modelo americano de aplicação da dicotomia branco/negro na sociedade brasileira é arriscada e reflete um domínio das agências de pesquisas americanas sobre os pesquisadores nacionais.

Alguns estudiosos brasileiros responderam à crítica de Bourdieu, entre eles Guimarães (2008), o qual rebateu afirmando que, desde os anos 1930, a Escola Paulista de Sociologia já havia reconhecido que, seja “como herança cultural do passado escravista”, seja “como falsa consciência de classe”, havia uma desigualdade racial no país, embora somente nos anos 1980 a negação da democracia racial fosse elaborada de forma contundente e se iniciassem os estudos sobre o tema. O Estado brasileiro, a partir da Nova República, respondeu favoravelmente às demandas do Movimento Negro e ao reconhecimento do racismo no Brasil.

Desta forma, chama-se a atenção para o fato de que

[...] a ampliação do conceito de racismo para se referir a todas as práticas de tratamento desigual e a seus resultados sociais, mesmo as não doutrinárias, foi um fenômeno mundial e não se circunscreveu ao Brasil. Em todo o mundo, passou da academia à política, assim como fizera antes o racismo científico. (GUIMARAES, 2008, p. 177).

A adoção das políticas de ações afirmativas para ingresso dos negros na universidade pública desencadeou uma série de debates em toda a sociedade brasileira e o meio acadêmico refletiu essa disputa, entre os que se posicionaram contra e a favor desta política. Deste modo, o tema de democracia racial foi revisitado e o debate entre desigualdade racial X desigualdade de classe veio à tona.

Alguns aspectos devem ser observados no contexto da adoção das políticas de ações afirmativas. Em primeiro lugar, elas não dizem respeito apenas aos negros. Outros grupos também foram atendidos como as mulheres, os indígenas e os portadores de deficiências físicas. As cotas são também almejadas no trabalho, concursos públicos e na política. Em segundo lugar, ainda permanece na arena pública a dicotomia entre a questão racial e a questão social ou de classes, a qual será mais discutida no decorrer deste capítulo.

Para uma definição inicial do termo “ações afirmativas”, elas serão compreendidas como respostas às ações políticas dos grupos subalternos que visam promover sua reabilitação social através dos movimentos sociais e entidades diversas da sociedade civil produzindo interferências nas políticas públicas nacionais. Nesse sentido, tratar os desiguais de forma

desigual reduziria sua desigualdade inicial. Ou seja, as ações afirmativas consistem em “[...] promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – as minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente” (GUIMARAES, 1997, p. 233).

Compreendendo as políticas de ações afirmativas como “[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que visam ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional” (GOMES, N., 2004, p. 47), Gomes considera que, no caso do Movimento Negro, ela busca ao mesmo tempo uma “luta pelo reconhecimento da diferença, a luta pela igualdade, pela implementação de políticas universais, sim, mas que caminham lado a lado com políticas de ação afirmativa para a população negra” (GOMES, N., 2004, p. 47). Em outras palavras, isso significa garantir o acesso universal, mas também respeitar as diferenças.

As políticas de ações afirmativas respondem a demandas da sociedade civil organizada e reafirmam uma compreensão de desigualdade histórica construída em relação a grupos específicos dentro da sociedade brasileira. Elas são resultantes de um processo mais amplo da sociedade brasileira que teve seu início mais efetivamente a partir do processo de abertura política, no final dos anos 1970, quando vários grupos, organizados em movimentos sociais, passam a exigir dos governantes um olhar mais substancial para as minorias sociais e, no Brasil, tem se caracterizado pela adoção de políticas sociais, redistributivas ou assistenciais contra a pobreza.

A redemocratização permitiu aos movimentos sociais exigir postura mais ativa dos poderes públicos, e as respostas a estas demandas se constituem inclusive, na exigência de uma “compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis” (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Deste modo, a luta do Movimento Negro deixou de ser eminentemente uma luta pela universalização do acesso à educação, uma vez que a avaliação do movimento indicou que, mesmo havendo uma ampliação das vagas na escola pública, isso não significou a garantia de uma condição de igualdade entre negros e brancos no sistema educacional, em especial no acesso ao ensino superior, daí a mudança na bandeira de luta com a exigência das cotas como um mecanismo de compensação desta realidade.

Há que se reconhecer ainda que o contexto pós-ditadura militar, especialmente durante os anos 1980 a 2000 favoreceu a adoção de tais políticas em virtude do “contexto de um

Estado mais democrático e de uma universidade mais democrática” (GOMES, N., 2004, p. 45).

Ainda neste período o deputado Abdias do Nascimento formulou o primeiro projeto de lei no sentido de propor uma “ação compensatória” para os afrodescendentes em decorrência dos séculos de discriminação a que estavam sujeitos. A reorganização do Movimento Negro e a promoção de mobilizações de denúncia do “mito da democracia racial” somaram-se aos projetos governamentais que gradualmente foram implementados no sentido de valorização da cultura afro-brasileira, e em 1988 com a promulgação da nova Constituição ocorreu a reserva de cargos em empregos para deficientes, proteção da mulher e da criança e, posteriormente, a regulamentação dos territórios indígenas e quilombolas.

O lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996 foi um marco governamental tendo como objetivo

“[...] desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”, “formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra” e “apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva”. (MOEHLECKE, 2002, p. 207)⁵⁰.

Paralelamente ocorreram seminários voltados à discussão do multiculturalismo e do racismo, promovidos pelo Ministério da Justiça. Os parâmetros curriculares nacionais também passaram a discutir de forma mais apurada o tema, sendo lançado o manual *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2005), cuja primeira edição data de 1999. A discussão em torno do tema se torna mais expressiva na medida em que o Estado admite a existência de uma necessidade histórica de reparação desta situação de desvantagem contradizendo anos de negação da desigualdade na história do Brasil (QUEIROZ, 2001).

Moehlecke (2002) considera, entretanto, que tais medidas não incluíam até o final dos anos 1990 uma política voltada para a melhoria do acesso e da permanência no ensino superior, restritas quase exclusivamente à sociedade civil organizada, através dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU), por exemplo.

Ao analisar o acesso, expansão e equidade na educação superior, Neves (2007, p. 47) chama a atenção para a importância dessas políticas no processo de democratização da educação brasileira, porém enfatiza que o contexto em que são formuladas não corresponde apenas às lutas históricas dos movimentos sociais, mas respondem também as demandas

⁵⁰ Aspas minhas.

neoliberais que sugerem mudanças sociais e econômicas e exigem um trabalhador cada vez mais qualificado. Para esta autora, a educação tem um papel fundamental de fortalecimento das dimensões socioeconômicas e culturais. Neste sentido, ela enfatiza que “o conhecimento deve ser fonte de saber e não de exclusão” (NEVES, 2007, p. 128).

No que tange aos povos de origem africana, estas políticas devem tratar dos diversos grupos beneficiados “como sujeitos de direitos, além de cotas como formas de diminuir desigualdades pedem o reconhecimento de suas diferenças identitárias, linguagens próprias, a sua história e o direito à diversidade cultural e religiosa, inclusive”. A atenção para a relação entre o aspecto “geracional-juvenil” e o racial, é importante pois considera que há uma ligação entre ambos (CASTRO, 2004).

Portanto, este enfoque deve pautar-se em parâmetros relativos a “forma de autonomia, o direito de equacionar estudo e segurança social, acesso aos bens culturais, de lazer, de esporte e as novas linguagens” (CASTRO, 2004, p. 05) entre outros aspectos. Assim, há uma importante relação entre estas políticas públicas, a escola e a juventude, tendo em vista que esta parcela da população tende a ser o principal público beneficiário das mesmas.

De outro lado, o cotidiano escolar implica em deparar-se com novos problemas decorrentes das contradições entre os diversos grupos sociais que são afetados pelas mudanças geradas pelas ações políticas, inclusive um novo contexto de lutas entre classes no que diz respeito às cotas.

A adoção das ações afirmativas exige repensar permanentemente a cultura e os valores emergentes na escola bem como as expressões religiosas, artísticas, a linguagem e a política. O etnocentrismo posto em debate deve ser problematizado na medida em que há não apenas uma expansão/inclusão do acesso à escola, mas também o empoderamento dos grupos antes alijados de tais direitos, com a possibilidade de choques para os quais nem sempre a escola e seus profissionais foram preparados.

Mudanças na legislação escolar ocorrem paulatinamente. Um exemplo é a Lei 10.639/2003 “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). A emergência da lei reavalia inclusive a noção de capital cultural ao estabelecer novos parâmetros para a educação básica, secularmente acostumada a uma educação formalmente laica, mas que na prática trouxe elementos da tradição católica e da hegemonia da cultura europeia sobre a africana e a indígena.

Uma das questões mais significativas acerca do debate sobre a adoção das políticas de ações afirmativas na universidade pública brasileira decorreu da ação de inconstitucionalidade realizada pelo Partido Democratas, em 2012, contra as cotas na Universidade de Brasília (UnB). O julgamento, cujo resultado foi unânime a favor das cotas raciais pelo referido tribunal ganhou ainda mais relevância ao constituir-se a partir de então como marco legal para decisões futuras sobre o tema além de proporcionar legitimidade à manutenção e existência das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras (ONU MULHERES; PNUD, 2012).

Os argumentos do relator, ministro Ricardo Lewandowski, no referido parecer acentuam o caráter de constitucionalidade das ações afirmativas tomando como pressuposto inicial a noção de igualdade formal e igualdade material. Segundo o ministro, o artigo 5º da constituição que afirma “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” oriundo da tradição liberal francesa não distingue “entre aqueles que estão sob seu abrigo”; entretanto, a Constituição brasileira de 1988 não restringe a igualdade de todos perante a lei exclusivamente no princípio da isonomia formal, mas visa assegurar também a igualdade material.

Deste modo, é necessário levar em conta as diferenças que distinguem os indivíduos quanto a razões naturais, culturais, sociais, acidentais etc. tanto quanto aquelas que provocam desequiparação entre grupos sociais. Neste sentido, o ministro afirma:

Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação das desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 28).

Para fins de elucidação do seu parecer, ele busca na própria universidade e seus autores a orientação dos princípios que garantem a constitucionalidade das cotas raciais e entre estes autores traz Ikawa (2008 *apud* ONU MULHERES; PNUD, 2012) a fim de demonstrar o fato de que a mera aplicação do princípio formal de igualdade “acarreta injustiças” quando desconsidera diferenças identitárias.

Segundo esta autora

O princípio da universalidade formal deve ser oposto, primeiro, a uma preocupação com os resultados, algo que as políticas universalistas materiais abarcam. Segundo, deve ser oposto a uma preocupação com os resultados obtidos hoje, enquanto não há

recursos suficientes ou vontade política para a implementação de mudanças estruturais que requerem a consideração do contexto, e enquanto há indivíduos que não mais podem ser alcançados por políticas universalistas de base, mas que sofreram os efeitos, no que toca a educação, da insuficiência dessas políticas. São necessárias, por conseguinte, também políticas afirmativas.

As políticas universalistas materiais e as políticas afirmativas têm [...] o mesmo fundamento: o princípio constitucional da igualdade material. São, contudo, distintas no seguinte sentido. Embora ambas levem em consideração os resultados, as políticas universalistas materiais, diferentemente das ações afirmativas, não tomam em conta a posição relativa dos grupos sociais entre si (IKAWA *apud* ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 29).

Um segundo aspecto considerado no parecer é a concepção de justiça distributiva fundamentada no cientista político John Rawls (1997), o qual concebe que as desigualdades sociais e econômicas à luz do direito permitem uma distribuição mais equitativa dos bens.

O conceito de ação afirmativa trazido por Lewandowski é formulado através da leitura de vários autores, seja na academia, seja no próprio Tribunal, considerando-se ações anteriores que discorreram sobre temática semelhante. Deste modo, a ação afirmativa é tratada no parecer de acordo com as seguintes definições: “[...] um programa público ou privado que considera aquelas características as quais vêm sendo usadas para negar (aos excluídos) tratamento igual” (DUNCAN, 1982 *apud* ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 37).

Retoma também a definição presente no artigo 2º da Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação racial, ratificada pelo Brasil, em 1968, segundo a qual as ações afirmativas são

[...] medidas especiais e concretas para assegurar como convier o desenvolvimento ou proteção de certos grupos raciais de indivíduos pertencentes a estes grupos com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 38).

Ainda sobre a constitucionalidade, o relator reproduz vários pareceres anteriores do próprio tribunal que contribuíram para a compreensão da validade de tais ações. Entre estas decisões precedentes encontramos a seguinte afirmação do ministro Nelson Jobin: “[...] a discriminação positiva introduz tratamento desigual para produzir, no futuro, e em concreto, a igualdade” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 44).

Um dos aspectos ressaltados no parecer do ministro é a temporalidade das ações afirmativas. Tendo em vista que estas medidas não deverão ter como finalidade manter direitos desiguais, na medida em que os objetivos forem alcançados, as mesmas deverão ser finalizadas.

Sobre a transitoriedade, o jurista chama atenção para o fato de que estas desigualdades não são de ordem natural ou genética, e são decorrentes da “acentuada inferioridade em que eles foram posicionados nos planos econômico, social e político em razão de séculos de dominação” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 44) e, portanto, a adoção de tais políticas tem a expectativa de que estas distorções sejam corrigidas, com a devida representação dos negros na sociedade, tanto na esfera pública como na privada, e seja cessada a razão para existência de reservas de vagas em universidade ou qualquer outro espaço social.

Um segundo aspecto extremamente caro ao debate sobre a adoção das cotas ou ações afirmativas diz respeito ao mérito. Para esta problemática o ministro chama a atenção para a Constituição Federal em seu artigo 206, I, III e IV, onde se encontram os princípios que norteiam o acesso ao ensino: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”; “pluralismo de ideias”; e “gestão democrática do ensino público” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 47).

O mérito é previsto no artigo 208, V, onde se diz que o acesso aos níveis mais elevados de ensino será ministrado “segundo a capacidade de cada um”. O entendimento observado no parecer é de que ao estabelecer igualdade de acesso, pluralismo e gestão democrática, a constituição reconhece o mérito “como parâmetro para a promoção aos seus níveis mais elevados” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 47).

Segundo o jurista

Afigura-se evidente, de resto, que o mérito dos concorrentes que se encontram em situação de desvantagem com relação a outros, em virtude de suas condições sociais, não pode ser aferido segundo a ótica puramente linear, tendo em conta a necessidade de observar-se o citado princípio.

Com efeito, considerada a diversidade dos atores e interesses envolvidos, o debate sobre os critérios de admissão não se resume a uma única ótica, devendo ser travado sob diversas perspectivas, eis que são distintos os objetivos das políticas antidiscriminatórias. (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 48).

Retomando a autora Smiths (*apud* ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 47) que divide os argumentos em favor das ações afirmativas em deontológicos e consequencialistas, respectivamente se observa nos primeiros a compreensão da AA de forma equitativa e justa “como remédio para um passado injusto”, de modo que as preferências para um determinado grupo racial ou de gênero não significa uma discriminação e nem “comprometem a equidade, pois os indivíduos não têm direitos automáticos”, é a sociedade quem os distribui conforme os critérios que considera justos e razoáveis. Para os consequencialistas, o resultado de tais políticas justifica sua aplicação, superando as injustiças que venham a ser cometidas.

O terceiro aspecto diz respeito aos critérios que deverão definir quem tem ou não direito ao ingresso através dessas políticas. Para tanto ele retoma Dworkin (2002), o qual infere sobre a questão:

[...] qualquer critério adotado colocará alguns candidatos em desvantagem diante dos outros, mas uma política de admissão pode, não obstante isso, justificar-se, caso pareça razoável esperar que o ganho geral da comunidade ultrapasse a perda global e caso não exista uma outra política que, não contendo uma desvantagem comparável, produza ainda que aproximadamente, o mesmo ganho. (DWORKIN, 2002 *apud* ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 51).

O jurista chama a atenção para o papel da universidade que vai além de transmitir e produzir conhecimento, indicando que os resultados de processos seletivos como o vestibular, são discriminatórios, pois privilegiam os alunos brancos e oriundos de escolas não públicas. Este tipo de exclusão “viola o direito dos membros dos grupos favorecidos de se beneficiar do “bem público educação” em igualdade de condições com aqueles que tiveram melhor fortuna durante seus anos de formação” (VIEIRA, 2006 *apud* ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 53).

Ocorre ainda a falha da universidade na missão de constituir um ambiente favorável à cidadania e dignidade humana, na medida em que não integra todos os grupos sociais e reforça hierarquias e desigualdades. Em terceiro lugar, deve haver como consequência a maior integração dos negros nas participações de comando, ao contrário do que ocorre atualmente em que sua participação é de 2%.

Seleções baseadas em critérios diferenciados permitem que a universidade seja composta de um pluralismo de grupos sociais e raciais que promovam o pluralismo de ideias e uma distribuição mais equitativa dos recursos públicos.

No que tange à questão biológica frequentemente retomada pelos críticos, Lewandowski retoma o significado jurídico do termo presente no artigo 5º, XLII da Constituição e abordado pelo ministro do STF Maurício Correa em outro relatório.

Embora hoje não se reconheça mais, sob o prisma científico, qualquer subdivisão da raça humana, o racismo persiste enquanto fenômeno social, o que quer dizer que a existência das diversas raças decorre da mera concepção histórica, política e social e é ela que deve ser considerada na aplicação do direito. (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 58).

No mesmo raciocínio seguiu o ministro Gilmar Mendes ao se pronunciar:

Parece ser pacífico hoje o entendimento segundo o qual a concepção a respeito da existência de raças assentava-se em reflexões pseudocientíficas [...]. É certo por outro lado, que, historicamente, o racismo prescindiu até mesmo daquele conceito pseudocientífico para estabelecer suas bases, desenvolvendo uma ideologia lastreada em critérios outros. (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 58).

Deste modo, percebe-se que já havia o precedente de compreender, assim como já foi observado por Guimarães (1997) em outro momento deste estudo, que o uso da palavra “raça” para determinar a política aqui analisada nada tem a ver com a crença na superioridade de um grupo em detrimento de outro a partir de critérios biológicos, mas se faz na compreensão de que a cultura ocidental, pensada e posta em prática por brancos, discriminou e exerceu sobre os povos africanos e indígenas uma ação de desagregação de suas instituições e modos de vida, impondo a sua tradição cultural como se a mesma fosse universal. Assim, em função da histórica discriminação negativa a que este grupo esteve exposto, cabe então a discriminação positiva como forma de estímulo a inclusão social.

As Políticas de Ações Afirmativas têm, assim, a finalidade de, mediante a construção de uma consciência étnico-racial, extinguir aquilo que foi inicialmente construído, qual seja, “o sentimento subjetivo de pertencer a determinada raça ou de sofrer discriminação por integrá-la” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 63).

Ao mesmo tempo, outro resultado esperado é de criação de lideranças dentro dos “grupos discriminados, capazes de lutar pela defesa de seus direitos, além de servirem de paradigmas de integração e ascensão social” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 72). A perspectiva adotada pelo ministro Lewandowski em seu parecer retoma nesse sentido a teoria do reconhecimento a fim de enfatizar a compreensão da justiça social como política de reconhecimento de grupos étnicos e culturais desvalorizados. Nestes termos, a justiça distributiva se mostra insuficiente para atender a demandas que têm origem nas reivindicações de reconhecimento do outro e volta-se a

[...] mais do que redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes. Esse modo de pensar revela a insuficiência da utilização exclusiva do critério social ou de baixa renda para promover a integração social de grupos excluídos mediante ações afirmativas, demonstrando a necessidade de incorporar-se nelas considerações de ordem étnica e racial. (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 76).

Dentro desta perspectiva, as ações afirmativas englobam um papel simbólico de ocupação de um lugar pelo negro que o coloca em evidência dentro de seu próprio grupo, fazendo, por exemplo, com que as crianças negras se projetem em experiências que alargam

suas possibilidades e planos de vida, ao contrário da histórica discriminação que teve o papel inverso de multiplicar a exclusão, naturalizando a trajetória de marginalização da população negra, numa avaliação subjetiva de pretensa inferioridade.

O caso julgado ocorreu sobre as cotas na UnB e o parecer enfatiza a importância da universidade pública como espaço de formação das elites brasileiras e “celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados do país” (ONU MULHERES; PNUD, 2012, p. 81).

Trazendo Habermas para o debate, o ministro enfatiza a importância de o meio acadêmico ter em seu interior todos os grupos sociais de modo a haver de fato a convivência com o diferente e o “outro”, pois, num movimento que visa

[...] à superação de uma cisão ilegítima da sociedade, a autocompreensão da cultura majoritária não pode sair ilesa. Da sua perspectiva, no entanto, a interpretação modificada das realizações e interesses dos outros não precisa modificar tanto seu papel como a reinterpretação da relação entre os gêneros modificou o papel do homem [...]. Quanto mais profundas forem as diferenças raciais ou étnicas, ou quanto maiores forem os assincronismos histórico-culturais a serem superados, tanto maior será o desafio. (HABERMAS, 1997, p. 247).

Para complementar essa compreensão de que as ações afirmativas permitem tanto a melhora da autoestima do grupo socialmente inferiorizado como produz maior riqueza cultural para a universidade, acrescenta-se a percepção do também ministro do STF Joaquim Barbosa, de que

Além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra. (GOMES, J., 2007, p. 55-56).

Deste modo, busca-se eliminar os efeitos persistentes da discriminação, revelados na “discriminação estrutural” e “desigualdades abismais” entre grupos dominantes e dominados (GOMES, J., 2000). O parecer conclui julgando-se improcedente a ação ao tempo em que reafirma que a adoção da política de cotas na UnB atende a critérios de proporcionalidade e razoabilidade, compatível com valores e princípios constitucionais.

Embora todo o debate deste parecer reflita sobre cotas nas universidades públicas, as discussões nele trazidas são pertinentes ao estudo das cotas nos institutos federais tendo em vista que o mesmo responde a argumentos da sociedade, os quais foram sonoramente

reproduzidos pelos estudantes em seus discursos sobre as ações afirmativas e as cotas no IFBA, conforme veremos no capítulo 5.

4 JUVENTUDE: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Os jovens, sempre referenciados no plural, têm sido objeto de políticas e legislações que os colocam cada vez mais como sujeito de direitos, pelo menos na formulação das leis. Entretanto, assim como no paradigma da inexistência do racismo há sempre aquela ponta de dúvida acerca da real participação dos jovens e do modo como eles têm sido tratados em nosso país.

O direito, conforme o Dicionário Aurélio, é definido como “complexo de leis ou normas que regem as relações entre os homens [...] faculdade de praticar um ato, de possuir, usar, exigir ou dispor de alguma coisa” (FERREIRA, A., 2004). Portanto, compreender os adolescentes e jovens como sujeitos de direito é enfatizar um contexto histórico em que ocorre uma especificação da sua condição e a elaboração de leis e implementação de políticas voltadas especificamente para este público. Conforme Ikawa (2008) assinala,

Entende-se que não basta nessa linha, enunciar um direito para que os preceitos constitucionais sejam respeitados. A enunciação de um direito (inclusive de um direito constitucional) seria suficiente se o direito fosse uma entidade puramente formal, desligada dos resultados e do contexto. A partir do momento em que os direitos são vistos como entidades contextualizadas, a serem fruídos por todo e cada indivíduo em suas diferenças e vulnerabilidades, esses direitos devem ser especificados para além da enunciação e a ponto de tocarem (e transformarem) a realidade. A especificação dos direitos abarca, portanto, uma preocupação com seu exercício igualitário, e uma preocupação com os contextos diversos. (IKAWA, 2008, p. 365).

A compreensão da autora, voltada para o debate das ações afirmativas, é tomada como pertinente ao campo do direito dos jovens, tendo em vista que aqui também se observa que as mudanças na concepção do que é o jovem perante a legislação sofreu influências dos diversos contextos que promoveram suas transformações, de modo que se reafirma a posição de que o direito dos jovens é histórico e mutável, conforme a sociedade em que está inserido.

Esta concepção não se assinala, entretanto, exclusivamente no campo jurídico, mas visa estabelecer um percurso histórico de definição da cidadania para os adolescentes e jovens e a visibilidade dos mesmos a partir da construção de categorias sociológicas e psicológicas voltadas à explicação deste grupo caracterizado por pertencer a uma fase da vida do ser humano.

De modo geral, os estudos sobre juventude afirmam sua condição de categoria social, a qual não pode ser pensada como uma classe ou um grupo coeso, pois, como afirma Groppo, “a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos

sociais, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 8). É uma construção social da modernidade, da sociedade capitalista.

Neste sentido, a relação entre a cultura e o sistema econômico capitalista é observada por muitos autores como se a realidade socioeconômica, tecnológica e política fosse imponderável, como se os seres humanos estivessem impossibilitados de participar da sua construção, presos a uma realidade que visa à adequação e à adaptação, que castra e reprime os indivíduos. Groppo (2000) propõe conceber a realidade social e sua relação com os indivíduos como parte de uma totalidade que se articula de modo dialético e contraditório.

Muitos autores tratam da juventude como juventudes, pois suas experiências de classe, familiares, seu ingresso mais precoce ou mais tardio no mercado de trabalho, a experiência sexual, acompanhada da maternidade/paternidade são elementos que se configuram no sentido de estabelecer um certo tipo de amadurecimento e a entrada efetiva no mundo dos adultos de forma muito variada.

É importante ressaltar que mesmo entre os que alcançaram maioridade, após os dezoito anos de idade, há também uma indeterminação acerca da sua maior autonomia, uma vez que vivemos um período onde numa parte desses jovens será identificado o fenômeno da “adullescência”, ou seja, um retardo no ingresso efetivo nas responsabilidades inerentes ao mundo dos adultos com o prolongamento da dependência familiar.

Ao analisar o jovem em nossa cultura e as contradições atuais, Kehl (2007) chama a atenção para o fato que, embora haja um aparente prestígio em ser jovem, que põe todos os indivíduos dos 18 aos 40 anos buscando aparentar este “estado de espírito”, ao mesmo tempo ocorre que

As restrições crescentes do mercado de trabalho vão empurrando o final da adolescência para cada vez mais longe; nas classes média e alta, a perspectiva é de continuar os estudos bem além da graduação, prolongando, com isso, a dependência financeira. (KEHL, 2007, p. 54).

Nas classes populares a incerteza se configura no que se denomina a geração “nem, nem”, ou seja, nem estudam nem trabalham, produzindo, deste modo,

[...] uma crescente preocupação – tanto entre pesquisadores quanto entre formuladores de políticas – com os jovens que não estão investindo em sua capacidade produtiva por meio do sistema formal de ensino ou diretamente no mercado de trabalho. Eles são chamados de nem-nem, pois não participam da população economicamente ativa (PEA) (isto é, nem estão ocupados nem procuram emprego) e também não estudam. Em 2012, este grupo totalizou 15,5% dos jovens entre 15 e 29 anos de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este é um número alto sem dúvida, mas que vinha em trajetória de queda contínua desde 1992 até 2009. Entre 2009 e 2012, no entanto, a proporção de nem-nem subiu de forma expressiva, o que vem suscitando um intenso debate acerca de quem são estes jovens e os determinantes de sua escolha de não estudar e tampouco participarem do mercado de trabalho. (COSTA; ULYSSEA, 2014, p. 115-116).

Pais (2009, p. 372) identificou nos estudos recentes sobre gerações que há um “esbatimento das fronteiras que separam as diferentes gerações, de tal modo que já há referências a gerações de fronteiras ou gerações sanduíche, como é o caso da que é constituída por jovens adultos”. Se no século XVIII os jovens imitavam os mais velhos e procuravam antecipar a velhice no sentido de parecer mais sérios e respeitáveis, hoje, ao contrário, a juventude se constitui como modelo de referência.

É no século XX, no período entre guerras que a juventude começa a ganhar visibilidade como uma “juventude sã”, a qual era referida como “defesa do vigor físico e da limpeza moral das classes laboriosas a fim de transformar-se em força produtiva” (PAIS, 2009, p. 373). Bourdieu considera que as divisões entre as idades sempre foi uma construção arbitrária.

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade já definida biologicamente, já se constitui uma manipulação evidente. (BOURDIEU, 2003, p. 153).

O estudo da juventude, para este sociólogo, prescinde assim de uma análise das diferenças entre as juventudes, da necessidade de se comparar condições de vida, mercado de trabalho, tempo livre etc., pois encontramos de um lado aqueles para quem “as coerções do universo econômico real são atenuadas apenas na solidariedade da família” e outros que, ao contrário, vivem “as facilidades de uma economia de assistidos quase lúdica”.

Deste modo, para Bourdieu, “a juventude é apenas uma palavra” (BOURDIEU, 2003, p. 154). Há em paralelo dois universos sociais que não têm nada em comum, um no qual os jovens podem prolongar a adolescência e outro, onde nem sequer reconhecem nesta fase da vida a condição de uma moratória ou “irresponsabilidade provisória”, pois logo cedo ingressam em alguma atividade laboral.

Margulis e Urresti (1996) identificam a existência de uma ambiguidade no critério idade para classificar e definir infância e juventude. Para estes autores a juventude não se refere somente a um estado ou condição social ou etapa de vida, mas também significa um

produto cultural com valor simbólico. Concordam que a ideia de moratória, ou seja, de tempo postergado para ingresso no mundo dos adultos, de uma vida “irresponsável” não existe para todos os jovens e nunca de fato existiu.

Esta condição, diretamente ligada à classe social que o indivíduo ocupa, ou a um esforço familiar que permita aos jovens se dedicarem exclusivamente aos estudos, deriva da concepção de educação como valor e possibilidade de ascensão social, e, portanto, de uma condição constituída pela cultura, mas também de uma base material, na qual a dimensão etária não isola os aspectos biológicos dos fenômenos sociais, econômicos e culturais. Neste sentido, a juventude é mais que uma palavra ao representar toda uma construção cultural marcada pela geração a que o indivíduo pertence.

Para fins demográficos, a UNESCO tem estabelecido o corte etário de 15 a 29 anos como limite para a fase da juventude (ABRAMOVAY, 2008). Entretanto, nessa coorte se verifica uma grande diversidade de experiências vivenciadas, conforme já foi dito antes.

Pertencer a uma geração diferencia os jovens em relação a gerações anteriores, pois cada coorte diz respeito a uma época e socialização distintas, em que as mudanças culturais, tecnológicas, econômicas incorporam novas linguagens, códigos, formas de perceber e apreciar a realidade social. Cada época tem sua episteme e ser jovem não depende somente da idade biológica ou do pertencimento a determinado setor social, mas deve se considerar ainda o fator geracional, ou seja, as circunstâncias que emanam do processo de socialização (MARGULIS; URRESTI, 1996). Há uma memória que não é compartilhada com a geração anterior, a qual não viveu as mesmas experiências.

4.1 A sociologia da juventude no Brasil e América Latina

Em geral, os primeiros estudos sociológicos diretamente relacionados aos jovens surgiram na Escola de Chicago, nos Estados Unidos.

Eles tinham como foco os comportamentos juvenis considerados desviantes, para a compreensão e intervenção nesse segmento populacional. Como derivação dessa visão, que teve grande influência nos estudos sobre a juventude, as iniciativas sociais e educacionais, sobretudo os voltados para os jovens pobres e das periferias urbanas, propunham prevenir e tratar situações que envolviam riscos, as chamadas “situações irregulares”. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Reportavam a sua condição de “problema social” e problema sociológico, identificando aqueles que não se adaptavam adequadamente à sociedade. As gangues e a

delinquência juvenil e os códigos de rua foram a principal temática desse período, no qual a delinquência era entendida como “defeito no processo de socialização” devendo assim ser corrigida a partir de medidas correcionais (CATANI; GILIOLI, 2004).

Nos anos 1950/1960 a preocupação com os jovens se ampliou para a boemia, as drogas, o vestuário e a música. Ainda eram estudos que concebiam a juventude no singular, universalizando-a e, de certo modo, encobrindo diferenças que os estudos posteriores passaram a evidenciar.

No Brasil, segundo Sposito (1996), o tema da juventude teve seus trabalhos pioneiros na Educação e na Sociologia nos anos 1960 com Foracchi (1965, 1972) e depois de um tempo de reduzido interesse retornou nos anos 1980 nos estudos de Madeira (1986, 1992) e Ábramo (1994), que analisou o jovem dos anos 1980 no cenário urbano dos *punks* e *darks*. Outros estudos do mesmo período se voltaram para temáticas como o Movimento Estudantil, Movimento Ambiental e as formas culturais como os jovens foram construindo seus modos de ser e de agir no decorrer da década (DAYRREL, 1996; SOUZA, 1999; KRISCHKE, 2000).

A construção da categoria juventude na sociologia usou por muito tempo os jovens dos anos 1960 como parâmetro para pensar sua participação na sociedade, na política e nas artes. Esta postura tem sido criticada atualmente por autores que compreendem que as experiências de cada geração dizem respeito àquela coorte e ao aprendizado histórico assimilado das gerações passadas (ABRAMO, 1994).

[...] o ponto de referência comum estava sempre fixado em movimentos juvenis dos anos 60, em relação às quais as manifestações dos anos 80 apareciam como significativas de uma juventude carente de idealismo e de empenho transformador ou mesmo de qualquer interesse por questões públicas ou coletivas. Nesse sentido, tais grupos foram muitas vezes citados com emblemas das diversas crises que atravessam a sociedade: crise econômica, crise de valores, de modelos, de capacidade de formular projetos, etc. (ABRAMO, 1994, p. XXI).

A leitura de Foracchi (1982) a partir de escritos publicados entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 permite observar que algumas questões sobre os jovens se repetem posteriormente. Sua contribuição é, em primeiro lugar, estabelecer a noção de jovem como problema social no Brasil relacionada a uma questão de classe, indicando que na mesma faixa etária coexistiam diferentes modos de ser jovem. A sociedade moderna, industrial, chama os jovens ao consumo⁵¹; entretanto, não oferece as condições para esse acesso. Ou seja, quem se

⁵¹ Já nos anos 1960/1970 a visão de ascensão social via universidade vai ser apropriada fortemente pelas classes médias refletindo em diversos aspectos nas lutas pela expansão do ensino e nas pautas do movimento estudantil, anteriores ao golpe militar de 1964. Nas escolas técnicas federais, o ingresso dos estudantes,

revela descontente e, portanto, age de forma mais revolucionária no período analisado pela autora foram os jovens de classe média, pois,

Esses jovens fazem parte de uma sociedade que convida ao consumo. Situam-se exatamente no centro da faixa dos consumidores mais ativos: as chamadas novas classes médias. Não há dúvida de que o problema da juventude de hoje tem que ser encarado como o problema da juventude de classe média. Com algum exagero podemos dizer que, antes, o que enquadrava socialmente as pessoas era saber se eram “bem-nascidas” ou não. Na sociedade industrial do fim do século XIX, era essencial saber o que o indivíduo produzia como seu. Hoje, ele é socialmente definido pelo fato de deixar claro que ostensivamente consome, e muito as mercadorias típicas do século XX: roupa, cultura e diversão. O indivíduo é aquilo que ele consegue render socialmente. **E o sistema educacional, notadamente a universidade, procura dar condições para que ele consiga o lugar certo na sociedade.** (FORACCHI, 1982, p. 27)⁵².

Foracchi (1982) escreve no contexto da ditadura militar, em meio aos movimentos juvenis de maio de 1968 pelo mundo, portanto, de dentro das rebeliões juvenis que marcaram o final dos anos 1960.

Na transição entre os anos 1960/1970, o movimento estudantil apresentava uma forte mobilização e os jovens passaram a ser encarados de forma mais efetiva como impulsionadores das transformações sociais. A crise na universidade, a luta pelo ingresso dos excedentes e a luta contra a ditadura militar são alguns dos fenômenos que foram observados por esta autora. Martins Filho (2007) considera que o Movimento Estudantil se constituiu na principal força de oposição aos militares

O estabelecimento do consumo como elemento caracterizador da juventude a partir dos anos 1960 também aparece na crítica feita pelo cineasta Godard à geração de 1960 na França, denominada por ele “os filhos de Marx e de Coca-Cola” (GONZALES, 2008). Ao ingressar como consumidor importante no mercado se possibilita a criação de uma “[...] cultura juvenil que se expressa na expansão do mercado de consumo. Identificando-se não mais como promessa de futuro, mas como presente, a juventude passa a ser encarada a partir de suas características específicas” (OLIVEIRA, 2002, p. 25).

Um aspecto relevante, que sempre retorna aos textos sobre juventude, é o conceito de crise. Todos os movimentos de jovens em vários momentos do século XX são analisados sob o prisma de uma sociedade em crise. Porém, a forma como a crise se apresenta pode variar. Isso é visto em Foracchi (1972) como já identificamos, mas também em Spósito que identifica

especialmente após a LDB 5.692/71 com o objetivo de ensino de qualidade que garantisse acesso ao ensino superior vai ser cada vez mais evidente (CUNHA, 1979), fenômeno que permanece até os dias de hoje.

⁵² Grifo nosso.

a crise a partir da escola e da “ausência de projetos culturais e educativos portadores de algum significado, do esvaziamento do seu sentido para seus alunos” (SPOSITO, 1996, p. 101).

Se em Foracchi a crise diz respeito ao impedimento de parte da classe média acessar a sociedade de consumo, seja através do trabalho ou da universidade, no final dos anos 1980 e 1990, essa crise se amplia para outros níveis escolares, na medida em que a própria escola e, mais especificamente, a educação básica inicia sua expansão. O acesso à educação, constitui-se efetivamente um problema para os jovens das classes populares, ao tempo em que vivenciavam a agudização da crise econômica oriunda dos projetos neoliberais na escola e na sociedade de modo geral.

A globalização da economia e a aceleração dos processos tecnológicos impactam fortemente os jovens em vários campos como, por exemplo, na comunicação e na cultura, ao tempo em que o processo de reestruturação produtiva elimina diversos postos de trabalho.

Do ponto de vista político há um processo de fortalecimento das demandas através dos movimentos sociais, o caráter da crise ganha novas dimensões e o jovem das classes populares aparece não apenas como um problema social vinculado à criminalidade, embora este ainda seja um dos principais focos de análise, mas também como um sujeito protagonista que busca alterar seu destino, pela escola ou pela arte.

A juventude ressurge nas pesquisas educacionais a partir do encontro das orientações abaixo esboçadas, no contexto de duas novas vertentes de análise dos atos educativos: seja “como descoberta do espaço escolar, enquanto modalidade de múltiplas relações, apropriações e redefinições das orientações estatais e das determinações estruturais”, ou como “orientações que buscaram resgatar o ponto de vista dos sujeitos, pensados a partir de sua capacidade de produzir orientações e ações de natureza coletiva” (SPOSITO, 1996, p. 97).

De um lado, porque, ao se tratar dos processos reais que constroem a escola ou que permitem a constituição dos sujeitos de ações coletivas nos movimentos sociais, é preciso incorporar novas categorias de análise, tais como as relações de gênero, as etnias, o tema das gerações, entre outras. Torna-se necessário admitir a diversidade, as diferentes orientações e representações, os ritmos, tempos e espaços que gestam práticas. (SPOSITO, 1996, p. 97).

O movimento estudantil ressurge como um dos principais temas na discussão da juventude, especialmente enquanto reconstrução histórica da sua ação durante a ditadura militar e transição para o governo civil. Os estudantes baianos ganham evidência por suas mobilizações pela meia passagem e os atos que realizaram a fim de exigir seus direitos não apenas quanto ao transporte coletivo, mas pela meia-entrada em espaços culturais, além da

participação em mobilizações mais gerais da sociedade civil como o quebra-quebra de ônibus em 1981 (FERREIRA, E., 2008) e o movimento estudantil nos anos 1980 (SILVA, N., 2009).

Na década de 1990, os eventos políticos relativos ao *impeachment* do presidente Collor trazem a juventude ao cenário da política com o Movimento dos “caras pintadas” (MISCHE, 1987), e os primeiros anos do século XXI encontram os jovens mobilizados em torno do problema da mobilidade urbana na “Revolta do Buzú” em 2003 (SILVA, E., 2005, 2011; DOWBOR; SZWAKO, 2013; MARIKATO et al., 2013), com forte participação dos estudantes soteropolitanos na repercussão dos movimentos juvenis. As jornadas de junho em 2013 marcam de forma mais acentuada as ações e mobilizações do jovem brasileiro no campo dos protestos sociais, e cada vez mais as novas tecnologias vão sendo incorporadas às ações políticas.

Em toda a América Latina e Caribe, região caracterizada pela pobreza, desigualdade social, desemprego ou emprego precário, resultantes de processos históricos colonizadores e de políticas que não deram a devida importância à juventude destes países, estudos vêm sendo realizados no sentido de identificar como pensam os jovens, ou melhor, quem são os jovens que habitam estes territórios tão diversos, mas que trazem em si muitas similaridades no que tange à diversidade étnica, à desigualdade social e aos problemas relativos a questões de gênero, bem como às dificuldades enfrentadas no processo de escolarização e ingresso no mundo do trabalho.

De outro lado há também uma busca por compreender que concepções de política e participação eles trazem uma vez que os modelos oriundos dos anos 1960, sempre retomados como o período rico de ações políticas juvenis, não servem para entendermos essa juventude atual, pois é visível a crítica acerca da exaustão das formas políticas clássicas, ligadas às instituições estatais, à democracia liberal, aos partidos políticos e aos sindicatos.

Alvarado, Borelli e Vommaro (2012), no GT Juventude do CLACSO⁵³, sobre a juventude da América Latina e Caribe, observaram duas tendências de investigação. A primeira, que prioriza aspectos formais da participação política, em que a instituição embora reconheça a capacidade criativa do sujeito jovem, valoriza a sua adaptação e a repetição da ordem estabelecida, entendendo a política como um desenvolvimento do discurso e da ação nos marcos institucionais do Estado-Nação. E uma segunda tendência, que compreende a relação política da juventude a partir de categorias que enfatizam o comunicativo e o cultural,

⁵³ Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais.

as mediações culturais e sua relação com as mudanças no consumo cultural e as mediações estéticas como expressões e práticas de participação na contemporaneidade.

Concebendo a juventude como um problema recente das Ciências Sociais estas autoras indicam que, enquanto sujeito e ator social, político e cultural o jovem é um produto da sociedade capitalista e da modernidade. Reconhecem ainda que são protagonistas de diversas organizações e desenvolvem projetos e práticas de emancipação alternativas ao capitalismo, constituindo-se como sujeitos sociais que constroem propostas de mudanças. Se o marco inicial destes estudos são os anos 1960, elas observam que os anos 1980 e 1990 também são importantes no cenário latino-americano e caribenho no que tange ao protagonismo juvenil (ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012).

A noção de protagonismo juvenil, presente em diversos trabalhos que analisam o jovem, é problematizada por Boghossian e Minayo (2005), as quais informam que existem muitos usos para a expressão “protagonismo juvenil”, poucos com densidade teórica.

Para muitos jovens e educadores atuando no contexto da América Latina, no entanto, o objetivo central do protagonismo juvenil é o processo formador que se dá por meio da ação juvenil, visando à construção da cidadania e à participação solidária. Com base nessa diferenciação, Iulianelli (2003) ressalta que o protagonismo juvenil deve ser qualificado a partir dos próprios sujeitos e não a partir de interesses do mercado e das políticas de endividamento externo em curso, o que altera fundamentalmente o sentido político do termo.

Vindo ao encontro das observações acima, Ferreti e colaboradores (2004) questionam o trato genérico, que por vezes é conferido ao termo protagonismo juvenil, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Segundos os autores, essa abordagem pode levar a simplificações e idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos que as desenvolvem. Alertam para o risco de que suas práticas assumam caráter mais adaptativo do que problematizador, despolitizando o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção. Essas práticas e concepções podem inadvertidamente transferir para adolescentes e jovens a responsabilidade exclusiva pela superação das adversidades, deslocando-se do campo político para o das ações individuais, ou até coletivas, mas de caráter pontual. (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 417).

Muitas críticas feitas anteriormente às políticas de cunho identitário dirigidas à população negra são também realizadas às políticas de juventude, no sentido de questionar a real capacidade destas políticas de contribuírem para a transformação da realidade social. Na visão dos críticos pretendem muito mais uma manutenção das desigualdades sem conflitos, através de medidas paliativas e põem sobre os jovens a responsabilidade pelo seu sucesso.

Em que pese às críticas as autoras identificam que há muitos fatores que têm contribuído para uma exigência de maior participação dos jovens na formulação das políticas públicas. Entre eles, está o crescimento populacional deste grupo, o contexto econômico de

reestruturação produtiva, flexibilização e precariedade das relações de trabalho que produz e amplia vulnerabilidades para esta população e abre espaço para discutir e elaborar políticas públicas de juventude, cuja legitimação depende da adesão dos jovens e da qualidade da sua participação (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

A participação juvenil na formulação das políticas ganha evidência, observadas outras críticas na literatura sobre esta temática, as quais dizem respeito à estrutura institucional, aos preconceitos e dificuldades dos atores e à conjuntura política que expõe diferentes tipos de exclusão. O desinteresse dos jovens nas formas tradicionais de fazer política e a baixa participação nos conselhos e fóruns, no processo eleitoral e nos projetos voltados à promoção dos direitos sociais, bem como certo pessimismo sobre a participação e política, mais acentuado que nas gerações passadas também se constitui como problema na formulação e implementação de políticas voltadas a este grupo (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

O conceito de participação é assim dividido em dois significados: participação real e participação simbólica.

(1) participação real, quando membros de uma instituição ou grupo influem efetivamente sobre todos os processos da vida institucional e sobre a natureza de suas decisões, levando a mudanças nas estruturas de poder; e (2) a participação simbólica, que envolve “ações que exercem pouca ou nenhuma influência sobre a política e gestão institucional, e que geram nos indivíduos e grupos a ilusão de um poder inexistente”. (SIRVENT, 2004, p. 129 *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 414).

Estes significados indicam que as concepções dos formuladores e implementadores das políticas de juventude podem contribuir de forma importante para alterar esta tendência de descrença na política e/ou reproduzir uma concepção de que os jovens ainda não adquiriram conhecimento necessário para propor novos modelos de sociedade, e, portanto, precisam da tutela dos adultos.

Ao estabelecer dois parâmetros de análise da participação juvenil, ora como motor de mudanças, enfatizando sua atitude contestadora e dinâmica, ora como ameaçadora e delinquente, há de certo modo uma tendência de construir sobre uma parcela dos jovens a imagem de criminoso, vândalo, não apenas no que tange à criminalidade mais geral, mas também nas ações de cunho eminentemente político. De modo que suas posições de questionamento são marcadas, nos protestos mais recentes, especialmente no discurso da mídia, por termos como vandalismo, violentos etc.

Entretanto, há autores que, ao pôr em discussão as hipóteses que mantêm a ideia de uma juventude caracterizada pela apatia, desinteresse, individualismo e consumismo,

convertido como principal compromisso do jovem, questionam se esse desinteresse não diz respeito a um modo determinado do fazer política, que desconsidera a concepção da política como uma condição da criação humana. Assim,

[...] consideró que las denominadas “nuevas prácticas políticas” de los jóvenes han cuestionado las representaciones que establecían los límites entre el Estado y la sociedad civil, entre lo político, lo social y lo cultural, entre lo público y lo privado, y están obligando a la construcción de otras categorías teóricas, conceptuales y metodológicas, que desde las Ciencias Sociales críticas, permitan reconfigurar un campo epistemológico de reflexión, capaz de comprender e interpretar las problemáticas relacionadas con las formas actuales de hacer política desde lo juvenil, teniendo en cuenta las dinámicas provenientes, no sólo de las representaciones sociales hegemónicas y sus demarcaciones jurídicas y normativas, sino también, de manera muy importante, de las prácticas sociales y de la acción política que actores y sujetos realizan en los espacios en los que tienen lugar sus interacciones. (ALVARADO; BORELLI; VOMMARO, 2012, p. 27).

No caso da sociedade brasileira, que dota os jovens de responsabilidade cívica, com o direito de votar aos dezesesseis anos, o que lhes confere juridicamente, condição de realizar escolhas importantes no que tange à sociedade e à vida política nacional, apresenta-se uma terceira questão ainda, a necessidade de verificar as percepções dos jovens a respeito das políticas públicas a eles dirigidas. Numa política educacional esse aspecto diz respeito inclusive à análise da forma como sua cidadania se constrói no cotidiano da escola e do acesso às mais diversas políticas voltadas aos estudantes.

A importância dessa participação juvenil na formulação das políticas está em consonância inclusive com o Estatuto da Juventude aprovado em agosto de 2013 que prevê em seu Capítulo II, seção I, art. 4º que “o jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude”. Na sequência o mesmo artigo enfatiza no inciso II “a efetiva inclusão do jovem nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto”. Em vários artigos do Estatuto da Juventude há ênfase na participação e na importância da interlocução juvenil nos espaços públicos, além da manutenção de direitos já previstos na Constituição Federal (BRASIL, 2014), bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Os direitos previstos no ECA e no EJU implicam na percepção dos valores expressados pelos jovens e adolescentes. Oliveira e Scalón (2013) consideram que a análise dos valores é importante nos estudos sobre juventude; para estes autores

Seria também importante verificar o quão arraigado aparece nos valores juvenis à crença no mérito e nas capacidades de cada agente como determinante de mobilidade social ascendente. Neste contexto, pode-se aventar a possibilidade de se

analisar até que ponto as desigualdades são percebidas como de fato ou de direito pelos jovens e se esta percepção tem alguma relação com a posição social do agente. Esta linha de investigação pode indicar também a tendência ou não para participação dos jovens em atividades e instituições de caráter cívico, social e político. (OLIVEIRA; SCALON, 2013, p. 02).

Em pesquisa sobre a relação entre juventude, cidadania e cultura cívica, Paiva (2010) se propõe a auscultar a percepção dos jovens do Ensino Médio sobre direitos, participação e confiança nas instituições, em análise comparativa de estudantes de escolas públicas e privadas, em que, segundo a autora, fica evidente a desigualdade social presente no sistema educacional brasileiro.

Mesmo sendo a escola uma instituição de suma importância como pré-requisito à cidadania e fruição dos direitos humanos, pois ela habilita melhor o indivíduo para atuar na esfera pública, é necessária a existência de um mínimo de igualdade, sendo a educação universal o primeiro passo para que as promessas dessa igualdade e liberdade seja alcançada. Entretanto, o que a autora observa é que a escola “[...] expulsa aqueles que não têm o capital cultural para seguir uma cultura escolar pensada somente para os alunos que têm um ambiente doméstico que deve contribuir para o desempenho do aluno no sistema” (PAIVA, 2010, p. 03).

Há consenso entre alguns autores estudados (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010; SCALLON, 2013, ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; PAIVA, 2009, 2010) que as políticas voltadas para os jovens devem tê-los como protagonistas e não como meros receptáculos de assistencialismos governamentais. Por isso ouvir o que pensam os jovens é o primeiro passo para uma avaliação mais concreta do modo como o IFBA tem alcançado os objetivos propostos em seus documentos institucionais, em nível micro e no nível mais geral das ações do Estado brasileiro no sentido de propor soluções para o problema da desigualdade através das ações afirmativas.

Os objetivos previstos pelo IFBA acerca das ações afirmativas, regulamentados pela Política de Assistência Estudantil, são assim analisados na interlocução entre os aspectos legais previstos e as decisões definidas no interior da instituição. O que inicialmente foi definido por demandas internas da instituição e posteriormente foi regulamentado por decreto presidencial (a política de cotas)⁵⁴ precisa ser analisado a partir do olhar daquele que usufrui o

⁵⁴ A Lei nº 12.711/12, sancionada em agosto de 2012 pela Presidente Dilma, regulamentada pelo Decreto 7.824/12, garante a reserva de 50% das matrículas das universidades federais e Institutos federais de educação para os alunos oriundos integralmente do Ensino Público.

direito de acesso em suas variadas formas, seja através da reserva de vagas ou do vestibular convencional.

As políticas de ações afirmativas por si só não resolvem o problema da desigualdade se não houver uma nova forma de compreender o significado do conceito de cidadania no Brasil, pautado historicamente pela desigualdade na formação social, bem como na observação dos sujeitos envolvidos na sociedade civil e, em particular nos movimentos sociais, os quais lutam pelo reconhecimento das suas lutas, mas também por dignidade e acesso aos direitos mais básicos, possibilitando assim a aproximação a uma concepção de indivíduo autônomo, igual e digno.

Portanto, prevalece a dicotomia nos estudos sobre o jovem entre a raça e a classe, de modo que é importante, no âmbito da academia, a observância da percepção do próprio jovem acerca desse debate. Conceber o jovem a partir do momento atual não elimina a compreensão de que sua condição remete a elementos anteriores tais como as suas relações familiares, escolaridade dos pais, religião, contexto econômico familiar e nacional e, inclusive, o lugar onde nasceu. De outro lado, o que cada jovem constrói em sua interação com o mundo, a partir da sua própria ação é importante na análise que faz de si. E nem sempre poderá ser generalizado para outros grupos.

4.2 O percurso histórico do direito para os jovens e adolescentes

As crianças e os jovens durante muito tempo nem sequer eram considerados do ponto de vista de qualquer resquício de cidadania. Pensá-los como sujeito de direitos implica então em buscar entender como se constituíram enquanto cidadãos, ou seja, como alcançaram esse *status*. Os documentos internacionais que marcam a história da ampliação do direito das crianças e adolescentes foram estabelecidos basicamente a partir do século XX.

O primeiro documento que trata especificamente do direito das crianças é a Declaração de Genebra, aprovada em 1924, o qual traz em seu bojo a questão do respeito e proteção à criança, independente da raça, nacionalidade ou crença, devendo ser auxiliada e dadas condições para que possa desenvolver-se da melhor maneira possível.

Segundo Guiomar Frota (2008, p. 60) as primeiras legislações sobre crianças e jovens evidenciavam o caráter da “situação irregular das crianças e adolescentes” e se baseavam nessa doutrina, cujo

[...] eixo era a ideia de controle social dos menores infratores e daqueles considerados abandonados moral ou materialmente por seus familiares. [...] em nome da proteção da criança e da sociedade, as novas leis davam aos juízes especialmente o poder de intervir na vida das famílias pobres consideradas desagregadas e de determinar o destino de suas crianças e jovens. (FROTA, 2008, p. 60).

O início do século XX é marcado por esta concepção a qual é acompanhada de leis similares em vários países e da criação de “tribunais de menores” que ampliavam as funções dos juízes, atribuindo um caráter familiar à “justiça de menores”, colocando os menores abandonados e delinquentes sob o controle da justiça (FROTA, 2008, p. 61).

O Brasil seguiu este modelo e em 1927 instituiu o Código de Menores Mello Mattos, voltado para os menores de 18 anos que estivessem em “situação irregular”. Nesta situação se incluíam os que estivessem sem habitação ou meios de subsistência, por indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos responsáveis, até aqueles cujos responsáveis praticassem atos considerados “contrários à moral e aos bons costumes”.

No código não há distinção entre crianças e adolescentes, os mesmos não são definidos como sujeitos de direitos e não há nenhuma menção a deveres do Estado e da sociedade ou de penalidades previstas para pessoas que cometem atos de violência contra crianças e adolescentes. Há apenas alguns atos considerados como infrações contra a “proteção e vigilância dos menores” referentes à divulgação de dados e da imagem, a frequência em determinados ambientes e ao descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder por parte dos pais ou responsável. (FROTA, 2008, p. 63-64).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 25.º reconhece que “a maternidade e a infância têm direito a ajuda e assistência especiais”. Refere igualmente que “todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social” (ONU, 1948). A partir deste documento se prevê que a criança e o jovem têm a necessidade de receber proteção especial, preocupação existente na Declaração de Genebra, de 1924, e mantida na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, evocando “direito a cuidados e assistência especiais” da população infantojuvenil. Deste modo,

[...] a Declaração Universal dos Direitos da Criança deu visibilidade à criança, como ser humano distinto de seus pais e da família, cujos interesses podem, inclusive, se contrapor aos desse núcleo. Ou seja, a criança deixou de ser considerada extensão de sua família, passando a ter direitos próprios, oponíveis, inclusive, aos de seus pais ou aos de qualquer outra pessoa. (RANGEL; CRISTO, 2004, [s.p.]).

O direito à educação também está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948, como um direito humano fundamental.

Entretanto, Gentili (2009) chama a atenção para o fato de que, embora ambiciosa no sentido de uma aspiração à igualdade entre os homens, os acordos assinados desde então não impediram a permanência de uma assimetria abismal entre os homens. Assimetria que no caso dos jovens ganha importante dimensão conforme veremos no decorrer deste estudo.

Em 1959 a ONU aprovou o primeiro documento legal que concebia a criança como “sujeito de direitos”, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, no qual se afirmam seus direitos, sem uma menção direta aos adolescentes e aos jovens. São direitos da criança:

[...] à igualdade, a um nome e a nacionalidade, a alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe, ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade, à educação gratuita e ao lazer, a ser socorrido em primeiro lugar, a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho e a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. (ONU, 1959).

No Brasil, somente a Constituição de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 inauguram formalmente “o estado de direito para a infância e adolescência no Brasil, com a indicação clara de deveres e direitos” (FROTA, 2008, p. 64). No final dos anos 1980 a criança e o adolescente ganham um *status* de “proteção integral” na legislação brasileira, sem que seja substituído para uma parcela dos jovens, a concepção de “situação irregular” eufemisticamente retirada dos discursos e documentos oficiais.

As novas concepções correspondem a um processo de intensas transformações na sociedade brasileira decorrentes das lutas pelos direitos civis e sociais que se intensificaram com o fim da ditadura militar. Deste modo, a análise do processo de reformulação das leis precisa considerar o contexto das lutas que envolvem o poder e a elaboração de outros significados sobre justiça, cidadania e democracia (SCHUCH, 2006).

As estruturas jurídico-estatais brasileiras vêm sendo modificadas como consequência das novas orientações legais: equipamentos são extintos, reformados e criados; linguagens são substituídas; funcionários vêm sendo formados; crianças e adolescentes são constituídos enquanto sujeitos de uma forma específica. A mudança em prática diz respeito não somente a uma tentativa de transformação de instituições e discursos, mas de sensibilidades e afetos. Refere-se à constituição de novos sujeitos: “sujeitos de ação” e “sujeitos de intervenção”, com posições, papéis e modos de relacionamento singulares e por vezes complementares. (SCHUCH, 2006, p. 57).

As mudanças também dizem respeito ao fato de que os significados, assim como as dinâmicas de poder são flexíveis e, por fim, evidenciam que as leis apresentam ideais de pacificação e harmonização.

Gonçalves e Garcia (2007) situam as políticas voltadas para as crianças e jovens em dois tempos: antes e depois do ECA. Segundo as autoras

Com o estatuto, os menores passaram a ser legalmente reconhecidos como crianças (até 12 anos de idade) e adolescentes (entre 12 e 18 anos), e considerados “em condição peculiar de desenvolvimento”. O sentido político da mudança terminológica, cuja origem se deu no plano normativo, foi reduzir a diferença entre segmentos sociais e atenuar as discriminações que recaíam sobre crianças e jovens de origem popular, de cor negra ou de famílias consideradas desestruturadas, entre outros atributos desabonadores. (GONÇALVES; GARCIA, 2007, p. 2).

Para uma ideia da forma como a criança vinha sendo tratada na sociedade brasileira antes do ECA, a mídia escrita é um bom exemplo. Em 1984, durante a campanha pelas diretas, ao mesmo tempo em que a sociedade lutava pela democratização, o jornal *A Tarde* trazia em sua página policial a seguinte manchete: **“Pivete de onze anos rouba criança de 10”** (A Tarde, maio, 1984). O que separa uma criança de 10 anos de um “pivete” de 11 anos?

De posse de um canivete, um pivete de onze anos, presumíveis, mulato, tentou assaltar uma criança de dez anos, que em companhia de dois irmãos menores de 4 e 5 anos, respectivamente, seguia para a escola, ontem por volta das 13 horas, no Itaigara.

- “Passa 50 cruzeiros para cá ou leva uma furada”, gritou o pivete, brandindo a arma ameaçadoramente.

Mesmo com a argumentação da criança que não possuía dinheiro, pois morava próximo à escola, o pivete mostrava-se irredutível.

- Tá gozando minha cara? Passa a grana ou leva uma furada.

O garoto foi salvo por milagre, graças à aproximação de outros colegas maiores, que iam para a escola. Vendo-se inferiorizado o pequeno marginal retirou-se, finalmente, certamente em busca de outras vítimas indefesas.

Não é a primeira vez que pivetes agem na área do Itaigara, que por falta de polícia está se transformando num ponto crítico em matéria de criminalidade. Dias atrás outra criança foi assaltada por uma dupla de pivetes que roubaram seu agasalho de chuva e sua merendeira.

- “Como proteger nossas crianças”? Pergunta o pai aflito, em contato com a nossa reportagem? (PIVETE..., 1984).

A notícia, veiculada na época poderia ser lida com naturalidade pela maioria das pessoas. Talvez hoje ainda uma concepção que diferencia crianças, conforme sua aparência e condição social, ou seja, à margem do sistema e aquelas que têm seus direitos reconhecidos na prática. Porém, após a aprovação do ECA algumas expressões provavelmente não serão exibidas nos jornais de maior circulação. Entretanto, a reportagem acima é um exemplo da forma como nossa sociedade sempre veiculou a concepção de que o problema infantojuvenil é um problema de polícia. Não um problema social.

De outro lado, o tratamento das crianças, postas em situações absurdamente diferentes reflete uma contradição. Quem de fato está desprotegida? A “criança” ou o “pivete”? Após a

publicação do ECA essas notícias provavelmente deixaram de ser publicadas, com o mesmo tom, embora certos eufemismos indiquem a permanência do preconceito e palavras como “menor infrator” de algum modo remetem ao sentido de “pivete” do jornal de 1984.

A situação vivida em frente a uma escola não fez as pessoas envolvidas no problema (pai, jornalista, educadores) refletirem sobre o fato de que a criança de 11 anos também deveria estar no espaço escolar e que o furto de merendeira e agasalho também indicam desproteção (pelo menos isto não é problematizado na matéria jornalística). Desproteção esta que desrespeitava já naquele momento a Declaração dos Direitos da Criança, assinada na ONU, da qual o Brasil é signatário.

No momento, a existência de um movimento no sentido de rever a questão da maioria penal, demonstra de algum modo, demandas pelo retorno da punição mais severa aos jovens e adolescentes. Tal tema não é objeto deste estudo, mas ilustra a concepção que os avanços conquistados no campo das políticas públicas voltadas às crianças, adolescentes e jovens têm sido constantemente questionados, com ampla veiculação midiática, no sentido de retorno às concepções positivistas que prevaleceram no início do século e visam a uma política mais punitiva do que restaurativa para o jovem das classes pobres, ou seja, que torna o problema social um “caso de polícia”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma síntese de muitas discussões promovidas por movimentos sociais e sociedade civil em torno das políticas públicas para crianças e adolescentes, agregando propostas de grupos variados como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1985, a Emenda Popular Criança - Prioridade Nacional, de junho de 1987, com mais de 250 mil assinaturas, o Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Permanente Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes – Fórum DCA, organizado em março de 1988, pela Frente Parlamentar de Infância (GONÇALVES; GARCIA, 2007).

Há três tipos de ações previstas no documento como políticas voltadas para as crianças e adolescentes: 1) ações preventivas, que são as políticas sociais básicas; 2) ações emergenciais, previstas nas políticas e programas de assistência social; 3) ações reparadoras.

De acordo com o art. 87, as linhas de ação da política de atendimento estão compreendidas em pelo menos três grupos: ações que se desenvolvem de modo **preventivo** a qualquer dano ou risco (I - políticas sociais básicas), **ações emergenciais** que se concentram nas situações de risco em curso (II - políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem (III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão) e **ações reparadoras**, que se seguem aos processos existentes (IV -

serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos) e V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente). O fluxo da política de atendimento deve, portanto, ser constituído de modo piramidal, no qual a base representa a atenção universal e o topo, as ações focalizadas e residuais. (GONÇALVES; GARCIA, 2007, [s.p.]).

Tais ações, se postas em prática, agem no sentido da prevenção, porém as que dizem respeito à ação emergencial que atua sobre os fatos já ocorridos e da reparação e proteção jurídico-social ainda estão longe de serem completamente alcançadas. Contudo, a ampla veiculação dos direitos e das discussões sobre as crianças, os adolescentes e os jovens, se bem orientadas, podem contribuir para a melhoria dos índices que pesam negativamente sobre o Brasil no que tange a esta parcela da população.

As discussões acerca da violência contra adolescentes e jovens é recorrente nos noticiários televisivos e nas redes sociais. Pesquisas têm sido realizadas no sentido de compreender especialmente a violência escolar (HAUSER; AMES, 2013; ABRAMOVAY; RUA, 2002), identificando que há vários tipos de violência nas quais os adolescentes são vítimas ou agressores, indicando ainda um crescimento da participação das meninas nas ações violentas, como um fenômeno importante.

Segundo Hauser e Ames (2013) as principais modalidades observadas nos estudos sobre violência escolar são: agressões verbais, ameaças, agressões físicas, discriminação racial, emprego de armas na escola, furtos e violência transmuros como invasões, gangues e tráfico. A qualidade das relações sociais entre professores, alunos, dirigentes escolares e demais funcionários, bem como a forma de gestão influenciam toda a comunidade, contribuindo para o melhor ou pior clima escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A aprovação do Estatuto da Juventude (2013) vem reafirmar a compreensão do adolescente e do jovem como sujeito de direitos. O Estatuto dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e cria ainda o Sistema Nacional de Juventude. Recentemente aprovado, após intensos debates, ele traz direitos sobre educação, trabalho, saúde, cultura, território e meio ambiente, os quais visam garantir participação social, representação e livre associativismo, além de reconhecer a diversidade e igualdade da sociedade brasileira, do ponto de vista étnico, de gênero, e religioso. Reafirma questões já trazidas na Constituição de 1988, assim como novos direitos, especialmente no âmbito da cultura e do tratamento diferenciado aos jovens pobres.

A sociedade é dinâmica e a juventude acompanha suas transformações, ao mesmo tempo em que atua no sentido de transformá-la. Nesse processo de permanente mudança o jovem vem sendo concebido de formas variadas, ora como problema, ora como sujeito, e

aspectos como a classe, a cultura, o gênero e a etnia vêm ampliando o foco de análises do tema. Nesse sentido, as políticas públicas são delineadas a fim de incluir os jovens nas tomadas de decisões, embora nem sempre o que está posto nas leis ocorra de fato no cotidiano.

O modo como a identidade juvenil é construída, ou que tipo de autorreconhecimento é vivenciado por esses jovens, seja no que tange aos aspectos formais e legais, seja em suas experiências cotidianas de respeito/desrespeito, de produção de preconceitos ou sua superação, caminham lado a lado com sua condição de estudante.

Há uma permanente articulação entre o direito, as representações sociais sobre juventude, as mudanças tecnológicas e as ações dos jovens propondo mudanças sociais, muitas vezes vistos ainda dentro de uma concepção funcionalista da sociologia, que enfatiza a contestação como crime e não como produção de possibilidades de transformação da realidade social.

O entendimento de que são sujeitos e, portanto, detentores de direitos e deveres, acentua a importância da elaboração de políticas públicas que permitam a interlocução com os mesmos bem como a necessidade de projetos voltados especificamente para esta parcela da população. Projetos estes que, em virtude das peculiaridades da fase de vida em que estão inseridos, colocam a escola como espaço de suma importância para a formação de uma cidadania ativa e consciente.

5 RECORTE METODOLÓGICO OU O CAMPO EDUCACIONAL COMO ESPAÇO DE PESQUISA E OS JOVENS COMO SUJEITOS DISCURSIVOS

Neste trabalho objetiva-se investigar a percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBA sobre o direito à educação dos jovens e às Políticas de Ações Afirmativas, e como estas incidem sobre a formação de uma consciência sobre seus direitos à educação. Como objetivos específicos se pretende analisar os discursos dos estudantes pesquisados buscando identificar evidências que demonstrem o seu reconhecimento como sujeito de direitos, e com destaque aos discursos acerca do direito à justiça social e, em especial, o direito à educação, tendo como referência os processos de implantação das ações afirmativas e as cotas para ingresso na instituição.

Neste sentido, no desenvolvimento da pesquisa desde o seu início o trabalho foi orientado pelas seguintes questões norteadoras:

- Como os estudantes do Ensino Médio do IFBA *Campus* Salvador compreendem a política de ações afirmativas?
- Em que medida os estudantes se percebem como sujeitos de direitos no espaço educacional?

A proposta de investigar as ações afirmativas no IFBA a partir do olhar dos estudantes do Ensino Médio Integrado pretende contribuir para a compreensão do modo como os jovens pensam e interpretam tais ações enquanto espaço de garantia do direito à educação, sem negar o contexto mais amplo da sociedade, mas ao mesmo tempo identificando possibilidades de contribuição para a avaliação das mesmas, uma vez que são estes alunos também destinatários das mesmas políticas no acesso ao ensino superior.

Tomá-los como sujeitos do processo é reconhecer que os grupos sociais são agentes da história, o que coaduna com a concepção de Haguette (1987), pois,

Se por um lado, aceitarmos que as macroestruturas sejam formadas pelas microestruturas, evitando o determinismo paralisante daquelas em relação a estas e dando margem ao indivíduo para agir como protagonista da história, não há dúvida que, como cientistas sociais, valorizaremos a dinâmica da sociedade consubstanciada nos grupos de bairros, nas comunidades, nos sindicatos, nas instituições, enfim, nos loci de convivência e de interação social, onde as “definições de situação” estão em constante mutação obedecendo ao próprio ritmo da dinâmica societal, levando seja à acomodação, seja ao protesto, face as experiências iníquas que estes grupos estão sujeitos. (HAGUETTE, 1987, p. 18).

A experiência vivida pelos estudantes, enquanto sujeitos do processo educativo é fundamental e, portanto, se faz necessário uma escuta cuidadosa dos seus discursos. Estas experiências, observadas no âmbito da escola trazem em si a compreensão do espaço escolar como inserido em um campo multidisciplinar de conhecimento, no qual grande parte do referencial teórico e metodológico é constituído no diálogo com outros campos do conhecimento.

Daí seu caráter interdisciplinar, pois toma o espaço educativo em múltiplas referências, considerando que este espaço é construído na mediação que os indivíduos estabelecem com seu meio social, tanto do ponto de vista da sua personalidade, quanto na interação que realiza com os demais sujeitos, seja em relação ao processo de socialização propriamente dito, aquisição da linguagem, introjeção de normas sociais etc., às quais os seres humanos são submetidos desde o nascimento até suas dimensões mais gerais do ponto de vista da cultura, dos aspectos biológicos, da Política, da Economia, da História e da Psicologia.

A apropriação dos métodos e das técnicas se torna um dos aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa em Educação. Compreendendo que cada área específica produz seu próprio conhecimento do processo educativo, o desenvolvimento metodológico realizado estabelece uma relação entre Sociologia e Linguística.

Para o estudioso português João Barroso (2002) a escola não se constituía como um objeto de investigação em si mesma. Ou era vista como lugar de aplicação de teorias ou como reprodução das mesmas. A novidade é tomar⁵⁵ a escola como um objeto social. Entretanto, o reconhecimento da escola como objeto social não é suficiente para torná-la um objeto científico, o qual é construído pelo investigador, que deverá inclusive compreender a multiplicidade de objetos de estudo e olhares teóricos que a escola está passível de transformar-se.

Neste caso, o estabelecimento do estudante como sujeito do processo educativo escolar traz uma dimensão política da organização da escola para a investigação.

Sendo assim, a escola é investigada a partir do (s) discurso (s) dos estudantes do Ensino Médio, registrados em questionários semiabertos e, concomitantemente, analisando documentos institucionais, conforme descritos a seguir.

⁵⁵ A escola é tomada como objeto, não em si mesma, mas na singularidade das percepções dos estudantes, de modo que o estudo reflete uma delimitação muito específica do espaço escolar. Neste sentido é importante distinguir que há muitos discursos dentro do discurso escolar. Discursos de alunos, de professores, do Estado, das famílias e da sociedade. Os alunos tratados como sujeitos históricos e passíveis à língua reproduzem em seus discursos essa polissemia.

5.1 O uso do questionário

Em decorrência do fato de que muitas pessoas podem não desejar descrever abertamente sobre sentimentos, crenças e motivações, ou sentirem-se capazes de fazê-lo de forma pública (SELLTIZ, 1987), a decisão pelo questionário derivou da possibilidade de provocar o sujeito a refletir sobre questões que dizem respeito à sua experiência como estudante do IFBA a partir de suas percepções e dos conceitos que elabora sobre diversidade e preconceito, participação política e ações afirmativas.

Para os psicanalistas não estamos sempre conscientes de muitas de nossas crenças e motivações e algumas questões exigem um autodiagnóstico, ou seja, exigem que o indivíduo faça julgamentos a respeito de si mesmo. De algum modo esta pesquisa provoca os sujeitos pesquisados a produzir uma oportunidade de observar a si mesmo e ao espaço onde está inserido.

Ao considerar as diferenças entre entrevistas e questionários a escolha do questionário se deve à possibilidade de aplicar a um número maior de pessoas em menor tempo e custo. Ele também assegura certa uniformidade da situação mensurada, embora do ponto de vista da Psicologia esta uniformidade seja mais aparente que real, pois uma pergunta pode ter diferentes sentidos, sendo compreensível para uns e não para outros (SELLTIZ, 1987). Além disso o anonimato⁵⁶ permite maior liberdade de expressão no caso de exprimir opiniões que temem desaprovadas ou que poderiam colocá-lo em dificuldade.

A aplicação do questionário foi acompanhada pela pesquisadora, com tempo de duração de uma hora aula para responder e liberdade para não o fazer caso desejasse. Foi lido por eles, pois a compreensão dos mesmos é importante para a AD. O questionário de pesquisa, composto de 27 questões divididas em objetivas ou fechadas (1-09) e subjetivas ou abertas (10-27), o qual foi distribuído em sala de aula para quatro turmas de Ensino Médio, uma de cada série. O questionário apresentou uma série ordenada de perguntas que deveriam ser respondidas por escrito pelo informante, acompanhado de instruções que esclareceram sobre o propósito da pesquisa, ressaltando a importância da colaboração do informante⁵⁷ (SILVA, E., 2005).

Laville e Dione (1999) indicam que o uso do questionário possibilita conhecer a opinião de uma determinada população acerca de um tema, uma política ou programa social.

⁵⁶ O anonimato aqui ocorre no sentido de que cada aluno pode se posicionar sem interferência de outros colegas, embora em alguns casos se observasse a troca de ideias entre os mesmos.

⁵⁷ Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

Deste modo, é interessante uma amostra suficientemente grande para assegurar a representatividade do grupo e a elaboração de perguntas sobre o tema visado. O questionário definido para esta pesquisa foi composto de duas partes: a primeira que visou a uma breve caracterização socioeconômica do grupo e a segunda, com questões abertas voltadas a buscar a opinião dos estudantes acerca de temas relativos aos objetivos da pesquisa.

Assim como os interrogados colocam a si mesmos as perguntas, deve-se presumir que eles compreendem seu sentido, que eles as interpretam como o pesquisador. É claro que as escolhas de respostas ajudam a esclarecer esse sentido, mas não asseguram invariavelmente a uniformidade das interpretações, e o pesquisador não pode sempre julgar facilmente ou levar em consideração a presença possível de interpretações diferentes. De fato, nem sempre é possível que esse pesquisador julgue conhecimentos do interrogado e o valor das respostas fornecidas; um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque ele sente-se compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, fornecerá respostas bastante afastadas da realidade. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 185).

As perguntas abertas permitem conhecer dimensões significativas do problema em sua complexidade, explorando múltiplas possibilidades de interpretação pelos sujeitos da pesquisa. Elas permitem que o problema seja formulado pela pessoa que responde, de modo a compreender em seu quadro de referências, motivações e fatores subjacentes às suas opiniões. As respostas objetivas contribuíram para a caracterização das turmas e as abertas constituem o *corpus*, analisadas de acordo com a Análise de Discurso (AD) de origem francesa.

Para a elaboração dos questionários seguiu-se a recomendação de Silva, E. (2005) optando pela construção em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica de perguntas, em que se buscou uma linguagem compreensível para os estudantes do Ensino Médio, pois sua interpretação é um elemento fundamental da análise que busca captar o sentido das formações discursivas dos sujeitos da pesquisa.

Os questionários de cada turma foram numerados e as respostas transcritas agrupadas de modo que a pesquisadora pode identificar e estabelecer relações entre as respostas e seus sujeitos. A título de exemplo, demonstramos a seguir como foram organizadas as respostas sobre a primeira questão aberta da turma de 4º ano.

Sobre o respeito as diferenças dentro do IFBA:

- *O IFBA é bem diversificado*
- *Normal.*
- *É uma instituição multicultural onde as diferenças convivem harmonicamente.*
- *Acho que há muito respeito às diferenças.*

- *Não percebo.*
- *Não percebo.*
- *Principalmente com presença de pessoas com deficiência.*
- *No meu ciclo de amizades no IFBA e pelo que eu observo, existe muito respeito entre todas as diferenças das pessoas.*
- *Regular.*
- *Avançou com o passar dos tempos com melhorias.*
- *Apesar de ainda existirem pessoas que não se relacionam com outras por questões étnicas-culturais, a maioria é amiga da maioria do campus.*
- *O IFBA se mostra uma instituição com preocupação para com a inclusão social e o respeito às diferenças.*
- *Com a sexta-feira cultural e grupos de determinados movimentos.*
- *O IFBA, assim como o resto do Brasil, possui uma pluralidade fenomenal, e todos, ao meu ver, são respeitados.*
- *Os alunos em sua maioria se mostram bem respeitosos.*
- *A maioria dos alunos respeitam as diferenças, mas há alguns que não estão acostumados com a pluralidade de diferenças que tem aqui.*
- *Depende da boa vontade de cada um.*
- *Em branco.*
- *O IFBA é formado por pessoas diferentes e eles têm uma boa aceitação entre si.*

Esta organização possibilitou que se selecionasse entre as sequências discursivas transformadas em textos e apropriadas e identificadas pela analista as formações discursivas presentes nos enunciados. Cada formação discursiva foi assim selecionada e passou-se da superfície linguística para o objeto discursivo e na terceira etapa para o processo discursivo. Conforme Orlandi (2003), a primeira etapa diz respeito à busca pela discursividade no texto, em uma análise de natureza linguístico-enunciativa. Na segunda etapa, incide-se uma análise que visa relacionar formações discursivas distintas: ou seja, que formações ideológicas, que efeitos de sentido são produzidos nesse material simbólico e os deslizos pelo efeito metafórico do lugar da interpretação e da historicidade (ORLANDI, 2003).

5.2 As fontes documentais

A proposta de triangular diferentes fontes de coletas de dados permite uma abrangência em relação ao objeto, de modo a compreendê-lo sob múltiplos aspectos. Neste sentido, além de uma extensa bibliografia, as fontes documentais trarão embasamento empírico para a compreensão do espaço escolar.

Há uma diversidade de tendências e opções em relação à coleta de dados e do modo como o pesquisador deve proceder na sua pesquisa. Entre as técnicas de coleta de dados ou fontes de pesquisa foram eleitos ainda, como dito acima, os documentos institucionais e as legislações que tratam das ações afirmativas e dos jovens em nossa sociedade, bem como dos pareceres da justiça em relação ao tema. Para Gil (2009, p. 147) “[...] essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”.

Também os registros estatísticos, importantes para a contextualização do problema, em geral disponibilizados por entidades governamentais como o IBGE, IPEA, INEP, por exemplo, são fontes estatísticas consagradas nos estudos educacionais tendo em vista a variedade de pesquisas quantitativas realizadas pelos órgãos públicos, as quais oferecem uma visão geral do cenário educacional brasileiro passível de análises qualitativas e reflexões sobre seus resultados (GIL, 2009).

Associado ao rigor metodológico, vemos a importância da criatividade que, conforme indica Laville e Dionne (1999, p. 166) constitui “um elemento insubstituível na definição das fontes de informação”. A opção pela leitura e análise dos documentos como fonte de pesquisa reflete a concepção de que

O documento é um discurso sobre a realidade ao qual são acrescentados pelo pesquisador os envolvimento e inquietações do presente. A problematização do documento implica em apreender sua historicidade, permitindo uma concepção alargada do documento educacional. (SILVA, N., 2009, p. 31).

A leitura dos documentos, dentro de uma perspectiva analítica, visa captar o sentido das ações realizadas, bem como sua interação com discursos maiores da sociedade e a prática institucional em suas bases legais, comparada ao discurso dos cientistas que analisam o tema na sociedade como um todo, bem como o nível de integração entre as práticas e as legislações

estabelecidas pelo Estado e como estes sentidos dialogam com os discursos identificados nos textos dos sujeitos. É importante salientar que as legislações e vídeos tem como objetivo esclarecer e contextualizar o momento histórico vivido no IFBA não sendo, portanto, objeto de análise da AD, a qual se restringe ao discurso dos estudantes extraídos dos questionários.

Também foram tratados como documentos os vídeos e gravações feitas pelos estudantes do IFBA em diversas manifestações, assembleias, congressos estudantis, nos quais os mesmos têm protagonizado ações que são levadas a público através do Youtube, *blogs*, Facebook etc. e que produzem uma rede de relações entre os diversos *campi* divulgando suas atividades, problemas locais e conflitos com a instituição escolar e o Estado, seja na relação com as prefeituras municipais ou nas bandeiras de luta do movimento estudantil nacional⁵⁸.

Há vários vídeos postados pelos estudantes de diversos *campi* do IFBA, bem como de outros institutos pelo país trazendo para a arena pública as dificuldades enfrentadas por eles, seja nos novos *campi*, ainda em processo de implantação, seja naqueles que foram criados nos anos 1990, durante o processo de cefetização. Tratados como documentos, estes vídeos permitiram o acompanhamento de um determinado tempo histórico dos estudantes do instituto e a contextualização de variadas problemáticas apresentadas pelos mesmos.

5.3 Análise do discurso – Aspectos metodológicos da análise do discurso dos estudantes

A Análise do Discurso será a principal metodologia empregada neste estudo. A sua explicação mais efetiva se fará na medida em que os discursos forem sendo trazidos e analisados, pois neste modelo, a teoria metodológica (dispositivo analítico) se mescla com a própria técnica e com as demais teorias (dispositivo teórico) que fundamentam a discussão.

O estudo empírico, realizado a partir da leitura dos questionários respondidos por quatro (4) turmas das quatro séries do Ensino Médio do IFBA, *campus* Salvador, provoca muitas questões para reflexão. As turmas serão aqui identificadas unicamente pelas séries, a fim de evitar possíveis identificações e constrangimentos aos alunos: 40 alunos do 1º ano; 27 alunos do 2º do segundo ano; 19 alunos do 3º ano; 19 alunos do 4º ano⁵⁹, totalizando 105 alunos.

⁵⁸ Os movimentos da juventude tem se caracterizado após a internet a se organizarem em rede através da *web*, facilitando a comunicação e o compartilhamento de lutas e avanços, bem como na construção de uma arena pública mais ampla de interlocução que pressiona gestores e a sociedade em geral para apresentar soluções.

⁵⁹ O número de alunos não necessariamente corresponde ao total de alunos da turma, mas se aproxima desse número.

As escolhas foram aleatórias e circunstancialmente em função da facilidade de acesso e da concordância dos estudantes em participar da pesquisa. A decisão de abarcar as quatro séries do Ensino Médio Integrado é intencional e visa registrar os discursos dos alunos em diferentes momentos deles na escola e, portanto, a vivência de uma quantidade mais variada de experiências pelos mesmos.

As questões foram divididas inicialmente em duas partes: a primeira visa criar uma breve descrição socioeconômica dos estudantes a partir de perguntas de múltipla escolha. A segunda parte, com questões abertas, traz as perguntas propostas aos sujeitos agrupadas por categorias a fim de orientar a análise em AD. As categorias identificadas permitiram nomear as formações discursivas dadas pela pesquisa.

Esta opção reflete a compreensão que tais questões e os discursos nelas encontrados nos oferecem a possibilidade de estabelecer algumas proposições sobre os jovens estudantes do ensino médio do IFBA e suas concepções do direito à educação e das políticas de ações afirmativas dentro da escola.

A partir das formações discursivas identificadas e nomeadas, foram estabelecidas possibilidades de análise que dialogam permanentemente com as questões teóricas trazidas nos capítulos anteriores. Chamando a Sociologia é possível afirmar que efetivamente o empírico ilumina a teoria e é por esta iluminado.

5.3.1 A organização da análise de discurso: diversidade/ preconceito/ participação política/ ações afirmativas e cotas

As questões, inicialmente agrupadas em categorias foram transformadas em formações discursivas e discursos, considerando que as respostas são discursos porque constituem sentidos e construções identitárias.

O primeiro bloco de formações discursivas questiona os sujeitos acerca da percepção do respeito às diferenças e do preconceito dentro da escola. Neste sentido, cabe ao sujeito conceituar a palavra e informar se há ou não no IFBA a incidência do fenômeno, conforme sua conceituação, bem como exemplificar, caso responda afirmativamente.

No segundo grupo de formações discursivas, foram organizadas as questões que dizem respeito ao discurso dos sujeitos acerca da participação política em manifestações e sua posição sobre as manifestações ocorridas na Copa das Confederações. Também há uma pergunta sobre a importância do grêmio estudantil, a qual pode estar em contraposição ou não com o discurso da participação em manifestações e eventos políticos da sociedade civil. O que

se pretende captar nesses discursos é a coerência entre os discursos e as possíveis contradições encontradas.

A participação política é uma das dimensões asseguradas aos jovens no campo do direito e, neste sentido, visa à efetividade da cidadania. Ainda no campo da participação se analisa a ação dos sujeitos nas redes sociais, como um importante mecanismo de divulgação e atuação dos movimentos sociais na atualidade e um espaço eminentemente jovem de circulação de ideias e participação política. Em que medida as redes sociais tem atuado como um espaço de debates políticos no interior do IFBA? Os discursos dos sujeitos podem contribuir para a compreensão das lutas dos estudantes dentro do espaço escolar? Em que medida essas lutas são repercutidas nas redes sociais?

O terceiro bloco de formações discursivas traz os discursos dos sujeitos sobre as ações afirmativas e as cotas no IFBA. Visa identificar a relação entre as concepções de justiça e o debate raça X classe, presentes na Teoria do Reconhecimento imersos nos discursos dos jovens estudantes, bem como mostra indícios da existência de outros discursos presentes na sociedade brasileira com a “democracia racial” e a defesa das políticas universais ou focalizadas como possibilidades de solução para o problema da desigualdade.

Esses discursos indicam ainda concepções de escola, que se configuram no sentido de afirmar a existência de uma dicotomia na educação brasileira entre a escola pública e a privada. De outro lado, traz ainda a possibilidade de avaliar o modo como seus principais destinatários têm interpretado as mudanças nas leis em função das políticas públicas.

6 OS SUJEITOS DO DISCURSO

A análise dos resultados, a partir da interpretação dos dados obtidos na aplicação dos questionários é de natureza qualitativa e, conforme indicado antes, divide-se em duas partes. A primeira parte, ora apresentada, permite identificar algumas características gerais das turmas, permitindo conhecer um pouco a condição socioeconômica dos sujeitos. É importante salientar que as respostas correspondem ao que foi indicado pelos alunos.

Todas as tabelas apresentadas nesta parte do estudo têm como fonte os questionários, cujos dados foram tabulados e agrupados por turmas e depois formaram o conjunto dos dados da amostra pesquisada.

Na segunda parte da análise dos resultados os textos transformados em sequências discursivas serão analisados sob a ótica da AD e identificados e interpretados os discursos desses sujeitos discursivos. Para esta análise, todas as sequências foram digitalizadas seguindo a numeração dos itens do questionário de modo que cada resposta foi transformada num conjunto de sequências discursivas sobre determinado item. Por exemplo, todas as respostas de cada turma sobre diferença/preconceito se transformaram nas sequências discursivas da turma X sobre diferença e preconceito. Deste modo, para a análise foram selecionadas sequências e agrupadas conforme o tipo de discurso identificado, conforme os sentidos atribuídos na interpretação da analista.

6.1 Caracterização socioeconômica dos sujeitos da pesquisa

Nesta etapa da pesquisa apresentamos aos alunos algumas questões objetivas a fim de conhecer um pouco da realidade social destes, de modo a produzir um perfil dos estudantes. Segundo Combessie (2004), o perfil se propõe a construir de modo mais eficaz a origem social, trajetória e situação do sujeito pesquisado a fim de explicar variações observadas nas respostas conforme o tema da pesquisa. Embora este autor atribua ao questionário um valor maior nas pesquisas quantitativas, aqui as questões serão complementares às interpretações qualitativas da pesquisa.

Considera-se que nos estudos sobre desigualdades educacionais a noção de capital econômico, social e cultural é significativa para a compreensão dos sujeitos, portanto, foram os mesmos através de questões de múltipla escolha indagados acerca da origem escolar, da condição de cotista ou não, da escolaridade e renda familiar, e da participação em atividades

políticas tais como votar nas eleições e participar de grupos sociais, culturais e políticos fora do espaço escolar.

A seguir será apresentada uma descrição dos resultados organizados sob a forma de tabelas para melhor visualização e comparações entre as turmas, conforme as séries.

Tabela 5 - Caracterização das turmas quanto à origem escolar

Escola de origem	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Total	
Escola pública	13	33%	17	63%	7	37%	12	63%	49	47%
Escola privada	18	45%	9	33%	11	58%	7	37%	45	43%
Não respondeu	9	23%	1	4%	1	5%	0	0%	11	10%
Total	40	100%	27	100%	19	100%	19	100%	105	100%

Fonte: questionário aplicado às turmas

Tabela 6 - Opção de ingresso (cotista/não cotista)

Opção no acesso	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Total	
Cotista	12	30%	10	37%	5	26%	5	26%	32	30%
Não cotista	26	65%	16	59%	14	74%	13	68%	69	66%
Não respondeu	2	5%	1	4%	0	0%	1	5%	4	4%
Total	40	100%	27	100%	19	100%	19	100%	105	100%

Fonte: questionário aplicado às turmas

As turmas pesquisadas têm perfis levemente variáveis quanto à escola de origem. Ocorre uma diferença entre pertencer à escola pública ou privada de apenas 3,81%, com pequena superioridade dos egressos da escola pública em relação às privadas. O número de estudantes cotistas é inferior ao de não cotistas em todas as turmas; entretanto, verifica-se que, conforme avança o nível para o terceiro e quarto anos, proporcionalmente o número de alunos cotistas se reduz um pouco mais, deixando margem para a interpretação que a reprovação ou evasão pode estar atingindo mais esse grupo⁶⁰.

⁶⁰ Como não houve um acompanhamento das turmas no período dos quatro anos a fim de verificar taxa de evasão e repetência não se pode afirmar exatamente o que ocorreu. Entretanto o estudo de Ferraz (2015) indica que no *campus* Barreiras, a reprovação e evasão dos cotistas é superior à dos não cotistas, de modo que o mesmo fenômeno parece ocorrer no *campus* Salvador. Considerando que as cotas de ingresso são de 50% a expectativa é que haja em média o mesmo número de alunos cotistas e não cotistas, contudo em nenhuma das turmas pesquisadas isso ocorreu.

Tabela 7 - Caracterização das turmas quanto à renda familiar⁶¹

Caracterização das turmas quanto a renda familiar																
Turma	Renda															
	Até 1 S.M. –	Entre 1 e 2		Entre 2 e 3		Entre 3 e 4		Entre 4 e 5		Entre 5 e 10		Acima de 10		Não sabe		Total
1º ano	5 56%	16	53%	4	13%	3	23%	1	11%	2	22%	2	29%	7	64%	40 38%
2º ano	1 11%	10	33%	5	17%	4	31%	3	33%	0	0%	2	29%	2	18%	27 26%
3º ano	3 33%	1	3%	4	13%	3	23%	1	11%	4	44%	2	29%	1	9%	19 18%
4º ano	0 0%	3	10%	4	13%	3	23%	4	44%	3	33%	1	14%	1	9%	19 18%
Total	9 100%	30	100%	17	57%	13	100%	9	100%	9	100%	7	100%	11	100%	105 100%
	9%	29%		16%		12%		9%		9%		7%		10%		100%

Fonte: questionário aplicado às turmas

Entre os estudantes, 8,57% afirmam ter renda familiar de até 1 salário mínimo, 57% renda familiar entre um e dois salários mínimos, 20% entre dois e três salários mínimos, 8,57% entre quatro e cinco salários mínimos. Esta descrição da renda familiar mostra que no grupo analisado, 57,14% (aqueles com renda familiar de até três salários mínimos) dos estudantes têm uma renda familiar baixa, ou seja, em famílias com três membros ou mais, poderiam fazer parte dos candidatos às cotas no IFBA. Esta imagem nos mostra que o IFBA não pode ser considerado escola de classe média⁶², levando em conta o critério renda. Pelo menos a metade dos estudantes do Instituto, na amostra analisada, é composta de membros das bases menos ricas da pirâmide social do nosso estado.

Outros critérios têm sido levados em conta na categorização da pertença a uma classe social; assim, a escolaridade dos pais, o tipo de moradia e a existência de bens de consumo como eletrodomésticos são considerados nesta avaliação. A intenção aqui é somente ter uma noção da condição socioeconômica dos alunos a partir da renda, da organização familiar e da escolaridade dos pais.

No contexto escolar, o pertencimento a famílias nucleares, o capital social⁶³ e o valor dado à educação, bem como certa organização econômica permitem ao estudante, independentemente de ser dos estratos mais ricos ou não da escala social, valorizar a escola como espaço de ascensão social.

Jessé Souza (2010) chama a atenção para o fato de que

⁶¹ Obs.: Renda familiar em salários mínimos (S.M.).

⁶² As classes sociais não podem ser definidas baseadas apenas em critérios como renda e padrão de consumo, mas antes por um estilo de vida e uma visão de mundo prática, que se torna corpo e mero reflexo, mera disposição para o comportamento, que é em grande medida pré-reflexivo ou “inconsciente”. (SOUZA, 2010, p. 26).

⁶³ Para Bourdieu o “capital social é o agregado dos recursos reais e potenciais que estão conectados à posse de uma rede durável de relacionamentos de mútuo conhecimento e reconhecimento, mais ou menos institucionalizada ou, em outras palavras, ao pertencimento a um grupo, o qual prove a cada um de seus membros, com base no capital apropriado coletivamente, uma “credencial” que os titula ao crédito, nos vários sentidos da palavra”. (BOURDIEU, 1986, p. 248-249 *apud* PRATES, 2007, p. 49).

Para se compreender porque existem classes positivamente privilegiadas, por um lado, e classes negativamente privilegiadas, por outro, é necessário perceber como os capitais impessoais que constituem toda a hierarquia social e permitem a reprodução da sociedade moderna, o capital cultural e o capital econômico, são também diferencialmente apropriados. O capital cultural sob a forma de conhecimento técnico e escolar, é fundamental tanto para a reprodução do mercado quanto do Estado modernos. É essa circunstância que torna todas as classes médias, constituídas historicamente pela apropriação diferencial do capital cultural, uma das classes dominantes desse tipo de sociedade.

[...]

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico, em qualquer medida significativa, mas desprovida, isso é o fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. (SOUZA, 2010, p. 25).

Assim, embora o processo de incorporação desta classe com menor capital econômico seja assegurado pela política de cotas, a escola precisa rever o currículo, os processos didático-pedagógicos, valores e inclusive que concepções de justiça ela advoga, a fim de garantir que as turmas de 3º e 4º anos não sejam diferencialmente caracterizadas quanto à permanência dos estudantes destituídos deste capital cultural que a escola exige.

Tabela 8 - Caracterização quanto à organização familiar (com quem mora?)⁶⁴

Série	Com quem mora									
	Pais	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Parentes	Mae e	Pai e	Mae e	Guarda
1º ano	16	14	2	2	1	2	1	-	2	-
2º ano	14	8	-	-	1	1	-	-	2	1
3º ano	14	3	-	-	-	1	-	1	-	-
4º ano	13	3	1	0	1	1	0	0	-	-
Total	59	28	3	0	3	5	1	1	2	1

Fonte: questionário aplicado às turmas

Ao investigar como as relações familiares influenciam o ingresso de adolescentes no Ensino Médio Integrado, a partir de pesquisa com alunos do 4º ano do curso de Automação do IFSP, *Campus Sertãozinho*, Ferreira-Cintra (2014) observa que prevalece entre o grupo analisado, composto de 10 alunos um rendimento médio de 2 a 6 salários mínimos e o convívio com famílias nucleares (7 alunos), o que se aproxima do estudo aqui realizado.

Um aspecto importante, também verificado em estudos sobre estudantes universitários (PICANÇO, 2013) é a prevalência de alunos no IFBA que residem em famílias compostas pelos dois pais, assim como o nível de escolaridade dos mesmos, num percentual maior de pais e mães que concluíram o ensino médio. Este talvez seja o capital social e cultural que os diferencia dos demais alunos das escolas públicas.

⁶⁴ Guarda compartilhada.

Conforme classificação utilizada por Picanço (2013) uma parte deles está reproduzindo a escolaridade familiar, ao contrário daqueles que estão em processo de ascensão escolar em relação aos pais, os quais têm um nível mais baixo de escolarização que os filhos.

No caso da UERJ, ao pesquisar alunos cotistas e não cotistas, a autora identificou que há uma presença elevada de alunos oriundos das classes baixa e média-baixa (PICANÇO, 2013). No que tange à escolaridade dos pais, entretanto, observa-se uma realidade parecida com a do IFBA, ou seja, pais com nível de escolaridade mais elevados comparados a outros estudantes de escolas públicas.

Entre os alunos, 16% tinham pai com no máximo o primário completo (até a antiga quarta série, incluindo nesse percentual de indivíduos cujo pai tinha o primeiro grau incompleto), 12% o pai terminou o primeiro grau (incluindo aqueles cujo pai tinha o segundo grau incompleto), 32% o pai completou o segundo grau (incluindo pai com superior incompleto) e 34% o pai tinha nível superior completo. As mães, por sua vez, causam certa surpresa, pois há maior incidência de mães em níveis mais baixos de escolaridade e menor com nível superior completo. O efeito surpresa do achado é porque os alunos universitários entrevistados já são filhos de gerações que aproveitaram a expansão do ensino, bem como do processo de ampliação do papel social das mulheres no trabalho e vida familiar. (PICANÇO, 2013, p. 15).

Diferentemente do que foi observado por Picanço (2013), nos alunos pesquisados do IFBA Salvador, identificamos nos percentuais de escolarização dos pais, abaixo demonstrados, uma escolarização maior das mães, o que confirma as estatísticas que a escolaridade feminina tem crescido e até ultrapassado a masculina na Bahia⁶⁵.

Dos dados encontrados, é significativo o percentual dos pais e mães com Ensino Médio e Superior, o que indica que, embora a renda não seja alta, entre os pais dos alunos do IFBA na amostra observada, 69,03% têm escolaridade igual ou superior ao Ensino Médio. Com superioridade feminina nos níveis mais altos de escolaridade (Superior e Pós-Graduação).

⁶⁵ IBGE, 2015. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html?tmpl=component&print=1&page=>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

Tabela 9 - Escolaridade dos pais

Escolaridade dos pais												
Turmas	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Pai		Mãe	
Nível de ensino	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Total	%	Total	%
Ensino fundamental (inc.[1])	6	3	3	2	2	2	1	2	12	11%	9	9%
Ensino fundamental	3	2	1	1	1	2	-	1	5	5%	6	6%
Ensino médio (inc.)	6	4	1	2	1	1	-	1	8	8%	8	8%
Ensino médio	14	18	12	13	7	6	10	9	43	41%	46	44%
Ensino superior (inc.)	2	5	2	1	1	1	1	1	6	6%	8	8%
Ensino superior	5	3	1	4	4	4	6	1	16	15%	12	11%
Pós-graduação	1	4		2	1	3	-	4	2	2%	13	12%
Não sabe	3	1	7	2	2	0	1	-	13	12%	3	3%
Total	40	40	27	27	19	19	19	19	105	100%	105	100%

Fonte: questionário aplicado às turmas

Trabalho e estudo: Prevalece entre os estudantes do IFBA a exclusividade da dedicação aos estudos 70,4%. Assim como já observado por Ferreira-Cintra (2014), de modo que podemos inferir que a família atua de muitas formas na educação dos filhos. Endossar e apoiar as escolhas se faz inclusive oferecendo suporte financeiro e não solicitando que os mesmos contribuam para o orçamento doméstico. Adiar o ingresso no mercado de trabalho, embora signifique sacrifícios para famílias com baixa renda familiar é um importante apoio à permanência dos mesmos nos institutos.

Tabela 10 - Estudo e trabalho

Caracterização sobre o trabalho	Turmas/séries				Total:	
Atividades	1º	2º	3º	4º	Qtde	%
Só estuda	35	16	16	7	74	69%
Estudo e estágio extracurricular	1	1	-	4	6	6%
Estudo e estágio curricular			-	4	4	4%
Bolsa PAAE[1]	4	7	3	3	17	16%
Bolsa Petrobrás	-	-	-	0	0	0%
Trabalho formal	1	-	-	0	1	1%
Trabalho informal	-	-	-	2	2	2%
Trabalho doméstico	-	3	-	-	3	3%
Total	41	27	19	20	107	100%

Fonte: questionário aplicado às turmas

6.1.1 O PAAE e a participação no programa

Sobre a participação no PAAE foi verificado que quase todos os alunos afirmaram se candidatar ao mesmo; entretanto, no período de realização da pesquisa os resultados para o ano letivo de 2015 ainda não havia sido divulgado em função da greve 2014 que alterou o

calendário letivo, iniciado em abril. Sendo assim, só foi possível ter informações sobre os alunos inseridos no programa até 2014. Contudo, dados do serviço social indicam que houve uma redução na oferta de bolsas em função da redução do orçamento de 2015, fenômeno já discutido no capítulo 1. Deste modo, o número de alunos do 1º ano que passaram a fazer parte do programa certamente é bem maior do que o apresentado aqui, seja pela renda baixa indicada pelos estudantes, seja pela prioridade dada pela escola aos alunos do 1º ano em função do maior índice de evasão e repetência observado nessas turmas.

Tabela 11 - Participação no PAAE

Participação no Programa de Assistência Estudantil					
Programa	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Auxílio transporte	-	4	2	4	10
Alimentação	-		3		3
Bolsa estudo/PINA	4		1		5
Intérprete	-	1	-		1
Auxílio transporte e alimentação	-	9	3	1	13
Auxílio moradia	-		-		0
Em branco	36	13	10	14	73
Total:	40	27	19	19	105

Fonte: questionário aplicado às turmas

O que fica evidente neste estudo e que pode ser comprovado pelos discursos acompanhados nas publicações do Grêmio Estudantil e do Coletivo Avante na internet é que há uma demanda pela universalização da alimentação e que nem todos os alunos que possuem o perfil socioeconômico que permite acesso ao PAAE são contemplados devido à alta demanda e aos orçamentos insuficientes.

Tabela 12 - Participação na sociedade civil

Participação em atividades extraclasse						
Status/Série	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	
Não participa	28	8	6	14	56	53,33%
Grêmio estudantil	1	4	1	0	6	5,71%
Partido político	0	1	0	0	1	0,95%
Grupos culturais	6	9	5	2	22	20,95%
Trabalho Voluntário	2	4	0	0	6	5,71%
Outros (esporte, igreja)	2	11	4	2	19	18,10%
Grupo de pesquisa	0	0	5	0	5	4,76%
Não respondeu:	1	1	1	2	5	4,76%

Fonte: questionário aplicado às turmas

Assim como no mundo do trabalho é bastante reduzida, também, a participação em grupos ou instituições extraescolares. Nesse sentido, 53,33% dos estudantes indicam não ter nenhuma outra atividade além da escola, 5,95% participam do Grêmio Estudantil, ou seja, atividade interna à escola, 4,76% do Grupo de Pesquisa de Robótica, todos alunos de um único curso, e 44,75% fazem parte de alguma atividade de fato fora da escola, qual seja, atividades esportivas, religiosas, culturais, tais como grupo de teatro e dança, trabalho voluntário e Movimentos Sociais, tais como Movimento Negro Feminista, indicado por uma estudante.

Ao que parece a vida dentro do Instituto ocupa fortemente o cotidiano desses estudantes, fenômeno que é relatado pelos mesmos em conselhos de classe e durante as aulas. De outro lado, demonstram pouca participação na política institucional, partidos políticos e outros tipos de lugares em que possam estar vivenciando a política para além dos corredores da escola.

6.2 Sujeitos Discursivos, Escola e Políticas de Ações Afirmativas

Como afirmamos na introdução deste capítulo, a discussão dos resultados, fundamentada na Análise do Discurso (AD), como referencial analítico, caracteriza-se pelo fato de que tal modelo de análise não privilegia a quantidade de informações obtidas no campo empírico, mas a busca dos sentidos e significantes presentes nos discursos dos sujeitos. Entretanto, optamos por uma amostra de várias sequências discursivas, obtidas no trabalho de coleta de dados porque nos interessa um discurso coletivo, ou seja, o discurso dos estudantes ou os discursos que emergem desses sujeitos.

Considerando que a repetição leva à saturação, muitas sequências discursivas foram desconsideradas na medida em que se encontravam representadas nas falas dos sujeitos, porém, em outros momentos da análise, evidencia-se a repetição e a transcrição de várias sequências com a função de demonstrar como determinadas formações discursivas estão presentes e se repetem entre os sujeitos pesquisados.

Para isso foram considerados os conceitos de formação discursiva e discurso, auxiliados pelos conceitos de interdiscurso e esquecimento. Do ponto de vista da organização, foram consideradas as respostas abertas, divididas em três formações discursivas: a formação discursiva da diversidade/preconceito, a formação discursiva da participação política e a formação discursiva das ações afirmativas/cotas.

A variedade de sentidos dados a determinados conceitos nos influenciou na decisão por esta forma de uso da AD, tendo em vista que os discursos ora se repetem, ora se apresentam em meio a um outro discurso, em que formações discursivas, paráfrases e polissemias são interpretadas e ganham um novo sentido.

Assim, buscamos nas sequências discursivas o sentido dado ao discurso, compreendendo-o dentro de uma historicidade na qual a formação ideológica se concretiza. A formação ideológica⁶⁶ interessa à AD pela sua materialidade específica, articulada sobre a materialidade econômica.

A AD visa compreender os sentidos presentes no enunciado. Conforme Orlandi, “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta, já se está preso em um sentido” (ORLANDI, 2000).

As perguntas do questionário, sob forma de questões abertas foram agrupadas em sequências discursivas transformadas depois em formações discursivas, a fim de realizar a análise do funcionamento dos discursos identificados, considerando que as respostas dadas apresentam relações entre si.

A primeira formação discursiva questiona os sujeitos acerca da percepção do respeito às diferenças e do preconceito dentro da escola. Nessa formação, coube ao sujeito informante poder dizer sobre a palavra, conceituar-se e informar se há ou não no IFBA a incidência do fenômeno, conforme sua compreensão, bem como exemplificar, caso responda afirmativamente.

Na segunda formação discursiva, foram organizadas as questões que dizem respeito ao discurso dos sujeitos acerca da participação política em manifestações e sua posição sobre as manifestações ocorridas na Copa das Confederações. Também há uma pergunta sobre a importância do Grêmio Estudantil, a qual pode estar em contraposição ou não com o discurso da participação em manifestações e eventos políticos da sociedade civil. O que se pretende

⁶⁶ Segundo Eagleton (1997, p. 173), “Pêcheux deseja ir além da célebre distinção saussurreana entre *langue* (o sistema abstrato da língua) e *parole* (elocuições particulares) com os conceitos de “processo discursivo” e “formação discursiva”. Uma formação discursiva pode ser vista como um conjunto de regras que determina o que pode e deve ser dito a partir de certa posição na vida social, e as expressões têm significado apenas em virtude das formações discursivas em que ocorrem, mudando de significado quando são transportadas de uma para outra. Uma formação discursiva, portanto, constitui uma “matriz de significado” ou sistema de relações linguísticas dentro do qual são gerados processos discursivos efetivos. Qualquer formação discursiva será parte de uma totalidade estruturada de tais fenômenos, que Pêcheux chama “interdiscurso”, e cada formação discursiva está, por sua vez, encerrada em uma formação ideológica, que contém práticas não discursivas, assim como práticas discursivas”.

captar nesses discursos é o seu funcionamento e, sobretudo, os efeitos de sentidos produzidos, quer sejam das identificações entre os discursos ou das possíveis contradições encontradas.

Essas formações discursivas visam compreender e interpretar os discursos sobre participação política, como sujeitos políticos e sujeitos de direito frente às políticas gerais da sociedade. Na elaboração do questionário, as dimensões da participação foram pensadas como forma de verificar, a partir dos dispositivos teóricos que discutem sobre o jovem, a política e a educação, como os estudantes do IFBA elaboram seus discursos frente à política em seu cotidiano.

A identificação das redes sociais (Facebook) e a postagem de vídeos no Youtube, como espaço de manifestação dos estudantes do IFBA sobre diversos problemas vividos na escola, tem como objetivo observar, dentro do grupo analisado, tendo a internet como espaço de ação política, quais as formas como essas ações se definem e que dispositivos discursivos acerca das redes sociais são elaborados. Da mesma maneira que a participação na política institucional, as redes sociais se constituem numa arena de divulgação de lutas dos movimentos juvenis, seja no âmbito da cultura ou da política, inclusive o Movimento Estudantil.

Essa observação do espaço da internet permitiu identificar e reconhecer problemas que perpassam o ambiente escolar e as principais bandeiras de luta do Movimento Estudantil do IFBA, contribuindo para a construção do contexto em que se constituem os discursos desses sujeitos.

A participação política é uma das dimensões asseguradas aos jovens no campo do direito e, neste sentido, visa à efetividade da cidadania. Ainda sobre a participação se analisa a ação dos sujeitos nas redes sociais, como um importante mecanismo de divulgação e atuação dos movimentos sociais na atualidade e um espaço eminentemente jovem de circulação de ideias e participação política que remetem a questões tais como: Em que medida as redes sociais têm atuado como um espaço de debates políticos no interior do IFBA? Os discursos dos sujeitos podem contribuir para a compreensão das lutas dos estudantes dentro do espaço escolar? Em que medida essas lutas são repercutidas nas redes sociais?

A princípio, ao tratar da terceira formação discursiva, que diz respeito às Políticas de Ações Afirmativas e cotas para ingresso no Instituto Federal, atenderíamos aos objetivos apresentados para esta tese e inclusive ao título. Entretanto, entendemos que a observação das concepções desses estudantes sobre diversidade e preconceito e sobre participação política

contribuem não apenas para compreender que outros sentidos surgem mas também para uma melhor contextualização dos discursos.

A terceira formação discursiva traz o discurso dos sujeitos sobre as ações afirmativas e as cotas no IFBA. Visa identificar a relação entre as concepções de justiça e o debate raça X classe, presentes na teoria do reconhecimento imersos nos discursos dos jovens estudantes, bem como mostra indícios da existência de outros discursos presentes na sociedade brasileira como a democracia racial e a defesa de políticas sociais universais ou focalizadas como possibilidades de solução para o problema da desigualdade.

Esse discurso indica ainda uma concepção de escola, que se configura no sentido de afirmar a existência de uma dicotomia na educação brasileira entre a escola pública e a privada. De outro lado, traz ainda a possibilidade de avaliar o modo como seus principais destinatários têm interpretado as mudanças nas leis em função das políticas públicas.

Segundo Maingueneau (2006, p. 13) a AD é compreendida “como a disciplina que, em vez de proceder a uma análise linguística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu “conteúdo”, visa articular sua enunciação sobre um certo lugar social”. Neste caso, o lugar do estudante de um Instituto Federal, mesclado por situações sociais diversas e colocado lado a lado com outros sujeitos numa convivência diversificada e em permanente tensão gerada ora por disputas, ora por incompreensões e outras vezes por repercutir valores trazidos de outros lugares, os quais trazem discursos polifônicos para o cotidiano escolar.

Deste modo, a compreensão de AD aqui repercutida é aquela que

[...] concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2003, p. 15).

Múltiplos elementos constituem o contexto, de modo que a criatividade do analista e a teoria a que está filiado serão fundamentais para a caracterização do seu campo de análise. Os procedimentos de análise devem possibilitar ao analista compreender o funcionamento do discurso através da “observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos” (ORLANDI, 2003, p. 77).

A análise é realizada com a construção do dispositivo e a consideração dos processos discursivos e visa explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos

pelos mesmos. Assim, passa da superfície linguística (corpus bruto) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo, onde a ideologia é evidenciada pela textualização do político com a simbolização das relações de poder presentes no texto.

Interpretando esses discursos, mediante um dispositivo analítico que dialoga permanentemente com o dispositivo teórico, já descrito nos capítulos anteriores, que subsidiam a discussão ora empreendida, busca-se compreender como se constitui o processo de significação dos sujeitos, pois, conforme Orlandi (2001),

O analista deve referir os resultados da análise a compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico: o da própria análise de discurso se for o caso, ou da Linguística, mas também o da Política, da Sociologia, da Antropologia, etc., dependendo da disciplina a que se filia o analista. (ORLANDI, 2001, p. 28).

Há, assim, uma distinção entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico, porque os sentidos não estão apenas nas palavras em sua relação com a exterioridade, mas também nas condições de produção do discurso. A condição de produção corresponde ao contexto imediato, ao contexto social, histórico e ideológico em que o discurso é elaborado.

No caso desta pesquisa, o contexto imediato das condições de produção do discurso diz respeito à sala de aula onde as turmas estudam normalmente, e a uma situação de pós greve que provocou os estudantes a participarem politicamente das discussões acerca da escola. Escola que se constitui na polissemia de formações discursivas que dão diferentes sentidos aos discursos do espaço escolar, no qual encontramos ainda o discurso pedagógico, caracterizado pelo autoritarismo, ao tempo em que aparenta uma neutralidade pautada na suposição de uma verdade científica que o legitima (ORLANDI, 1996).

O contexto mais amplo considera como os efeitos de sentido, os modos como a sociedade organiza o poder, desde a própria relação de poder configurada na relação professor X aluno, a contextualização histórica, enquanto produção de acontecimentos que significam (dão significado) a implementação das ações afirmativas e das cotas, relacionando-as a políticas mais amplas da sociedade, bem como concepções de justiça e direito à educação inerentes ao contexto investigado.

Neste sentido, a memória é tratada como interdiscurso, ou seja, aquilo que fala antes, em outro lugar, “o que torna possível todo dizer e retorna sob a forma de pré-construído” (ORLANDI, 2001, p. 31). O interdiscurso diz respeito ao modo como o sujeito é afetado pela língua e dá significado em uma situação dada, ou seja, os dizeres que o afetam. Tudo que é ou já foi dito sobre ações afirmativas, todos os dizeres (seja na família, na mídia, na escola etc.)

são significantes da política de ações afirmativas e tem efeitos de sentido sobre o enunciado proposto aos estudantes, os quais mobilizam sua memória.

Efeitos que pressupõem experiências vivenciadas pelos sujeitos, afetados por suas concepções de política, de Estado, de classe social e de educação, ainda que não tenham consciência dos mesmos, pois que perpassados pela ideologia são convocados a buscar sentidos para os enunciados. Contudo, adverte Orlandi (2001, p. 32): “Ao mesmo tempo estes sujeitos podem romper com a memória e colocar-se fora dela, falando com outras palavras”.

Ao trabalhar com os discursos dos sujeitos são identificadas as contradições derivadas não apenas da memória, mas também das filiações de sentido constituídas em outros dizeres, nas muitas vozes que, historicizadas e marcadas pela ideologia, trazem em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos independente da sua vontade.

Brandão (2004, p. 65) afirma que o discurso é tecido polifonicamente, “num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias”. Deste modo, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2001, p. 32), de modo que há uma relação entre o já-dito, ou seja, entre o interdiscurso e o intradiscurso, isto é, entre a constituição do sentido e sua formulação.

No estudo sobre as Políticas de Ações Afirmativas o interdiscurso é construído historicamente a partir de muitos discursos presentes na sociedade brasileira, carregados de ideologia e de historicidade: a democracia racial, a meritocracia, a ciência que nega a existência de raças humanas, os valores acerca da escola pública e sua qualidade, a dívida para com a população negra (reparação), entre outros que atravessam as formações discursivas dos sujeitos.

O intradiscurso é o “eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento em condições dadas” (ORLANDI, 2001, p. 32), tendo em vista que quando falamos nos filiamos a redes de sentidos e somos afetados por uns e não por outros, em função da ideologia e do inconsciente, da história e somos submetidos ao jogo da língua e ao equívoco. A nossa relação com a língua e com a história é determinada por nossa experiência simbólica e de mundo e ocorre através da ideologia e do inconsciente.

Nem sempre temos consciência que nossa forma de falar, através de paráfrases, é reproduzir o já dito. Temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, mas, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes. A língua e a história nos afetam e se realizam em nós na sua materialidade. Os dizeres são efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas e

que estão presentes na forma como se diz. Cabe assim ao analista apreender estes vestígios, sobre o que é dito, o não dito e o que poderia ser dito.

Evidencia-se a historicidade, enquanto “acontecimento do texto como em um discurso, o trabalho dos sentidos nele” (ORLANDI, 2003, p. 68). O texto não é definido pela extensão, mas o fato de, ao ser referido à discursividade e constituir uma unidade sem relação à situação. O que interessa a AD é “como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica” (ORLANDI, 2003, p. 69).

O texto se caracteriza por ser heterogêneo quanto à natureza do material simbólico e quanto às posições do sujeito. Segundo Orlandi (2003, p. 68) “não vemos nos textos os “conteúdos” da história. Eles são tomados como discursos, em cuja materialidade está inscrita a relação com a exterioridade”. O texto não é considerado apenas como “dado” linguístico, mas também como um “fato” discursivo que submete a memória à análise. Os fatos são compreendidos não na textualidade, mas na sua complexidade, sua totalidade que resulta de uma articulação de natureza linguístico-histórica. O texto é heterogêneo e constituído de vários tipos de sequências, que deixam transparecer a subjetividade do enunciador.

Maingueneau (2006, p. 78-79) identifica dois tipos de heterogeneidade nos estudos sobre discurso: a heterogeneidade mostrada ou representada, que “corresponde a uma presença detectável de um discurso outro ao longo do texto” e a heterogeneidade constitutiva, em que “o discurso é dominado pelo interdiscurso”, ou seja, “o discurso não é apenas um espaço onde se vem introduzir o discurso outro, ele é constituído através de um debate com a alteridade, independente de toda marca visível de citação, alusão etc.”. Em Pêucheux, a referência à psicanálise e ao materialismo prioriza o interdiscurso sobre a formação discursiva.

Ao se analisar o discurso dos estudantes, é importante demarcar que esse discurso está inserido numa escola, portanto, um espaço polifônico, onde se encontra um discurso autoritário reconhecido como o Discurso Pedagógico (DP), que representa as contradições presentes no espaço escolar. No discurso escolar há uma dispersão de textos de professores, alunos, funcionários, textos burocráticos, científicos, pedagógicos etc. (ORLANDI, 1996).

Em trabalho acerca do Discurso Pedagógico, Orlandi o define como “discurso circular, isto é, institucionalizado, sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Para esta autora, o DP se caracteriza pela ausência de problemas de enunciação, uma vez que aparentemente não teria um sujeito e de tensão, como

se ele fosse “puramente cognitivo, informacional” (ORLANDI, 1996, p. 28-29). Entretanto, ela identifica a existência de outros discursos que se contrapõem ao pedagógico e seu autoritarismo: o Discurso Lúdico e o Discurso Polêmico.

Na interlocução, o DP se caracterizaria pela quebra de leis discursivas, como enunciadas por Ducrot: interesse, informatividade e utilidade. A quebra dessas leis se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do “conhecimento” escolar (daí sua utilidade) escorada na ideia de que há um desenvolvimento no processo escolar paralelo ao da maturação do aluno. Enquanto ele for aluno “alguém” resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa etc. Isto é inculcação. As mediações nesse jogo ideológico se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar de professor. (ORLANDI, 1996, p. 31).

Essa concepção de DP caminha no sentido de caracterizá-lo como um discurso autoritário em que o aluno aceita passivamente e explora essa representação do professor e da escola como autoridade própria e estabelecida e sua própria imagem (de aluno) é representada pelo papel de tutelado. Tal situação pode caminhar para o autoritarismo ou para o paternalismo, no qual o “jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos” (ORLANDI, 1996, p. 32).

A passagem do discurso autoritário para o discurso polêmico pode se dar através de um novo modo de professor e aluno se colocarem no processo de construção do discurso. Para o aluno “uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social” (ORLANDI, 1996, p. 33). Na sua constituição como ouvinte o aluno deve desenvolver a capacidade de construir-se também como autor e recusar ocupar um lugar fixo apenas como ouvinte.

Compreendemos que a escola é por natureza um espaço polissêmico. O que torna o discurso autoritário um dos tipos de discursos encontrados. Deste modo, na prática cotidiana são construídos textos que pressupõem contextos e formações discursivas diversas. Assim, o aluno pode tanto assimilar o caráter aparentemente neutro do discurso autoritário, como, ao mesmo tempo, constituir-se como sujeito em novos discursos que certamente trarão em si um interdiscurso, que polemiza acerca do discurso aparentemente neutro da escola.

Um dos espaços de ruptura do discurso pedagógico se dá na atuação do movimento estudantil. A relação dos estudantes com o movimento estudantil possui uma historicidade que não pode ser ignorada e uma memória que é ressignificada permanentemente em

comemorações que recontam os fatos ocorridos, como também nas experiências cotidianas de busca de melhorias na escola, reivindicações, críticas aos professores etc.

Novas formas de exercício do movimento estudantil são construídas pelos estudantes, as quais não impedem que se estabeleçam relações entre o já-dito, ou já vivido e documentado e o que está por vir, emergindo das novas questões que são permanentemente postas para os estudantes.

Contextos distintos (interferência da mídia, história recente do Brasil, 1964, 1968, “diretas já”, “Fora Collor”, protestos contra a Copa das Confederações em 2013 etc.), bem como a possibilidade gerada pelas redes sociais na internet interferem no discurso dos alunos e, portanto, os sentidos dos discursos podem também ser outros.

Do mesmo modo que não há apenas um discurso na escola, também não há um único discurso dos professores (seja ele autoritário, polêmico ou lúdico) e nem todos os alunos estarão capacitados em instaurar o polêmico na sala de aula. Neste sentido, Orlandi afirma que “tanto emissor quanto receptor são, de direito produtores da instância de interlocução, ambos interagem, simultaneamente, embora, de fato, cada um tenha seu tempo de atuação” (ORLANDI, 1996, p. 33).

A própria academia reflete a influência do contexto histórico na elaboração do discurso sobre a juventude. Gonzales y Guareschi (2008) ao investigarem os “Discursos sobre juventude e práticas psicológicas” identificaram que cada época profere diferentes discursos relativos aos seus jovens, os quais

[...] denotam modelos e expectativas que irão produzir formas de ser e agir a partir de interesses específicos do momento histórico, cultural e social vigente. Os jovens, nesse sentido, são sujeitos concretos que se aproximam ou não, em seus modos de vida, dos sentidos produzidos por esses discursos em cada época particular. (GONZALES; GUARESCHI, 2008, p. 466).

A juventude é posta em discussão e tomada sob diferentes concepções, como por exemplo, “o futuro do amanhã” nos anos 1960, dentro do contexto vigente do capitalismo desenvolvimentista e, no final dos anos 1960 sua imagem passa a ser vinculada à ideia de jovem “revolucionário e militante”, em meio aos movimentos de contracultura ou de vanguarda que tiveram ampla participação juvenil, mas não de todos os jovens, como aparentemente expressam os discursos.

Nos idos de 1980, especialmente na segunda metade da década, o jovem deixa de ser o “futuro do amanhã” para se tornar “o problema de hoje”, o que segundo as autoras estava relacionado a um período de “crise urbana do trabalho”.

Assim, é possível ver que, para cada momento histórico, é apresentada uma ideia iconizada da juventude, que passa a valer, em âmbito geral, como o modelo de análise do jovem concreto em suas relações. Instaura-se determinado ícone acerca da juventude, o que denota uma maior visibilização de determinado modo de ser como efeito do campo de forças em constante luta no qual nos situamos. O que queremos dizer com isso é que cada noção de juventude veiculada como sendo uma visão hegemônica do modo de ser jovem desconsidera a produção de sentidos e modos de ser engendrados no exercício do embate entre forças situadas e datadas em condições históricas e culturais de cada tempo; portanto, podem ser produzidas inúmeras e singulares formas de subjetivação ou modos de ser em cada momento específico. (GONZALES; GUARESCHI, 2008, p. 467).

Deste modo, há uma articulação entre o discurso político e o acadêmico, os quais enfatizam a transgressão, a crise e os excessos etc. os quais são destacados por discursos científicos que tratam os jovens como “foco e germinação de problemas sociais” (GONZALES; GUARESCHI, 2008, p. 467).

6.2.1 A diferença e o preconceito no discurso dos alunos

O discurso da diferença no IFBA deriva do interesse de verificar as percepções dos sujeitos acerca da seguinte questão: havendo uma política de inclusão com cotas raciais e para a escola pública, para portadores de necessidades educativas especiais e para alunos de escola pública, como o sujeito vê o espaço escolar? A pergunta feita aos estudantes foi: **Como você percebe o respeito às diferenças dentro do IFBA? O que você pensa quando ouve a palavra preconceito? Você considera que há preconceito no IFBA? Você já presenciou? Se já presenciou pode relatar?**

Para caracterizar as noções de diferença e preconceito presentes nos discursos dos sujeitos, selecionamos as sequências discursivas abaixo, as quais remetem a variações observadas nos enunciados que mais se repetiram ou que apresentam um sentido outro.

Sequências discursivas selecionadas:

Eu por exemplo já sofri e percebi diversas formas de intolerância, já sofri homofobia e intolerância religiosa e já vi diversos amigos sofrer o mesmo além do racismo, machismo e fora os deficientes físicos que não tem estrutura e ouvem diversos tipos de piadas. (S4/3º ano).

O colégio se esforça para propiciar um ambiente inclusivo. (S2/3º ano).

Basicamente muito teórica, existem políticas de integração, porém, existem falhas nessas políticas, desde o PAAE, até a acessibilidade de deficientes físicos dentro do campus. (S1/3º ano).

Caracterizamos os discursos a partir das regularidades encontradas e das contradições, ou seja, daquilo que o texto diz que os outros textos não dizem, o que fortalece o discurso de que não há “sempre” o respeito à diferença, a qual foi tratada pelos alunos como **diversidade**, dando um sentido outro de existência de um universo multicultural no qual, mesmo que reconheçam o diverso como um dado marcante, falam também atitudes, gestos e palavras que indicam a percepção de diferentes tipos de discriminação (racismo, homofobia, discriminação contra as mulheres, contra os deficientes físicos, religião, concepções intelectuais etc.).

Já sofri comentários homofóbicos, mas de todos o pior foi quando um professor da instituição tirou meu turbante, que é uma forma de aceitação e um ato político. (S4/3º ano).

Com certeza. Eu mesma já fui vítima de preconceito aqui no IFBA. Mas com relação ao respeito as diferenças, eu acho que pelo fato de já ter sido vítima de preconceito aqui nesta instituição, não seria muito claro da minha parte falar a maneira como eu vejo isso. Até porque seria preciso que eu fosse anular ou ser imparcial com relação ao que me ocorreu, então acho que vou pular essa parte. (S27/1º ano).

Existe, é algo intrínseco a sociedade e muitas pessoas sofrem por isso, enquanto outras dizem que não existe, afinal “somos todos iguais”. [...] um aluno estava usando um turbante e um professor disse não foi em tom de brincadeira, que ele estava usando um saco de lixo na cabeça. (S11/3º ano).

Na sequência discursiva do sujeito (S27/3º ano), observamos que o sujeito, submetido a um efeito de sentido silenciosa. Mas seu silêncio tem um sentido. O silêncio trabalha nos limites das diferentes formações discursivas, ou seja, no jogo da contradição de sentidos e da identificação do sujeito (ORLANDI, 2007).

O silêncio é aquilo que não preciso dizer, mas como autor que sabe que há um interlocutor, outro sujeito capaz de seguir as “injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem” (ORLANDI, 2007, p. 103). O sujeito se autocensura, ou seja, há uma interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, “proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições” (ORLANDI, 2007, p. 104).

Sendo um fato heterogêneo que pode resultar em processos mais ou menos conscientes, os quais são reportados a diferentes ordens, o silêncio coloca outro no jogo, está sempre em relação ao discurso desse outro, no limite daquilo que está ou não autorizado a dizer. Não como um sentido proibido por uma autoridade, mas mediante processos complexos. O “como se significa na história” intervindo na relação do indivíduo.

A presença de condicionantes indica que para alguns há respeito à diferença, mas talvez não haja o tempo todo, respeito por parte de todos. Deste modo a expressão “se esforça” presente no discurso do sujeito (S2/3º ano): “O colégio se esforça para propiciar um ambiente inclusivo” demonstra que há uma busca que não é totalmente alcançada.

Embora os alunos indiquem que a escola apresente programas de inclusão, verifica-se que a adesão não ocorre da mesma forma entre todos os sujeitos presentes no espaço escolar. Isso se reflete nos discursos que falam da existência de experiências de desrespeito por parte de alunos e de professores. Entretanto, é visível que o espaço escolar do IFBA é mais diversificado do ponto de vista dos alunos que outros espaços por eles convivido.

Neste sentido, os estudantes instauram o contraditório, ou o polêmico na medida em que se colocam como sujeitos que questionam o discurso oficial da escola de ser uma escola inclusiva. Entre as práticas e os discursos há um distanciamento, visto que os mesmos identificam que nem todos (os outros) aderem à inclusão. Professores, que manifestam seus preconceitos ao culpar os cotistas pelos problemas da escola, ao enfatizar que surdos não deveriam estar na escola, ou que aspectos estéticos da cultura afro-brasileira podem ser comparados a “saco de lixo”. Alunos que com palavras ou gestos corporais “falam” da estranheza do outro, que riem dos mais pobres, dos homossexuais e dos pretos. O diferente marca ou é marcado. Em uns como possibilidade de convívio harmônico, em outros como estranheza e incompreensão.

A própria relação estabelecida entre a pergunta inicial: “Como você percebe o respeito às diferenças dentro do IFBA” e as respostas que caminharam majoritariamente no sentido de diversidade demonstram que os sujeitos foram polissêmicos em suas respostas e atribuíram

um outro sentido para o que foi inicialmente tratado como diferente. Eles polemizaram com a pesquisadora. Estabeleceram contradições em seus discursos na medida em que há outros sentidos na compreensão da pergunta realizada.

Embora o “heterogêneo” seja o que há de comum nos discursos, o “porém”, o “entretanto”, “a maioria”, “ainda falham”, “se acostumar com as drásticas diferenças culturais” indicam um sentido outro. Um sentido de multiplicidade que precisa ser mais trabalhado dentro da escola. Trabalho a ser realizado não apenas com os alunos, mas mais precisamente com os professores, tendo em vista que alguns trazem para as salas de aula os discursos autoritários que remetem à sociedade desigual, racista e discriminatória em que vivemos, ao mesmo tempo em que identificam no professor aquele que ocupa um espaço de poder, ou seja, o que tem a autoridade dentro da sala de aula.

Não se pode estabelecer que somente o discurso de exclusão/desrespeito prevalece no IFBA. As mudanças do ponto de vista das cotas, da presença de portadores de necessidade educativas especiais e do desenvolvimento da autoestima dos negros que se reflete em assumir uma estética até então reclusa às festas religiosas ou carnavalescas, aos espaços de predomínio da população negra ganham os espaços escolares.

Os jovens negros e as jovens negras assumem a sua estética, o seu cabelo crespo, cacheado, *black*, seus adereços, turbantes etc., para além do estético, como forma de afirmação política, o que está posto de forma bem objetiva na sequência discursiva que afirma⁶⁷: “*Já sofri comentários homofóbicos, mas de todos o pior foi quando um professor da instituição tirou meu turbante, que é uma forma de aceitação e um ato político*” (S2/3ºano).

Há na sequência discursiva um intradiscurso, o sujeito traz não somente a sua percepção do preconceito e do racismo como evidencia um posicionamento ideológico, onde o já dito – sofrer comentários homofóbicos, violência contra a estética negra -, retoma questões historicamente postas pelo Movimento Negro, no qual assumir a estética negra marca uma posição política. Fenômeno que trataremos mais adiante.

Nesta heterogeneidade de discursos sobre diversidade/preconceito presentes nos sujeitos pesquisados se verifica que numa parte dos estudantes o respeito à diferença se dá na experiência de conviver com pessoas de lugares⁶⁸, classes e grupos étnicos diversos. “*Não há*

⁶⁷ A observação do espaço escolar, como professora do IFBA me permite fazer as afirmações acima de que um grupo considerável de alunos tem assumido a estética negra, no sentido de manter seus cabelos crespos, adereços etc.

⁶⁸ Scaloni; Oliveira (2012), em pesquisa com jovens cariocas sobre desigualdade, identificou que o lugar de moradia é uma marca importante na determinação da classe, de modo que a ênfase dada por alguns alunos do

preconceito notável, pois o IFBA é o lugar da diferença” (S7/1º ano). O fato de colocar “tudo junto e misturado” por si só já tem um tom de inclusão nos discursos dos jovens estudantes. “O IFBA é uma instituição que contempla uma diversidade étnica e racial bastante grande” (S13/3º ano).

Para outro grupo, entretanto, a inclusão depende de políticas que garantam a permanência da diversidade, pois as diferenças se manifestam nas taxas de evasão e repetência e nas dificuldades que determinados grupos de alunos enfrentam para estar na escola do ponto de vista da infraestrutura.

Através dos cartazes e até mesmo na estrutura do colégio, como: elevadores, rampas, pisos tácteis e etc. (S5/2º ano).

Campanhas realizadas pelo grêmio, aula de libras, intérpretes nas salas de aula, palestras etc. (S7/2º ano)⁶⁹.

Daí a importância para a AD do contexto em que este discurso se inscreve. O contexto em que o IFBA se insere é diferente das outras escolas e a sociedade também tem vivido intensas mudanças, as quais propiciam uma heterogeneidade discursiva, mas também de práticas e modos de viver no microespaço escolar. A relação entre a análise e o contexto é feita no sentido de apreender o discurso como uma atividade inseparável do seu contexto. Pois,

[...] além de participantes, lugar, momento e fim, [...] o tema, o gênero de discurso, o canal, o dialeto empregado, as regras sobre os turnos de fala em uso na comunidade...

Outros aí incluem também os saberes dos participantes sobre o mundo, seus saberes respectivos de um sobre o outro, um saber sobre o pano de fundo cultural da sociedade de onde emerge o discurso... De fato, os fatores que levamos em conta no contexto dependem amplamente da problemática que desenvolvemos. (MAINGUENEAU, 2006, p. 33).

Analisando separadamente cada turma verifica-se que no 1º ano em geral um discurso de maior visibilidade da diversidade e da inclusão dentro do IFBA que outras turmas, o que

IFBA aos “diferentes lugares” pressupõe uma compreensão que o espaço geográfico é determinante nos processos de socialização dos jovens e que o IFBA possibilita uma convivência que não ocorre naturalmente com os adolescentes em outros espaços escolares, em que prevalece a aproximação pelo bairro, ou pela condição socioeconômica.

⁶⁹ Há atualmente 18 intérpretes de Libras acompanhando os alunos surdos em sala de aula e atividades de estudo.

leva às seguintes observações: são recém-chegados ao instituto e, portanto, podem ainda não ter vivenciado experiências de desrespeito. No caso de 2º ano, o pertencimento de vários estudantes ao PAAE dá a percepção que as ações de permanência são mais evidentes, assim como a presença de uma aluna surda também contribui para um discurso do respeito à diversidade.

De outro lado, há uma forte contradição nos discursos sobre o preconceito dentro do IFBA. Embora haja uma afirmação evidente da sua existência, com atitudes e e/ou situações que compreendem o preconceito como um fenômeno inerente à escola e a sociedade, poucos exemplificam o que é o preconceito a partir de uma descrição sobre situações vividas ou presenciadas.

Sobre este silêncio, Orlandi (2007) retoma Pêcheux, o qual chama atenção para o fato de que ao refletir sobre o discurso,

[...] permitiu-se que pensassem o silêncio, a significação, no meio do alarido formalista. O Pêcheux que, falando do ‘discurso-real auto protetor’, diz do engendramento de uma nova fraseologia que, “refletindo o que todo mundo sabe, permite calar o que cada um sente sem confessar”. (PEUCHEUX, 1982 *apud* ORLANDI, 2007, p. 37).

Ao silenciar o sujeito cala, mas ao mesmo tempo tem um dizer, se autoprotege e diz, silenciando.

*Com certeza. Eu mesma já fui vítima de preconceito aqui no IFBA. Mas com relação ao respeito às diferenças, **eu acho que pelo fato de já ter sido vítima de preconceito aqui nesta instituição, não seria muito claro da minha parte falar a maneira como eu vejo isso. Até porque seria preciso que eu fosse anular ou ser imparcial com relação ao que me ocorreu, então acho que vou pular essa parte** (S27/1º ano).*

*Não aceitação de um determinado “modo de viver” do próximo. Sim. Não, **porém soube através de amigos** (S12/2º ano).*

*Ignorância (primeira palavra que veio à mente associado a preconceito). Julgar sem ter conhecimento sobre algo ou alguém. É algo praticamente inerente ao ser. **Sim, há preconceito no IFBA. Não presenciou.** (S8/2º ano).*

*Um conjunto de ideias generalizadas sem que haja um conhecimento prévio sobre o assunto/indivíduo. **Sim. Sim. Não.** (S5/3º ano).*

Para uma quantidade expressiva de alunos a resposta às perguntas: O que você pensa quando ouve a palavra preconceito? Você considera que há preconceito no IFBA? Você já presenciou? Se já presenciou pode relatar? Teve como resposta um “Sim. Sim. Não”, o que foi por nós interpretado como duas possibilidades: desinteresse em responder, ou seguindo a reflexão retomada por Orlandi (2007) o não dito transparece na autoproteção e na concepção que é um fato já sabido. O sujeito cala porque não precisa, não deve ou não pode dizer.

6.2.2 O IFBA e o respeito à diversidade/preconceito

Ao tratar mais diretamente do preconceito, identificamos discursos e formações discursivas e as nomeamos de acordo com a compreensão do sentido dado à palavra preconceito pelos estudantes. Para tanto, valemo-nos da definição do psicólogo abaixo sobre o conceito da palavra preconceito.

Preconceito é o conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem. (MEZAN, 1998, p. 226).

Pretendemos descrever alguns tipos de preconceito identificados no IFBA, conforme a regularidade em que eles ocorreram e o sentido dado pelos estudantes. Quanto à conceituação da palavra, os estudantes demonstram coerência e buscam uma aproximação com a semântica. Usam o discurso elaborado a partir da norma culta e o enfatizam como emitir um parecer antes de conhecer de fato.

Os sujeitos trazem uma noção de conhecimento ainda não constituído, expresso nas sequências discursivas “*Conceito pré-formado que o indivíduo tem sobre o outro*” (S10/1º ano), “*Julgar uma pessoa por sua aparência e comportamento sem conhecê-la*” (S9/1º ano) e alguns enfatizam a generalização em que ele é encontrado na sociedade, o que de algum modo remete a um sentido de pertencimento a determinado grupo.

Ao mesmo tempo também é tratado em um sentido de atitude individual, julgamento e no caso do ambiente escolar como algo nem sempre compartilhado com os demais membros

do grupo (colegas de classe, alunos do IFBA em geral etc.) tendo em vista a diversidade observada entre os estudantes.

A AD identifica no discurso dois tipos de funcionamento das formações discursivas (FD): a paráfrase e o pré-construído. Na paráfrase, os enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade. Ela se contrapõe à polissemia porque é um mecanismo de fechamento ou delimitação de fronteiras da formação discursiva, enquanto a polissemia embaralha os limites entre diferentes formas discursivas e instaura a pluralidade ou multiplicidade de sentidos.

O segundo tipo de funcionamento da FD, é o pré-construído, [...] termo que designa aquilo que remete a uma construção anterior e exterior, independente, por oposição ao que é “construído” pelo enunciado. É o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse já-aí (BRANDÃO, 2004, p. 48). O pré-construído são as evidências que o sujeito dá a conhecer sobre os objetos do seu discurso: o que cada um sabe, o que cada um pode ver e o que pode ser dito.

Assim, no interior de uma instituição escolar há "o lugar" do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de "formações imaginárias" que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do "imaginário" do outro, fundar estratégias de discurso. (BRANDÃO, 2004, p. 44).

O discurso dos sujeitos sobre preconceito e diversidade nos remetem a estes lugares e o emissor, conforme observado acima, pode antecipar representações e fundar estratégias do discurso. Na formação discursiva, os sujeitos falantes podem dar inclusive diferentes sentidos às palavras, falando diferentemente.

Definir conceitos prévios sobre determinada pessoa, sem ao menos conhecê-la. (S5/2º ano).

Recordo-me da semântica da palavra – conceito pré-formado – e tendo a analisar a conjuntura para compreender quais fatores motivam determinado preconceito. (S6/2º ano).

Mente fechada, não querer ser informado ou querer aumentar o conhecimento sem escutar os próximos. (S17/2º ano).

*Conceito pré-formado que o indivíduo tem sobre o outro (S10/3º ano).
As instruções estão no rótulo; um preconceito é um conceito concebido antes da aquisição de informações confiáveis, ponderação e, conseqüentemente, conclusão. Sim. Acho que o preconceito está em sua maioria nas pessoas. (S14/3º ano).*

Preconceito: definir e julgar alguém pela sua aparência, onde mora, de onde vem, como fala. (S15/3º ano).

Falar e discursar sobre um assunto sem um estudo prévio e com base nas passagens antigas da sociedade. (S16/3º ano).

Uma ideia preconcebida de algo que não se tem conhecimento dessa forma acaba-se julgando o “desconhecido” de forma errônea. (S17/3º ano).

As turmas do 1º e 4º ano foram as que menos demonstraram uma percepção do desrespeito diretamente descrito. Prevalece entre estes sujeitos a presença de condicionantes, o que remete a uma situação não ideal de convivência com as diferenças. Todas as turmas trazem condições, expressões que indicam certa contradição dentro do próprio discurso, que ora nega, mas nega afirmando. Neste sentido para um grupo de sujeitos não há preconceito.

Não há preconceito notável, pois o IFBA é o lugar da diferença. (S7/1º ano).

O respeito à diferença é grande, não considero a existência de preconceito. (S12/1º ano).

De um modo que todos acolhem todos e respeitam suas diferenças. (S8/1º ano).

As diferenças dentro do IFBA, são cada um tentando entender e respeitar as diferenças dos outros. (S9/1º ano).

Sim, de fato há respeito. Ele parte desde o aluno (a) da instituição a própria instituição que tem uma política de inclusão muito forte. (S10/1º ano).

Um grupo maior indica a existência de situações diversas que indicam a percepção do preconceito pelos sujeitos. Para a AD, a fala do sujeito é um recorte de representações de um

tempo histórico e de um espaço social, de modo que outras vozes também falam, o discurso é situado em relação ao discurso do outro.

Cada sujeito discursivo que “fala” do preconceito no IFBA remete a um lugar como um sujeito histórico, ideologicamente articulado, em um espaço em que o outro o constitui.

Basicamente muito teórica, existem políticas de integração, porém, existem falhas nessas políticas, desde o PAAE, até a acessibilidade de deficientes físicos dentro do campus. (S1/3º ano).

[...] Já sofri comentários homofóbicos, mas de todos o pior foi quando um professor da instituição tirou meu turbante, que é uma forma de aceitação e um ato político. (S4/3º ano).

Esse ano eu vi sim algumas diferenças, mas vejo que os que são dito “normais”, não generalizando, não respeitam diretamente, é algo mascarado, pois quando não estão sendo vistos por pessoas estranhas riem, fazem chacota, e isso para mim não é respeitar. (S12/3º ano).

Algumas pessoas respeitam as diferenças sociais e raciais, mas detrás não. Mas isso vem da família, afinal, a responsabilidade de educar e formar o indivíduo para o mundo vem de berço. (S24/1º ano).

Já existe um grande avanço em relação ao respeito as diferenças, mas ainda há muito o que melhorar, e acredito que essa melhora também precisa vir dos alunos. (S25/1º ano).

O IFBA é um local de grande pluralismo cultural, a maioria dos estudantes aparentemente respeitam as diferenças, mas, de fato, há preconceitos e estereótipos em muitos estudantes. (S26/1º ano).

Apesar de ainda existirem pessoas que não se relacionam com outras por questões éticas-culturais, a maioria é amiga da maioria do campus. (S11/4º ano).

Os alunos em sua maioria se mostram bem respeitosos. (S15/4º ano).

A maioria dos alunos respeitam as diferenças, mas há alguns que não estão acostumados com a pluralidade de diferenças que tem aqui. (S16/4º ano).

Depende da vontade de cada um. (S17/4º ano).

O IFBA, aborda muito bem as políticas do não à desigualdade, da mesma forma todos os servidores são auxiliados a ter o devido respeito ao próximo, porém, não são todos os que respeitam e apoiam a diversidade. (S11/1º ano).

Os sujeitos em suas falas demonstram que há os que não agem conforme o padrão de respeito “teoricamente” esperado pela maioria. A caracterização socioeconômica desses estudantes, não fornece indícios que questões de pertencimento a determinada classe possam explicar a diferença entre os discursos do 4º ano e as do terceiro ano, o que propõe compreendê-las como decorrentes de experiências particulares vivenciadas por cada turma, ou seja, não foram alunos de “determinados professores”, ou presenciaram situações que tenham contribuído para construir outra concepção do preconceito e da discriminação na escola. Embora todos pertençam à mesma escola, o contexto vivenciado é distinto por múltiplos fatores.

O 4º ano se caracteriza por uma baixa participação na política institucional seja dentro, seja fora do espaço escolar, de modo que esta condição pode contribuir para uma despolitização e não ressignificação de atitudes visivelmente discriminatórias dentro do IFBA. Quando questionados especificamente sobre preconceito há um grupo considerável que afirma a existência do preconceito, entretanto não indica. Existe? Sim. Presenciou? Não.

Cinco alunos do 3º ano apresentaram como exemplo de preconceito e discriminação a atitude de um professor em relação ao uso de turbantes nas aulas. A situação vivenciada é descrita como preconceituosa, mas também é afirmada como ato político identitário do sujeito/aluno.

Existe, é algo intrínseco à sociedade e muitas pessoas sofrem por isso, enquanto outras dizem que não existe, afinal “somos todos iguais”. [...] um aluno estava usando um turbante e um professor disse não foi em tom de brincadeira, que ele estava usando um saco de lixo na cabeça. (S11/3º ano).

Estes discursos identificados dentro de uma mesma formação discursiva, ou seja, a da existência do preconceito e do desrespeito chamam a atenção para questões já postas pelo Movimento Negro e pelos autores que discutem sobre o corpo negro na escola. O corpo negro

é discutido por Gomes, N. (2002, 2003) e a autora chama a atenção para uma experiência de pesquisa em que questiona “como educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e veem o corpo negro?”.

A construção da identidade negra é um ponto fundamental na discussão sobre a questão racial na escola. Embora não seja a escola o único lugar onde a educação acontece e nem o professor o único responsável por sua prática, o fato é que a escola reproduz muitas práticas discriminatórias e racistas, e precisa realizar a autocrítica do seu papel na desconstrução dos preconceitos.

Em seu estudo, Gomes, N. (2003, p. 172) afirma que “a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra”. Esta tensão pode ser observada nos discursos dos estudantes, que identificam com exemplos as formas de racismo, mas também naqueles que não o fazem, porque de algum modo são interditados. Mas tanto aqueles que “falam” como os que silenciam constroem sua identidade em um processo que possui muitas variáveis, conforme a autora acima indica.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história. (GOMES, N., 2003, p. 171).

A escola poderia proibir o uso de chapéus, bonés, turbantes etc., mas o modo como o professor se referiu ao adereço, segundo os estudantes, extrapola a dimensão das normas escolares, em geral não cobradas aos professores, pois há fiscais de turma para fazer verificações sobre uso inadequado dos fardamentos. A própria farda de Educação Física foi

objeto de luta dos estudantes no momento em que a escola quis colocá-la apenas para os dias de aula da matéria⁷⁰.

Deste modo, uma situação limite serve de parâmetro para medir a falta de respeito às particularidades culturais e religiosas dentro do espaço escolar. Ao tempo em que afirma a existência de práticas discriminatórias e racistas e a consciência dos alunos/sujeitos sobre o fenômeno.

O discurso de todas as turmas afirma a presença do preconceito racial dentro da escola. Entretanto, ao ser narrado por diferentes sujeitos como exemplo de racismo e preconceito, demonstra-se que o sujeito não estava isolado, ou seja, há no grupo uma solidariedade e uma postura crítica de não aceitação da atitude do professor. Ou seja, a identidade do sujeito não se constitui apenas pelo outro que desqualifica, mas também nos que com ele se solidarizam.

Assim como em outros exemplos relatados pelos sujeitos em seus discursos, ainda que não haja evidências de um conflito ou de medidas jurídicas no sentido de coibir tais atitudes, os estudantes demonstram não concordar, elaborando suas identidades a partir da reconstrução da identidade negra compreendida por Gomes, N. (2003) como um processo complexo, instável e plural, no qual,

Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro. Pode ser a família, a participação em espaços políticos, a atuação de um professor ou professora, a construção de uma amizade ou de um relacionamento amoroso ou, no caso da depoente anteriormente citada, o envolvimento com a questão racial via estética: profissionalizando-se como cabeleireira étnica. (GOMES, N., 2003, p. 178).

O preconceito racial é identificado em outras sequências discursivas:

Sim, o professor falava mal dos negros, mostrando os mesmos como inferiores, dizendo que o mal que está no IFBA vem das cotas. Obs.

Professor de história. (S1/4º ano).

Discriminação racial para com os negros. Há em todos os lugares.

Sim. (S12/4º ano).

⁷⁰ Os protestos para liberação do uniforme de educação física são citados como exemplos de participação em manifestações e protestos dentro da escola.

*Um professor que ofendeu um aluno colocando a culpa dos problemas da instituição nas cotas*⁷¹. (S4/4º ano).

Existe, é algo intrínseco à sociedade e muitas pessoas sofrem por isso, enquanto outras dizem que não existe, afinal “somos todos iguais”.
[...] um aluno estava usando um turbante e um professor disse não foi em tom de brincadeira, que ele estava usando um saco de lixo na cabeça. (S11/3º ano).

Algo ligado a cor. Sim, já presenciei. (S10/2º ano).

Sim, preconceito racial. Não, mas já percebi. (S6/1º ano).

O sujeito (S11/3º ano) ilustra bem o reconhecimento do preconceito, com um discurso de generalização do preconceito. (O preconceito) “*é algo intrínseco à sociedade*”. Mas para além da existência generalizada, seu discurso remete ao sofrimento, aos sentimentos produzidos em muitas pessoas [...] *muitas pessoas sofrem por isso, enquanto outras dizem que não existe, afinal “somos todos iguais”*⁷².

“*Um aluno estava usando um turbante e um professor disse não foi em tom de brincadeira, que ele estava usando um saco de lixo na cabeça*” (S11/3º ano)⁷³. Ao afirmar que o preconceito produz sofrimento para uns, enquanto outros ignoram, remete-nos à ideia de mau reconhecimento ou falso reconhecimento discutida por Honneth (2003). Mas esse sentimento também é o que produz a experiência que impulsiona o indivíduo para a resistência social e para o conflito.

A comprovação na realidade fenomênica é, no caso do autorrespeito, da maior dificuldade, porque ele só se torna de certo modo uma grandeza perceptível em

⁷¹ Não é objetivo deste estudo de aprofundar no debate sobre os discursos dos professores. Entretanto, a observação dos conselhos de classe mostra como este aspecto é bastante relevante uma vez que incide diretamente sobre os estudantes cotistas, os quais, conforme pudemos observar, são numericamente inferiores nesta turma, de modo que provavelmente silenciam sobre tais comentários, que podem afetar sua autoestima, ou sua compreensão do mérito acadêmico como fator preponderante do direito à educação nas instituições federais.

⁷² Honneth (2003, p. 173) afirma que “[...] para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os seres humanos precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”. Deste modo, para além do direito estabelecido em legislações que punem o racismo as práticas sociais precisam internalizar outro modo de agir. No qual seja revista a autocompreensão cultural que orienta a estima social e julga as capacidades subjetivamente. Nas sociedades modernas estas relações de estima social são sujeitas a lutas onde os grupos procuram elevar o valor das capacidades associadas à sua forma de vida.

⁷³ Em estudo sobre insulto racial Guimarães (2012) afirma que ofensas verbais acompanham a maioria dos atos de discriminação nas queixas que resultam em processos de racismo no Brasil. A discriminação sofrida pelo queixoso, de cunho racial, é caracterizada pelo autor “como forma de construção de uma identidade social estigmatizada”. (GUIMARAES, 2012b, p. 179).

forma negativa - a saber, quando os sujeitos sofrem de maneira visível com a sua falta. Por isso, só podemos inferir a existência fática do autorrespeito indiretamente, empreendendo comparações empíricas com grupos de pessoas, de cujo comportamento geral é possível obter ilações acerca das formas de representação simbólica da experiência de desrespeito.

Todavia, uma saída da dificuldade assim caracterizada é oferecida pelos poucos casos em que os próprios grupos atingidos debatem publicamente a privação de direitos fundamentais, sob o ponto de vista de que, com o reconhecimento denegado, se perderam também as possibilidades do autorrespeito individual. Nessas situações históricas excepcionais, como representaram as discussões do movimento negro por direitos civis nos EUA dos anos 1950 e 1960, vem à superfície da linguagem o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o autorrespeito de grupos excluídos: sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao sub privilégio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar. (HONNETH, 2003, p. 197).

A existência de grupos de estudantes que debatem publicamente o racismo dentro da escola e a participação dos mesmos durante eventos como a Jornada das Relações Étnico-Raciais, participando como ouvintes e/ou como autores, protagonizando debates com os convidados, são os principais momentos de desconstrução desse reconhecimento denegado de que fala Honneth⁷⁴.

O sujeito (S11/3º ano) fala do sofrimento e em tom de ironia afirma: “somos todos iguais”. A língua fala antes dele. Do sentimento de dor e da ironia presente no discurso. O da igualdade, mais que igualdade, o da igualdade racial ou da democracia racial, que se constitui para muitos em mito. Deste modo, há um interdiscurso presente na formação discursiva deste sujeito, que remete à crítica à ideologia da igualdade racial. Um discurso constituído pela heterogeneidade onde o outro desempenha papel fundamental na constituição do sujeito. “Tomo consciência de mim mesmo através do outro, revelando-me para o outro, através dele e com sua ajuda” (BRANDAO, 2004, p. 62).

A ideia de democracia racial como mito só pode ser entendida como experiência concreta no momento em que estamos do lado do outro, do não branco. Antônio Sergio Guimarães (2012b), em seu estudo sobre insultos raciais a partir de queixas prestadas na Delegacia de Crimes Raciais de São Paulo, observa que as injúrias raciais são usadas de forma bastante licenciosa na sociedade brasileira, insulto aqui entendido como “violação de um tabu, ou seja, consiste na expressão de nomes, atos ou gestos socialmente interditos, que

⁷⁴ Mas as atividades pontuais não são os únicos espaços e há entre os professores, especialmente nas áreas de Ciências Humanas (Sociologia, História e Filosofia) e Linguagens (Português, Inglês e Espanhol), muitos dos quais, membros de coletivos negros na sociedade e estudiosos da temática, que também contribuem para que haja uma problematização do racismo e das suas consequências.

geralmente referem os muito próximos ou muito longínquos de si” (GUIMARAES, 2012b, p. 181).

O insulto produz estigmas. Existem pelo menos quatro formas de estigmatizar, conforme Elias e Scotson (1994 *apud* Guimarães).

O primeiro modo de estigmatizar é a pobreza. Para utilizá-la o grupo dominante precisa monopolizar as melhores posições sociais, em termos de poder, prestígio social e vantagens materiais. Apenas nesta situação, a pobreza pode, então, ser vista como decorrência da inferioridade natural dos excluídos. O segundo modo de estigmatizar é atribuir como características definidoras do outro grupo a anomia (desorganização social e familiar) e a delinquência (o não cumprimento das leis). O terceiro é atribuir ao outro grupo hábitos deficientes de limpeza e higiene. O quarto e último é tratar e ver os dominados como animais, quase animais, ou não inteiramente pertencentes à ordem social. (ELIAS; SCOTSON, 1994 *apud* GUIMARÃES, 2012b, p. 182).

No discurso observado, a expressão “saco de lixo” se insere no terceiro tipo de estigma. Desqualifica-se o vestuário do aluno fazendo referência à sujeira, de modo que vários estudantes percebem essa atitude como inadequada e preconceituosa. Entretanto, na mesma turma, outros estudantes ignoram o fato e mantêm um discurso de inexistência de preconceito e discriminação na escola. Esse silêncio é uma concordância com o professor? Não há como fazer afirmações sobre o não dito neste contexto. Há um silêncio.

Na AD o silêncio e o esquecimento têm significados. Falamos de uma maneira e não de outra, formando famílias parafrásticas, nem sempre conscientes do significado do nosso dizer. Em outro sentido, o esquecimento é denominado por Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2003, p. 35) de “esquecimento ideológico”, ou seja, “ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia”. Temos a ilusão de sermos a origem dos nossos discursos, mas retomamos sempre sentidos pré-existentes. A língua e a história nos afetam e se realizam em nós na sua materialidade.

O esquecimento é estruturante, é parte da constituição de sujeitos e sentidos. O esquecimento pelo sujeito do que “já foi dito não é voluntário, mas nesse processo eles se constituem sujeitos”. Orlandi (2003, p. 36) considera difícil traçar limites entre o mesmo e o diferente, de modo que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre a paráfrase e a polissemia. Ou seja, entre o que se mantém nas diferentes formulações do mesmo dizer e o que se desloca, na ruptura de processos de significação. Quando falamos, mexemos na rede da filiação dos sentidos, mas falamos coisas já ditas.

Na mesma turma um outro sentido é dado para o desrespeito.

Para ser honesto não há tanto respeito quanto se prega. Vou dar um exemplo: existe um padrão do que é intelectualmente aceito e, se você está fora desse padrão – isto é, se você não aprova o que a maioria das pessoas aprova – você é preconceituoso, homofóbico ou atrasado. As pessoas aqui se diferenciam de duas formas: quem pensa assim e quem não pensa assim. [...] sim, acho que o preconceito está na maioria das pessoas. (S14/3º ano).⁷⁵

A censura surge como um elemento do discurso deste estudante. Conforme Orlandi (2007) na sequência discursiva acima, várias formações discursivas se misturam e a censura emerge como uma recusa de submeter-se a ela, mas ao mesmo tempo entre o dito e o não dito há um silêncio. O funcionamento do discurso é considerado na produção de sentidos e o sujeito que produz linguagem é determinado pela exterioridade que o determina e marca.

Neste sentido, a autora nos propõe

[...] compreender a censura enquanto fato de linguagem que se inscreve em uma política da palavra que separa a esfera pública e a esfera privada, produzindo efeitos de sentido pela clivagem que a imposição de uma divisão de sentidos permitidos e sentidos proibidos produz no sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 93).

Tendo em vista que para a AD não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia, e que a ideologia é interpretação de sentido numa direção determinada pela história, ao tomar o conceito de formação discursiva, o silêncio “trabalha nos limites das diferentes formações discursivas, isto é, trabalha o jogo da contradição de sentidos e da identificação do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 103).

Na sequência discursiva “*existe um padrão do que é intelectualmente aceito e, se você está fora desse padrão – isto é, se você não aprova o que a maioria das pessoas aprova – você é preconceituoso, homofóbico ou atrasado*” (S14/3º ano), indica um outro sentido para o desrespeito. Orlandi (2007, p. 104) chama a atenção para o fato de que o autor sabe que há um interlocutor, “um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem”. A censura é um fato heterogêneo e resulta de processos conscientes ou não que reportam a diferentes ordens: moral, política, estética, religiosa etc.

Embora o sujeito identifique um padrão do que é “pensar assim” e estar de acordo com a maioria, seu sentido de compreender o preconceito se faz na medida em que se posiciona

⁷⁵ Aluno de religião protestante.

como alguém que pensa diferente desta maioria. Porém, ao dizer ou não dizer, fica em silêncio sobre o que é pensar diferente⁷⁶.

Na formação discursiva há sempre uma consistência de várias linguagens em uma única. Deste modo, ela não é um bloco compacto e coeso oposto a outras formações discursivas. Ela em si é heterogênea a si mesma e instável, não havendo limite rigoroso entre seu interior e seu exterior. As formações discursivas são componentes de formações ideológicas e determinam o que pode ou deve ser dito em uma determinada conjuntura (ORLANDI, 1996).

O preconceito racial e o preconceito de gênero, especialmente contra os homossexuais são os dois tipos mais citados pelos estudantes. Em geral, aparecem combinados em um mesmo discurso, ou seja, aquele que sofre ou identifica o racismo é geralmente o mesmo que fala sobre o machismo ou homofobia, demonstrando uma maior percepção frente aos colegas discriminados. Há no discurso um sentido de pertencimento e/ou identificação com os grupos discriminados.

O preconceito de gênero:

Julgar uma pessoa por sua aparência e comportamento sem conhecê-la. Muito. Sim, existe preconceito em relação a cor, gênero e sexualidade. (S9/2º ano).

Sim, já escutei diversos comentários preconceituosos sobre religião e homossexualismo. (S19/1º ano).

Só algumas risadinhas quando algum professor cita algo em relação a transexualidade ou homossexualidade. (S37/1º ano).

Algo muito danoso e difícil de quebrar. Sim. Algumas situações, professores ridicularizando adereços de origem africana e alguns casos de homofobia. (S2/3º ano).

Desrespeito para com aqueles “diferentes” de si. Seja na etnia, sexualidade ou outro ponto diferente entre o preconceituoso e seus alvos. Sim, em todo o estado brasileiro, infelizmente, ainda há em

⁷⁶ Qual é o padrão? O que é pensar assim ou não pensar assim? Pertencer a uma religião não hegemônica também pode ser motivo de discriminação? Ou apresentar discordância em relação à liberdade de expressão? O IFBA tem muitos estudantes de religiões protestantes, das tradicionais às neopentecostais, os quais deixam em seus discursos uma outra dimensão do autoritarismo presente no discurso escolar, quando por motivos religiosos os estudantes demonstram dificuldade de conviver com a pluralidade religiosa, de gênero, étnica. Será que a escola é mesmo tão plural?

abundância o preconceito. Não ao vivo, mas por exemplo, familiares mais velhos que não aceitam a homossexualidade na TV ou repudiam diferenças religiosas como o candomblé. (S18/4º ano).

Vários professores de exatas e técnicas que julgam as meninas, por acreditarem que elas não são adequadas para a área entre outras coisas. (S9/3º ano).

Recordo-me da semântica da palavra – conceito pré-formado – e tendo a analisar a conjuntura para compreender quais fatores motivam determinado preconceito. Sim, no cotidiano é comum presenciar coisas lamentáveis de racismo, homofobia, machismo entre outros. Como, por exemplo, uma colega que foi agredida por 7 meninos por ser negra e mulher. (S6/2º ano).

Ignorância pelas duas partes. Sim, como em qualquer outro meio social. Sim, diversas vezes. Preconceito contra pessoas tatuadas, gays, deficientes etc. (S17/4º ano).

Conforme já observamos é comum que os mesmos sujeitos identifiquem diferentes práticas preconceituosas na escola. Outros tipos de preconceitos citados pelos estudantes de forma menos constante são:

O preconceito contra os calouros

*“Sim, com os calouros sofrem preconceito quando entram no IFBA”.
(S1/2º ano).⁷⁷*

O preconceito com os alunos do curso de Refrigeração:

*É notável no discurso de desprezo aos estudantes de refrigeração.
(S11/2º ano).*

⁷⁷ Na fase de testes do questionário ele foi aplicado a alguns alunos de refrigeração; entretanto, nenhum aluno do curso fez alusão ao preconceito contra o seu curso. Como professora do *campus* Salvador desde 2006 posso afirmar que há uma hierarquia entre os cursos que se dá em geral pela maior concorrência que acaba por diferenciar os alunos, de forma que eventualmente haja uma espécie de estigma sobre determinados cursos.

Julgamento precoce. Sim. Sim. Em relação a outros cursos (Refrigeração) e a gostos populares musicais (arrocha, pagode, sertanejo universitário). (S16/2º ano).

No ato de julgar sem conhecimento prévio, somente pela primeira impressão, cor, raça e/ou religião. Sim, com determinados cursos considerados fáceis, com pessoas que entram pelo processo de cotas. Não presenciou. (S7/2º ano)

O preconceito derivado da diferença entre a farda do PAAE e a farda comprada.

Definir conceitos prévios sobre determinada pessoa, sem ao menos conhecê-la. Sim, principalmente pela diferença entre as fardas do PAAE e as compradas. É possível perceber de longe a diferença e isso constrange um pouco o aluno bolsista. (S5/2º ano).

(Riscado) São explícitas, os uniformes do PAAE são bem marcantes e diferentes dos pagos. (S9/3º ano).

Preconceito com os alunos portadores de necessidades educativas específicas:

A diversidade dentro do IFBA é muito grande e o colégio se esforça para amparar essas pessoas que possuem deficiência por exemplo. Entretanto o preconceito ainda é bastante presente no colégio. (S7/3º ano).

Quando vejo pessoas de várias etnias e deficientes físicos. Porém soube que mudos são bastante prejudicados na matéria: Língua Inglesa. (S8/3º ano).

Há entre os estudantes um grupo significativo que, embora reconhecendo que há uma tendência ao respeito, indica formas variadas do que eles interpretam como preconceito ou não respeito à diversidade. Mesmo que seja algo não bem definido, que se constitui no simbólico, no próprio corpo através de olhares, risos etc.

Sim, o preconceito “camuflado”. (S14/1º ano)

Vergonha e desrespeito. Sim, não de forma gritante, mas há. Não. (S14/4º ano).

Eu considero que há preconceito. Sim. (S38/1º ano)

Há muito o que melhorar, mas pelo fato de ser o IFBA, ser uma instituição que engloba pessoas de diferentes classes, etnias, há uma melhor compreensão a diferenças do que em outras escolas. (S24/2º ano)

O IFBA é um lugar bastante heterogêneo com relação as culturas, ao conteúdo intelectual e mental. Baseado em experiência própria, sendo assim, acho que muitos estudantes nem respeitam as diferenças. (S25/2º ano).

Percebo que o IFBA busca de certa forma respeitar essas diferenças, principalmente em relação as pessoas deficientes (S17/3º ano).

De outro lado, a questão econômica também está presente como um fator de discriminação, interpretado como preconceito de classe social/origem escolar.

Uma vez já presenciei um grupo de alunos desprezando outro grupo que veio da escola pública. (S16/1º ano)

Preconceito por questões intelectuais:

Acredito que a política do IFBA é de valorização das diversidades, tanto em tese quanto em prática. Porém, pela questão intelectual, acho que existe certos preconceitos, isto é, entre pessoas de posições políticas e de ideais distintos. (S2/1º ano).

A existência de discursos indicando os mais variados tipos de situações identificadas pelos estudantes como “preconceito” provoca a escola a refletir sobre suas práticas e buscar alternativas na construção de um projeto mais inclusivo, no sentido do respeito às diferenças, mas também permite perceber que não há uma generalização do ponto de vista daquilo que o outro compreende como negativo em seu cotidiano escolar.

Cada turma vivencia coletivamente experiências que marcam mais ou menos sua trajetória dentro da instituição. Marca coletivamente porque os discursos indicam que a presença de alunos com dificuldades educacionais (no 2º ano), parece melhorar a percepção dos colegas quanto aos projetos de inclusão escolar, sem que haja entre os estudantes da referida turma, em nenhum momento um discurso que indique a contrariedade frente à presença dos colegas com mais dificuldades. A informação de discriminação frente aos estudantes com necessidades educativas especiais é sempre de um outro, que não é identificado como pertencente à turma.

O 3º ano se mostra coerente nos discursos entre diversidade e preconceito em relação ao fato que o mesmo grupo que nega a existência da convivência tranquila com a diversidade, seja afirmando que não há respeito às diferenças, ou através de termos condicionantes; também indica o preconceito com um número expressivo de relatos exemplificando situações de desrespeito, humilhação e discriminação.

Há outro discurso na discussão sobre preconceito que vê a escola como um espaço de convivência harmônica. Sobre a existência do respeito encontramos os seguintes discursos:

Imagino que não existe preconceito já que as diferenças étnicas, religiosas, etc. no colégio são grandes e convivem em harmonia. Nunca presenciei. (S1/1º ano).

Percebo o respeito às diferenças como um hábito entre os estudantes, pois apesar das diferenças étnicas e socioeconômicas dos estudantes não há preconceito. (S5/1º ano).

Sim, de fato há respeito. Ele parte desde o aluno (a) da instituição a própria instituição que tem uma política de inclusão muito forte. (S10/1º ano).

Não, aqui no IFBA há uma grande diversidade de diferentes tipos de pessoas, é um ótimo lugar para saber lidar com as diferenças. (S16/1º ano).

Ignorância. Não. Não. (S18/3º ano).

O colégio se esforça para propiciar um ambiente inclusivo. (S2/3º ano).

O discurso da diferença e do preconceito é importante quando contraposto ao discurso das cotas raciais e das ações afirmativas, de modo que será retomado na análise do terceiro tópico de questões.

6.2.3 Participação política no discurso dos estudantes

A intenção deste tópico é apresentar as questões que dizem respeito ao discurso dos sujeitos acerca da noção de participação política e sua posição sobre as manifestações ocorridas na Copa das Confederações. Paralelamente, o discurso dos alunos sobre o grêmio contribui para a identificação dos elementos discursivos que visam caracterizar o modo como os estudantes atribuem importância à política em sua vida cotidiana, bem como a percepção que têm da política mediante sua interpretação acerca dos protestos durante a Copa das Confederações.

Esse momento foi escolhido, pois houve uma intensa participação dos jovens seja nos protestos de rua, seja nas redes sociais, ao mesmo tempo em que a mídia atuou efetivamente na formação da opinião pública, fenômeno identificado nas formações discursivas em análise. O discurso sobre a ação dos sujeitos nas redes sociais é observado aqui concomitantemente à própria participação dos estudantes em *blogs* e redes sociais, em especial o Facebook, bem como de vídeos publicados através do Youtube e tratados em outro lugar (SILVA; FERREIRA, 2015).

Tendo em vista que identificamos através das redes sociais Facebook e do Youtube, espaços de manifestação dos estudantes sobre diversos problemas vivenciados na escola, o objetivo aqui é de observar em que medida os estudantes, dentro do grupo analisado, têm a internet como espaço de ação política e quais as formas como essas ações se definem, na análise dos dispositivos discursivos e de acordo com os dispositivos teóricos que tratam da temática.

Inicialmente, foram apresentadas as seguintes questões: Qual a sua opinião sobre as manifestações de rua na sua cidade? Você já participou de alguma? Sobre o que você reivindicava? E na escola? Você se lembra das manifestações durante a Copa das Confederações? O que você achou daquelas manifestações de junho de 2013? Você sabe o que são mobilizações em redes sociais? Você já participou de alguma manifestação na internet? Você participa de grupos na internet? O que você acha disso? Você conhece alguma mobilização do IFBA através das redes sociais? Em caso afirmativo poderia falar sobre ela?

(FACEBOOK, YOUTUBE etc.). Você considera importante o papel do grêmio estudantil para os estudantes do IFBA? Justifique sua resposta.

As perguntas acima possibilitam refletir sobre: Em que medida as redes sociais tem atuado como um espaço de debates políticos no interior do IFBA? Os discursos dos sujeitos podem contribuir para a compreensão das lutas estudantis dentro do espaço escolar? Como estas lutas repercutem? Provocam mudanças na escola? Qual o valor atribuído a política e que sentido é dado à política por estes estudantes?

A primeira forma de participação política dos estudantes foi observada em função da sua participação no processo eleitoral, ou seja, os alunos foram questionados acerca de ter votado ou não antes dos 18 anos e os motivos para tal decisão. Neste item ficou constatado que a grande maioria ainda não participou dos processos eleitorais.

Tabela 13 - Participação em processos eleitorais nacionais

Já votou?	1º	2º	3º	4º	Total
Sim	2	6	6	7	21
Não	38	21	13	12	84

Fonte: questionário aplicado às turmas

Alguns estudantes não votaram em função da idade (menor de 16 anos nas últimas eleições).

Não votei, pois, completei 16 anos depois das últimas eleições, embora eu acredite que, se tivermos instruções devemos votar, por uma questão de democracia. (S2/1º ano).

Só tenho 14 anos, mas gostaria de ter votado, acho muito importante a contribuição dos jovens. (S12/1º ano).

Os demais, em sua grande maioria não apresentaram justificativas para votar ou não votar. Os que informaram motivos para votar afirmaram:

Porque eu tinha curiosidade de tocar na urna eletrônica, achava impressionante como aquela caixinha não causava a impressão de

mínima segurança na proteção da escolha do candidato e porque minha mãe era obrigada a fazer aquilo. (S27/1º ano).

Fui com um tio e sempre com a minha avó. Fui mais como experiência e pela família em uma necessidade de educar para eu e meus irmãos nos tornamos cidadãos. (S36/1º ano).

Participei porque queria iniciar minhas atividades como eleitora antes da maior idade, refletindo mais sobre minhas decisões. (S9/2º ano).

Para exercer a minha função como cidadã, escolhendo uma pessoa para representar meu povo. (S15/2º ano).

Votei com 17 anos para ver como era. (S21/2º ano).

Porque acredito que ter um papel ativo na política do ambiente em que está inserido é vital para o processo de desenvolvimento do ambiente X cidadão. (S2/3º ano).

Pois é uma forma de confirmar/concretizar meu pensamento político. (S4/3º ano).

Participação política. (S10/2º ano).

No 4º ano, 07 alunos já votaram em eleições em função de serem maiores de 18 anos. A baixa participação no processo eleitoral nacional dos alunos menores de 18 anos e maiores de 16 anos chama a atenção, mas combinada à baixa participação em movimentos sociais e partidos políticos confirma as análises que dizem do desinteresse dos jovens pela política institucional.

As novas práticas políticas dos jovens têm questionado as representações que se estabelecem nos limites do Estado e da sociedade civil, de modo que alguns autores como Alvarado, Borelli e Vommaro (2012) propõem novas metodologias e novas categorias sociológicas para compreender e interpretar as principais mudanças nas formas atuais de fazer política.

Paiva (2010) ao pesquisar sobre cultura cívica, pretendeu avaliar a confiança dos jovens de escolas públicas e privadas acerca das instituições e verificou uma baixa confiança nos políticos.

Eles apontam os problemas, explicitam suas angústias face à existência de corrupção, impunidade, e desigualdade de acesso aos direitos mais básicos. Mostra

ainda os dilemas para a participação, uma confiança nas instituições mais próximas ao seu mundo da vida, como a escola e a família, e apostam na democracia como o melhor regime. Há uma maior descrença nos políticos do que nos partidos políticos. (PAIVA, 2012, p. 211).

A visibilidade da exaustão de formas políticas clássicas, presentes nos discursos dos jovens, cuja representação se dá através do voto, ligadas ao Estado, à democracia liberal e aos partidos políticos é identificada por Alvarado, Borelli e Vommaro (2013), que afirmam existirem outras formas de participação, as quais, entretanto, não são marcantes no estudante do IFBA. Ocorrem de modo pontual em um ou outro aluno e no grupo pesquisado basicamente se restringe à turma do 3º ano.

De outro lado, no grupo investigado não parece haver a percepção de uma crise das instituições tradicionais, pelo menos no que se refere à família e à escola. A escola, embora a pública seja bastante criticada pela qualidade do ensino que oferta é sempre um espaço de possibilidades de ascensão social, o que fica mais evidente na discussão sobre cotas que será realizada mais adiante.

As novas formas de fazer política talvez se situem neste grupo, de modo mais efetivo na participação através das redes sociais, porém com grande heterogeneidade e discursos muito diversos, ora polifônicos, ora contraditórios no sentido da crítica e de um sentimento de desejo por participação ao mesmo tempo em que a descrença se configura nas falas céticas sobre as reais transformações decorrentes das manifestações.

Acho uma perca de tempo. Não. Não adiantou muito, foi muita bagunça, o Brasil acordou e dormiu de novo. (S16/1º ano).

Acho que as pessoas que participam disso não estão erradas em partes, mas, muitas vezes como e onde fazem isso. Não, na escola sim, já que eu era vice-líder, procurava sempre melhorias. Eu não lembro bem das manifestações, mas vi no JN e até entrei em pé de guerra com uma blogueira que criticava o protesto e afirmava que as pessoas que recebiam bolsa família eram os mesmos que protestavam pelos (“como ela afirmou”) MÍSEROS 20 CENTAVOS E QUE TODOS ESTES ERAM MISERAVEIS, INCLUSIVE EU⁷⁸. Que estavam defendendo a posição deles e que eu seria uma cabeça de merda que

⁷⁸ A aluna colocou este trecho destaque na sua resposta sobre as manifestações de junho/2013.

nunca ia ser nada além de manicure, sem saber ela que esta profissão é tão digna quanto as outras. (S27/1º ano).

Conforme Sherer-Warren (2014) chama atenção, é preciso uma contextualização dos protestos ocorridos em 2013, tendo em vista que em primeiro lugar não foi a primeira vez que o povo brasileiro saiu às ruas. Durante todo o século XX ocorreram inúmeros protestos dos quais os jovens foram importantes protagonistas. A diferença entre as manifestações passadas e as mais recentes, durante a Copa das Confederações em 2013, é que entre outras coisas as formas de convocação mudaram.

Sendo as redes sociais um importante mecanismo para levar o povo às ruas, quase em tempo real, ela produz grande visibilidade na mídia e respostas rápidas por parte do sistema político. Além disso, a visibilidade imediata gera uma “diversidade de demandas, muitas vezes conflitivas e antagônicas entre si” (SHERER-WARREN, 2014), que se configuram do ponto de vista dos discursos em um espaço polifônico.

Em relação ao sistema político-partidário, as manifestações também expressaram antagonismos na política, desde a opção por siglas partidárias até à intolerância em relação a sua presença na praça pública. Assim sendo, as expressões estéticas e verbais foram de partidarismo, apartidarismo e antipartidarismo, cujas explicitações se reproduziram nas redes sociais, demonstrando, frequentemente, intolerâncias recíprocas. (SHERER-WARREN, 2014, p. 417).

Como somos herdeiros, no Brasil, tanto de tradições políticas conservadoras, elitistas, como de outras mais progressistas ou emancipatórias, isso se refletiu também na diversidade dos protestos nas manifestações de junho. Para exemplificar a existência de polos antagônicos, observou-se, nesse movimento: de um lado, os jovens do MPL defendendo políticas de sentido emancipatório e lutando por mudanças sistêmicas e político-culturais; de outro, alguns grupos de jovens médicos se opondo a uma política pública (Mais Médicos) a favor de populações carentes, para defender o *status quo* e interesses corporativistas da classe, inclusive tentando interferir, de forma meramente corporativista, no sistema institucional, como ficou evidenciado por seus atos em relação a esse projeto. (SHERER-WARREN, 2014, p. 219).

A análise dos discursos dos jovens estudantes do IFBA confirma a explicação de Sherer-Warren de que ocorre uma infinidade de demandas, bem como a crítica à presença do partido, naqueles discursos que veem os políticos como um fator negativo para a manifestação. Ou seja, nesses discursos identificamos processos parafrásticos, na medida em que reproduzem o já dito, embora se misturem a muitos outros discursos visibilizados durante o movimento, especialmente nas mídias tradicionais, TV, revistas e jornais de circulação nacional e, especialmente pela internet.

Eu acho que são necessárias e que só através delas que podemos mostrar nossas insatisfações e reivindicar nossos direitos. [...] eu achei que os interesses dos políticos interferiram muito nas manifestações. (S15/4º ano).

Todos temos o direito a protestar embora na minha cidade acredito que a maioria vai “na onda” e não por ter um motivo real ao invés de clichês que sempre são reivindicados. Sim. Protestos bem-intencionados, talvez sem algum político por trás o que dignifica o movimento. Contudo, a maioria foi lá por modinha (para postar nas redes sociais). (S19/2º ano).

As manifestações são necessárias para mostrar o índice de insatisfação da população. Sim (Copa 2013). Falta de organização do governo, PEC 137, tarifas de transporte abusivos. Sim, apesar de demonstrar ao mundo que os brasileiros estão inconformados com a política atual faltou organização e aos poucos uma manifestação do povo já estava ligada a partidos políticos.... (S8/2º ano).

Neste discurso, do sujeito (S19/2º ano), a ausência do “Político” no sentido de alguém pertencente ao partido, ou ao legislativo é descrita como algo que “dignifica o movimento”. No discurso anterior, S15/4º ano, contradiz a “não presença do político” quando diz “*eu achei que os interesses dos políticos interferiram muito nas manifestações*”. A própria interpretação das manifestações se dá de forma contraditória uma vez que para uns há o político partidário presente nas manifestações, enquanto para outros não. Entretanto ambos concordam que este é um fator negativo para as manifestações, que deveriam, portanto, ser apartidárias. O que é confirmado por S8/2º ano “[...] *e aos poucos uma manifestação do povo já estava ligada a partidos políticos...*”.

A violência é outro elemento muito comum nos discursos dos estudantes quando se referem às manifestações. Há, entretanto, um grupo que considera a importância de as manifestações serem pacíficas e outro que critica a violência provocada pelo Estado, através da polícia. Sobre o tema da violência Sherer-Warren (2014) considera que foi conflituoso entre os manifestantes tendo em vista que não havia concordância quanto à forma de atuação polícia, de modo que houve os grupos

[...] que optaram pelo uso da violência física e outros que defendiam manifestações simbólicas, mas sem violência. Os primeiros são divididos, de forma mais visível, em dois grupos: os Anonymous, que reproduzem manifestações de anos recentes nos EUA, mas aqui com pouca clareza de pautas (relatos de outros participantes), e o Black Bloc, já com uma tradição como movimento antiglobalização, portanto antissistêmico em várias partes do mundo. Esse último, aqui no Brasil, não apresenta uma pauta explícita publicamente, nem uma adequação de sua pauta internacional genérica ao Brasil, conforme afirmou um de seus membros: “a nossa pauta são todas pautas que estão nas ruas”. Esses grupos pretendem ser uma tática de ação, por meio de uma forma estética de protesto político, a fim de promover um espetáculo midiático. E a grande mídia, ao centrar-se preferencialmente na transmissão dessa forma de manifestações, promoveu o espetáculo. Em relação a essa tática, a questão que se colocava é: Qual é o limite para a violência nos protestos, nos parâmetros da democracia, ou seja, que possa ser caracterizado como resistência ativa ou desobediência civil, sem ultrapassar os limites da convivência democrática? (SHERER-WARREN, 2014, p. 419-220).

Sobre o uso da violência policial, Singer (2013, p. 25) considera que “o uso desmedido da força atraiu a atenção e a simpatia do grande público. Inicia-se, então, a segunda etapa do movimento, com as manifestações de 17, 18, 19 e 20 de junho, quando alcança o auge”.

A violência é indicada nos discursos

Sim, apoio manifestações, redução da passagem de ônibus. Sim, eu fui nas manifestações, achei violento e vi a sede do povo pela mudança. (S15 /2º ano).

Vejo como um modo de chamar a atenção das autoridades para os problemas sociais vividos. Sim, muita violência desnecessária. (S12/2º ano).

Apoio totalmente as manifestações desde que os participantes tenham consciência do que estão reivindicando. Mas nunca participei. Não lembro dos detalhes, mas apesar da violência admirei muito os resultados que as manifestações proporcionaram. (S9/2º ano).

Acho as manifestações bastante importantes e necessárias para o progresso do país. Lembro. Achei super válida, entretanto a ação da polícia foi totalmente incoerente e os atos de vandalismo totalmente desnecessário. (S7/3º ano).

São importantes para mostrar a voz e a vontade do povo. Não. Sim. Foram muito importantes para o país e demonstrou como a polícia e o Estado estão despreparados para lidar com manifestações públicas. (S11/3º ano).

Concordo desde que sejam pacíficas. Concordava com as ideias em si, mas discordo sobre o uso da violência. (S16/4º ano).

Pouco participativas. Nunca participei. Muito violentas. (S7/4º ano).

Na turma do 2º ano, entre os 27 sujeitos da pesquisa, 18 já participaram ou concordam com a importância de participar de protestos e manifestações. Os demais, ou se posicionam com descrença, como no exemplo, “São pouco efetivas. Um movimento esquecido, não foi firme, com uma gíria diria que foi ‘fogo de palha’” (S16/2º ano). Ou demonstram uma expectativa de mudanças com os protestos além de indicar em seus discursos vários elementos presentes nas análises das “jornadas de junho”, entre eles a liberdade de expressão.

Apoio estas manifestações porque mostram o interesse dos cidadãos com o que está acontecendo em sua volta. Não participei de nenhuma. Essa manifestação foi muito importante, pois a população conseguiu perceber que ao invés do governo estar investindo em educação, saúde, coisas que o Brasil está necessitando, para investir em coisas fúteis, só para fazer média com os países de fora. (S15/1º ano).

Bom, eu nunca participei. Mas no mundo em que vivemos hoje essa é a única maneira de se conseguir algo e/ou expressar nossa liberdade de expressão, já que a “sociedade” não nos “ouve”. Bom eu achei um jeito ótimo de chamar a atenção das pessoas que representam nossa pátria, pois nossa sociedade sempre desiste de ir à luta, quando o governo não nos atende. (S13/2º ano).

No 3º ano, dos 19 alunos, 11 apresentam um discurso de reconhecimento da importância das manifestações, entretanto fazem algum tipo de ressalva às mesmas. Seja do ponto de vista da organização, seja das pautas ou, principalmente de crítica a violência, assumindo muitas vezes o discurso midiático do vandalismo e da violência como elementos característicos das manifestações populares. Seis alunos já participaram de manifestações envolvendo questões da escola.

Dos 19 alunos do 4º ano apenas 3 afirmam já haver participado de uma manifestação de rua. Na turma do 4º ano os sujeitos indicaram com muita frequência um discurso permeado por ressalvas e ambiguidades, de modo que a participação está sempre condicionada. Neste

caso, parece que a ideologia veiculada pela mídia prevalece como paráfrase nos discursos relacionados. Aspectos como “vandalismo”, “necessárias”, pacíficas, “organizadas” prevalecem nos discursos indicando uma similaridade com o discurso midiático que acompanhou as manifestações naquele período.

O já dito é repetido (paráfrase) sem que haja uma consciência dessa repetição, a qual se configura como um processo ideológico fortemente marcado pelo discurso midiático, o qual se mostrou ambíguo no sentido de, ao mesmo tempo apoiar, mas evidenciar situações que criminalizam e desqualificavam o movimento, como é o caso da ênfase na violência (vandalismo).

Concordo desde que sejam pacíficas. Concordava com as ideias em si, mas discordo sobre o uso da violência. (S16/4º ano).

Nunca participei, mas apoio quando os propósitos dessa manifestação convém com os direitos da população ou por outra causa humana, por exemplo. Estudadas, olhando que os holofotes de todo o mundo estavam no país nas vésperas do evento esportivo. Pena que os resultados mais importantes do movimento não foram obtidos. (S18/4º ano).

Não participei. Acho válida para quem vai manifestar por algum motivo que não seja ter foto para o Facebook. Achei que o gigante acordou, bocejou e voltou a dormir. (S11/4º ano).

Manifestações não pacíficas eu recrimino muito, porque ao invés de lutar porque eles querem acabam perdendo a razão e o sentido, caso contrário não vejo problemas. Não. Nunca participei. Essas manifestações tiveram sim algo para se reivindicar, mas acabou que vândalos acabara indo, e pessoas que nem sabiam as pautas, e acabou em porredaria e bagunça. (S12/3º ano).

Liberdade de expressão é um direito, manifestações sem vandalismo são bem vistas ao meu ver desde que não prejudique o outro. Nunca participei. Sim eu lembro! Achei necessária afinal um mundo melhor não é feito de copa e futebol, é feito de educação, saúde e segurança com qualidade. (S18/2º ano).

O artigo de Noronha (2015) ilustra bem essa ambiguidade do discurso midiático a analisar o discurso da Revista Veja e a existência de duas posições na revista.

No período em que as manifestações ocorreram, a mídia em geral procurou *entender* e *explicar* o que estava acontecendo. Muito se falou que o 'povo acordou' e muita atenção foi dada ao fato de milhares de brasileiros irem às ruas se manifestar. Fato bastante comum em outros países, poderia apenas mostrar que, de uma maneira geral, não se tem o hábito de ver grandes manifestações de rua no Brasil. Mas acabou sendo motivo para uma parte da mídia apontar a necessidade (urgente) de uma mudança política.

Tomamos as duas edições da revista em questão porque nelas podemos observar uma substancial mudança de posição. Em um primeiro momento, é de *represália* a um “ato de badernagem”. Enquanto na semana seguinte, é de reiterar a importância de se manifestar contra, não mais o motivo que os manifestantes empunhavam nos cartazes, mas a corrupção política do governo federal. (NORONHA, 2015, p. 144)⁷⁹.

No discurso dos sujeitos aqui analisados há sempre um interdiscurso, ou seja, discursos outros que se interpõem de forma que, ao mesmo tempo em que reproduz o discurso midiático da violência e do vandalismo, observa-se a identificação com os manifestantes, na defesa de pautas presentes no movimento, como a luta pelo “passe livre”, o direito à educação, contra a corrupção e os gastos excessivos com a Copa. O que corrobora com a observação de Singer (2013) sobre as demandas dos manifestantes.

Agora outras frações da sociedade entram espontaneamente em cena, multiplicando por mil a potência dos protestos, mas simultaneamente tornando vagas as suas demandas. De milhares, as contas de gente na rua passam a centenas de milhares. Na segunda, 17, quando o MPL chama a quarta jornada, que juntou em São Paulo 75 mil pessoas, ela é replicada nas maiores capitais do país da maneira espontânea. Surge quase um cartaz por manifestante, o que leva a uma profusão de dizeres e pautas: “Copa do Mundo eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação”, “Queremos hospitais padrão Fifa”, “O gigante acordou”, “Ia ixcrever augu legal, maix fautô edukssão”, “Não é mole, não. Tem dinheiro pra estádio e cadê a educação”, “Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio”, “Todos contra a corrupção”, “Fora Dilma! Fora Cabral! pt = Pilantragem e traição”, “Fora Alckmin”, “Zé Dirceu, pode esperar, tua hora vai chegar”, foram algumas das inúmeras frases vistas nas cartolinas. (SINGER, 2013, p. 25).

No caso dos estudantes do IFBA, para aqueles que já participaram de passeatas e manifestações de rua foram apontadas as seguintes motivações:

Sim. Melhorias do transporte público. (S2/4º ano).

Sim. A do IFBA. Ponto eletrônico. (S9/4º ano).

⁷⁹ NORONHA, R. Uma análise discursiva da veiculação das manifestações de junho de 2013 pela revista Veja. Disponível em: <<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8637527/5222>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

Sim. O não aumento do preço da passagem de ônibus. (S17/4º ano).

Acho válidas e retifico. Já participei de algumas, junho de 2013 e estava ativamente no momento. Na escola eu também já acompanhei passeatas que reivindicavam pautas estudantis. (S2/3º ano).

Acho de extrema importância as minorias ganharem visibilidade e não silenciarem diante das injustiças sociais. Sim. Legítima. As manifestações eram contra os gastos excessivos diante da copa e uniu-se com o aumento do valor do transporte público. (S13/3º ano).

As maiores são distorcidas pela TV ou o grupo que deveria organizar perde o controle. Já participei reivindicando direitos estudantis. Sim, a maioria movida pela emoção sem um devido planejamento e os policiais foram muito violentos. (S9/3º ano).

Desilusão/denúncia em relação à democracia e às formas de expressão pública? Na chamada crise de representação novamente convergem pautas e leituras contraditórias. Em relação à Copa das Confederações, observa-se que alguns alunos se manifestaram com alguma indiferença ao fato, estabelecendo comentários do tipo:

Sou neutro. Nunca participei. Sim ineficientes. (S4/4º ano).

Não me importo não. Não acompanhei. (S5/4º ano).

Não ligo não. Nada. Nada. Achei chata. (S6/4º ano).

Diante de uma política democrática, acho insignificante. Não. (S10/4º ano).

Não participo das manifestações assim porque não acredito que tragam soluções para os problemas reais que qualquer sociedade enfrenta; mas quem participa e para os outros, eles resolvem problemas pontuais, na superfície. De um modo, assustou ver várias pessoas manifestando – porém, elas estavam manifestando sem um caminho coeso. De qualquer forma, observei várias reportagens nos jornais e nos telejornais, nas redes sociais de colegas de escola e artigos online. (S14/3º ano).

Acho uma perda de tempo. Não. Não adiantou muito, foi muita bagunça, o Brasil acordou e dormiu de novo. (S16/1º ano).

A maioria das manifestações procura aumento de salário e igualdade eu acho necessário, porém sem confusões. Nunca participei. Não havia manifestações na escola. Demonstrava a insatisfação da população em relação aos eventos futebolísticos, que prejudicavam o país, favorecia a corrupção e beneficiaria o esquecimento do que é realmente importante, a saúde e educação. (S17/1º ano).

Creio que seja um ótimo meio de reivindicação de direitos e melhorias. Nunca participei. Muitas pessoas se uniram revoltadas, mas logo foram anestesiadas com os jogos. Não tenho conhecimento se melhoras se efetivaram. (S18/1º ano).

Entretanto, outros estudantes indicaram que mesmo não participando concordavam com as demandas estabelecidas, embora não vissem resultados importantes nas manifestações de junho de 2013.

Todo movimento consistente (com pautas, organização...) vale a pena, achei o movimento grande e necessário, pena que perdeu a força. Redução dos salários dos vereadores, reforma política... melhores condições das salas de aula... um pouco desorganizada, mas necessária. (S4/3º ano).

As manifestações são formas de reivindicar aquilo que não está correto ou a insatisfação do povo, porém sou a favor somente se houver fortes argumentos e se tiver ordem para reivindicar. Sim, aquelas manifestações foi uma forma de reivindicar toda insatisfação que a população sentia em relação a situação do país e de certo modo foi válido para que todos pudessem se atentar para o que estava acontecendo. (S17/ 2º ano).

Acho de extrema importância as minorias ganharem visibilidade e não silenciarem diante das injustiças sociais. Sim. Legítima. As manifestações eram contra os gastos excessivos diante da copa e uniu-se com o aumento do valor do transporte público. (3º ano).

São importantes para mostrar a voz e a vontade do povo [...]Foram muito importantes para o país e demonstrou como a polícia e o

Estado estão despreparados para lidar com manifestações públicas. (S11/3º ano).

Acho válidas. Sim e foi a passeata dos estudantes do IFBA. Sim, e achei muito “perdida” devido a diversos grupos sociais apresentarem uma pauta em comum. Muitos foram por influência. (S1/3º ano).

Caso bem organizadas, podem surgir bons efeitos [...] Sim, um movimento ofuscado por variados atos de vandalismo. (S5/3º ano).

Acho válido. A causa foi nobre, mas foi mal organizada. (S6/3º ano).

Nunca participei, porém acho que não há reforma sem luta. Sim, não obteve resultado. (S13/4º ano).

É preciso. Não que vá trazer mudanças sólidas e rápidas, mas irá trazer o pensamento dos questionamentos. Aqueles que ficam estagnados quanto às injustiças. Sim, estava demorando, “somos os filhos da revolução” foi necessário. Infelizmente pessoas com outros objetivos se aproveitaram da situação. (S14/4º ano).

Eu acho que são necessárias e que só através delas que podemos mostrar nossas insatisfações e reivindicar nossos direitos [...] eu achei que os interesses dos políticos interferiram muito nas manifestações. (S15/4º ano).

Há uma permanente tensão entre a paráfrase e o polissêmico, conforme observado por Brandão (2004) que se manifesta no interdiscurso.

O interdiscurso passa a ser o espaço da regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação. (BRANDÃO, 2004, p. 89).

Nas formações discursivas acima selecionadas prevalecem estes múltiplos discursos, com sentidos diversos que confirmam a tensão descrita pelos autores da AD como uma característica de processos emaranhados em formações ideológicas. A heterogeneidade própria destas formações discursivas, instáveis e sem delimitação precisa de limites entre um discurso e outro, desloca-se em função dos embates ideológicos entre a crítica fundamentada na mídia e outra compreensão fundamentada nas frases dos próprios manifestantes.

6.2.4 A participação nas redes sociais e a importância do Grêmio Estudantil

Sobre as redes sociais, os alunos em geral afirmam conhecer as redes e participar de mobilizações, assinando petições etc.; contudo, sobre o IFBA nas redes sociais há um desconhecimento por parte de um grupo significativo de alunos, os quais afirmam não conhecer nenhuma atividade em rede social protagonizada pelos alunos do IFBA. No que tange à participação mais geral os estudantes afirmam:

Algumas são interessantes, outras perdas de tempo. IFBA, sim, uma vez os alunos se juntaram para manifestar contra da tarifa, na rua. (S16/4º ano).

Acho inútil esses “Protestantes do Facebook” que não tiram a bunda da cadeira para lutar pelo país e virtualmente ainda protestam errado. IFBA (não). Prefiro as manifestações de rua e não ir votar. (S17/4º ano).

Há uma imensa polifonia quando o tema é participação política no discurso dos estudantes. De um lado há os que apontam a importância da política e ao mesmo tempo criticam a política institucional. Eles demonstram uma atitude de cobrar do outro, da sociedade, a responsabilidade pela solução dos problemas vividos. Isto é confirmado pelas posições sobre o grêmio estudantil, as quais se combinam com as demais posições encontradas no que tange à participação nas eleições, no discurso sobre as manifestações de junho e até mesmo na postura frente à reserva de vagas através das cotas. O Estado é um outro. O grau da ação, seja coletivamente, seja individualmente parece sempre refratário a um Estado que tem o papel de realizar, mas não o faz. De outro lado, as organizações da sociedade civil não merecem confiança ou não são efetivas na realização das mudanças. Isto fica patente na percepção do Grêmio Estudantil.

Do ponto de vista da importância do grêmio as turmas se dividem em dois grupos, ambos afirmando sua importância, entretanto trazendo ressalvas à atual gestão do grêmio do IFBA. Há basicamente dois discursos majoritários, o que vê sua importância, e aqueles que veem sua importância, mas identificam problemas na gestão.

Não. O grêmio no momento está descentrado, não vejo cumprir o que prometeram nas eleições. (S1/4º ano).

Não. Até hoje não vi nada importante feito por eles. (S5/4º ano).

Não. Não presenciei nada até agora. (S6/4º ano).

Hoje em dia não vejo grêmio com prioridade para procurar reivindicações estudantis. (S12/3º ano).

Importante sim! Porém falho, pois na maioria das vezes o que eu vejo é indução daqueles que não tem opinião formada. (S13/4º ano).

Sim, eles são a voz dos alunos, pena que de uns anos para cá, poucos são vistos. (S16/4º ano).

NÃO. Eles não fazem nada. (S1/2º ano).

O grêmio que temos hoje não vale nada. (S2/2º ano).

Sim, porém é necessário um grêmio que realmente represente e que seja consciente, prometendo e lutando pelo que realmente pode fazer. (S3/2º ano).

Sim. O grêmio estudantil pode ajudar a melhorar a escola, por exemplo, o bebedouro está quebrado e nunca consertou, e a sala está bem quente, precisa de ventilador, mas nunca funcionou. Então, os estudantes podem votar a quem ser líder, para organizar direito tudo. (S4/2º ano).

Sim. Mas não vejo o grêmio fazer nada. Seria importante um grêmio presente, que possa representar a voz dos estudantes perante um problema na instituição. Mas infelizmente, não temos esse recurso na gestão do grêmio atual. (S5/2º ano).

Sim, mas não o atual grêmio está em gestão. É preciso fazer com que todos os estudantes sejam e sintam-se representados e não abandonados. (S6/2º ano).

Sim, é importante ter um grupo presente para representação dos estudantes, procurar melhorias e ajudar na integração/inclusão de todos. Porém não acho que o grêmio atual efetivo. (S7/2º ano).

Sim. Apesar da gestão atual não ter uma participação tão ativa (ao meu ver), o grêmio propõe debates e se posiciona em questões onde o

maior beneficiado/prejudicado é o aluno (questões de segurança, por exemplo). (S8/2º ano).

As respostas vieram frequentemente acompanhadas de condicionante presente em muitos dos discursos apresentados indicados por uma conjunção (mas, porém) ou por um verbo no futuro do pretérito (deveriam) que fala sobre algo que precisa ser feito, mas ainda não foi.

Importante, mas sem força. (S4/3º ano).

Considero importante, mas a atual gestão acho falha. (S6/3º ano).

Sim, eles deveriam agir como mediadores entre os estudantes e a instituição, ajudando a entrarem em um acordo, mas esse não faz isso. (S9/3º ano).

Sim, é muito importante, porém o grêmio atual tem falhado com a sua função. Estão com pouca participação na política da escola. (S11/3º ano).

Da necessidade do grêmio eu reconheço, mas o grêmio atual da instituição eu acho fraco e pouca eficácia. (S15/3º ano).

Sim, porém hoje apenas para uma organização de ideias. (S16/3º ano).

O papel de um grêmio sim, porém o do IFBA não desenvolveu bem a sua função. (S18/3º ano).

Sim, pois mesmo de forma fraca eles representam os estudantes. (S19/3º ano).

De modo geral prevalece uma concepção de grêmio como entidade de representação estudantil:

Sim, o grêmio em teoria, papel de guiar e representar o corpo discente. (S5/3º ano).

Sim, modo de representar os estudantes como organização. (S10/3º ano).

Sim. O grêmio estudantil é a representação e a voz dos estudantes que se posicionam diante de instâncias mais altas. (S13/3º ano).

Sim, pois o grêmio é a representação dos alunos dentro do IFBA, sendo capaz de argumentar sobre as necessidades dos mesmos. (S17/3º ano).

Sim, pois mesmo de forma fraca eles representam os estudantes. (S19/3º ano).

Os alunos usam termos como “mediação”, “conscientização” e “mobilização” além de “voz dos estudantes” que se destaca em vários discursos. Quanto às ressalvas apresentadas, elas retomam a questão da representação política como um elemento que reduz a propensão dos indivíduos a participarem de forma direta da política. Embora haja um grupo de alunos que identifique no grêmio uma instituição importante de representação dos estudantes, essa questão levanta a dúvida acerca da real participação dos estudantes nos espaços políticos da escola ou uma situação de ter sido chapa opositora à gestão atual do grêmio e, portanto, assumir uma postura crítica mais efetiva.

Há entre os sujeitos aqueles que consideram o Grêmio Estudantil responsável por resolver junto à direção os problemas estruturais da escola, tais como bebedouros, ventiladores, iluminação etc. Essas questões dizem respeito à administração do IFBA e não aos estudantes.

Há que se observar, entretanto, que durante as assembleias dos estudantes durante a greve dos professores, as turmas tiveram alunos participativos e atuantes. O que não significa que todas as turmas agiram da mesma forma.

6.2.5 Ações afirmativas, cotas e a dualidade Raça X Classe no discurso dos estudantes do IFBA

A adoção de reserva de vagas no vestibular do IFBA antecede a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, de modo que nem todos os alunos ingressaram no IFBA após a publicação da referida lei. Desde o processo seletivo de 2007 o documento que orientava o ingresso de cotistas na instituição era de caráter interno, o qual, porém não foi afetado substancialmente pela lei sancionada em 2012 pela Presidente da República.

A aproximação entre o documento aprovado pelo CONSEP em 2006 e a lei publicada em 2012 é marcante em dois aspectos: Ambas trazem tanto cotas raciais, quanto cotas para escola pública. Ambas definem o percentual das cotas em 50%. Entretanto, a Resolução do IFBA não indica o caráter econômico como limitante para o ingresso, apenas considerando

aspectos raciais (afrodescendentes, índios e índios descendentes), e origem escolar (escola pública). A novidade da Lei nº 12.711/2012 é que ela acrescenta a renda como fator limitante, ou seja, além de ter origem escolar pública, deverá também ter renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

Esta alteração legal retira a centralidade do debate sobre as cotas da questão racial, vinculando mais fortemente o problema à condição social dos estudantes, ou seja, sua situação econômica. Isto, por um lado, parece estar em conformidade com a compreensão dos estudantes do IFBA, mas, por outro, despolitiza o debate sobre a discriminação racial, provocando assim muitas críticas por parte dos estudiosos do tema, conforme verificamos no capítulo que discute as ações afirmativas.

Ao serem perguntados sobre: *Você sabe o que é uma política de ações afirmativas? Poderia explicar com suas palavras? Você considera justa a política de ações afirmativas? Por quê?* Apenas 15 estudantes apresentaram um conceito e manifestaram posição acerca do caráter de justiça ou não da referida política. Os demais indicaram desconhecimento sobre o tema. Alguns estudantes do 4º ano enfatizaram o critério de renda no estabelecimento de tal política.

A primeira questão que se coloca é a confusão entre ações afirmativas e cotas. Para alguns alunos o sentido usado para ações afirmativas é de sinônimo de cotas. Ao compreendê-las desse modo, no sentido de “cotas” não incluem as demais possibilidades definidoras das Políticas de Ações Afirmativas, o que aparece em outras sequências discursivas. Em segundo lugar, os alunos imediatamente expõem suas posições frente à dicotomia entre raça e classe na sociedade brasileira. Esses alunos em seus discursos manifestam sua discordância com o caráter racial para as ações afirmativas.

Sim, é uma medida para suavizar desigualdades. Não, porque só deveriam haver para renda. Todos têm a mesma capacidade. (S11/4º ano).

Sim. Cotas. Por renda sim, por raça não. (S2 ano/4º ano).

Nestas duas sequências discursivas encontramos mais de uma formação discursiva, ou seja, há outro discurso para além de “medida para suavizar desigualdades”. As cotas não resolvem, apenas suavizam, disfarçam, amenizam, o que indica um sentido outro. A crítica a esta política.

O interdiscurso é “o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento em condições dadas” (ORLANDI, 2003, p. 33), ou seja, quando dizemos, trazemos para o conjunto de nossas formulações aquilo que já faz sentido em outro lugar. Essa filiação a uma rede de sentidos que fica “ao sabor da ideologia e do inconsciente” (ORLANDI, 2003, p. 33) e da qual somos afetados por nossa relação com a língua e a história.

A AD compreende o sujeito que é atravessado por múltiplos discursos, de modo que os sentidos se movem nessa dispersão.

No entanto, assim como o sentido é errático, o sujeito também é movente: o que mantém sua identidade não são os elementos diversos de seus conteúdos, nem sua configuração específica (ele tem muitas), mas seu estar(ser)-em-silêncio. O sujeito tem um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das formações discursivas diferentes. (ORLANDI, 2007, p. 90).

Nos discursos em análise, dados pelo efeito metafórico, os sentidos das ações afirmativas deslizam de modos distintos ora como cotas, ora como política pública, ora como resultado de ações dos movimentos sociais. Isso significa que o sujeito do discurso desconhece que o que ele diz pertence a um lugar de defesa das cotas pela raça, porém a rigor o sujeito defende a utilização das cotas pelo viés econômico.

Há um deslocamento de sentidos em que as relações de sentido se fazem notar porque apontam para outros discursos que os sustentam. Isso ocorre porque, conforme Orlandi (2003, p. 39), “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”.

Nas sequências discursivas abaixo, os sujeitos identificam as Políticas de Ações Afirmativas para além das cotas ao tempo em que se põem favoráveis a estas como um critério de justiça, que envolve tanto aspectos vinculados a questões étnico-raciais como outros, culturais, de trabalho e de “valorização de determinados aspectos”, além de indicarem a ação afirmativa como um direito, inserido no contexto dos direitos humanos invioláveis. Entendem as ações afirmativas como política pública voltada às minorias.

Políticas de ações afirmativas são grupos de políticas públicas voltadas para a assistência de minorias sociais dentro dos seus devidos recortes (social, econômico, racial, étnico). Sim, as minorias sociais encontram-se à margem das políticas públicas, encontram-se sem visibilidade social e sem um atendimento direcionado,

permanecerão sem inserção nos diversos campos educacionais de trabalho, culturais e etc. (S13/3º ano).

É uma política de valorização de determinados aspectos cultural, cujo objetivo é dar suporte a uma minoria social e à propaganda positiva sobre o tema – ou aspectos. Existem direitos humanos que não devem ser violados, e esses indivíduos podem defender-se por meio desses direitos. (S14/3º ano).

Sim, ações que garantam o direito a um grupo da sociedade. Considero porque esses grupos sempre foram excluídos e agora necessitam de apoio para alcançar seus objetivos de vida e não fiquem à margem da sociedade. (S20/4º ano).

Outros estudantes indicam ressalvas às Políticas de Ações Afirmativas quanto à organização das mesmas e não sobre seu conteúdo. Eles expressam insatisfação, mas não definem o que significa “melhoras” ou como implantá-la para que seja “viável”.

Um conjunto de ideais que tornam a instituição mais convivível, com melhores condições. Algumas, pois ainda necessita melhoras (Escola particular/não cotista). (S18/1º ano).

Sim, é uma política que tem como objetivo o de ajudar as pessoas de pouca condição econômica, física, social e intelectual a ascenderem nesses quesitos. Quando bem implantada é viável (escola privada/não cotista). (S25/2º ano).

Outros discursos indicam diferentes conceitos para as “ações afirmativas” e demonstraram um conhecimento do debate vigente sobre tais políticas na sociedade brasileira, na medida em que reproduziram paráfrases relacionadas à produção acadêmica que tratam dessa temática.

Chama a atenção o fato que há uma discrepância no número de alunos que responderam a esta questão. Assim, no 1º ano três estudantes apresentaram, definiram o termo, apenas um aluno do 2º ano, 8 alunos do 3º ano e 2 alunos do 4º ano, o que reafirma que

a vivência maior do 3º ano⁸⁰ em movimentos sociais repercute na formação intelectual dos mesmos no que tange aos debates sobre as desigualdades e a questão racial.

É importante ressaltar que os direitos humanos em sua dimensão mais ampla foram trazidos pelos estudantes neste contexto. De um lado ao conceituar as Políticas de Ações Afirmativas como “forma de inclusão social” (S38/1º ano; S11/1º ano; S12/1º ano), “atenção aos menos favorecidos” (S2/3º ano; S5/3º ano; S9/3º ano; S17/4º ano), ações voltadas às “minorias” (S14/3º ano; S13/3º ano).

Sim. É uma forma de inclusão social, nos ensina a saber lidar com as diferenças. Considero porque toda pessoa tem que ser respeitada e acolhida pela sociedade. (S38/1º ano).

Sim, são políticas com o objetivo de incluir social e culturalmente todo e qualquer tipo de indivíduo. Sim, porque está focada num todo e não em uma única pessoa (escola pública/cotista). (S11/1º ano).

Um conjunto de políticas com objetivo de inclusão social. Sim acredito que elas beneficiam a todos de formas diferentes (não cotista). (S12/1º ano).

Ações que visam priorizar e dar uma atenção maior a grupos menos favorecidos (por diversas questões). (S2/3º ano).

São ações que visam dar suporte a determinados grupos desfavorecidos. Sim, para que os jovens possam ter suas necessidades atendidas, podendo se empenhar em futuras formações. (S5/3º ano).

Sim. São ações que visam mudar o panorama dos menos favorecidos, como deficientes e estudantes de baixa renda. Visa também reparar a situação dos negros no Brasil. Sim, considero justa. (S17/4º ano).

Políticas de ações afirmativas são grupos de políticas públicas voltadas para a assistência de minorias sociais dentro dos seus devidos recortes (social, econômico, racial, étnico). Sim, as minorias sociais encontram-se à margem das políticas públicas, encontram-se sem visibilidade social e sem um atendimento direcionado, permanecerão sem inserção nos diversos campos educacionais de trabalho, culturais e etc. (S13/3º ano).

⁸⁰ Nesta turma, apenas uma aluna se autodefiniu como branca. Todos os demais se definem pretos ou pardos.

É uma política de valorização de determinados aspectos cultural, cujo objetivo é dar suporte a uma minoria social e a propaganda positiva sobre o tema – ou aspectos. Existem direitos humanos que não devem ser violados, e esses indivíduos podem defender-se por meio desses direitos. (S14/3º ano).

Nas sequências discursivas acima, os discursos são complementares, considerando sua heterogeneidade, embora haja ressalvas sobre a implantação das Políticas de Ações Afirmativas. É relevante observar a compreensão das ações afirmativas como instrumento de garantia da permanência dos estudantes na escola e seu caráter econômico, indicado nas duas sequências discursivas a seguir:

São ações que visam o auxílio de uma determinada classe. (S3/3º ano).

São políticas que auxiliam alunos em condições de risco a não abandonarem os estudos. Sim. Sem a existência de tais ações qual seria a utilidade das cotas? Se é permitido o ingresso de um aluno em tais condições, a instituição deve dar um suporte a esta pessoa. (S8/3º ano).

Neste caso, embora a ação afirmativa não seja tratada como cotas, há uma relação direta desta no que tange à garantia da permanência do aluno cotista. Nos alunos do IFBA, majoritariamente favoráveis às cotas sociais ou econômicas e cotas para alunos oriundos de escolas públicas, há um discurso silenciado que ignora a trajetória de lutas do Movimento Negro e que culminaram na adoção das Políticas de Ações Afirmativas anteriores ao decreto presidencial de 2012.

O silêncio, já tratado em outra parte, pode significar a princípio duas situações: quando não temos consciência e apenas usamos paráfrases para falar, ou quando o esquecimento é ideológico, ou seja, é inconsciente e somos afetados pela ideologia. Deste modo, é possível que inconscientemente o sujeito, em sua memória discursiva, oculte ou apague a dimensão de luta do povo negro pela educação enfatizando outros elementos como a capacidade, a oportunidade e a igualdade no sentido de mérito. Esses sentidos produzidos pelos sujeitos deste discurso podem significar a reprodução de sentidos já dados e historicamente e ideologicamente situados.

Ao considerar o contexto mais amplo do IFBA, com o acesso aos documentos do período de adoção das cotas na instituição, em 2006, observamos na leitura da ata da reunião do CONSEP⁸¹ que tratou da implantação das cotas no CEFET Bahia, que a aprovação e posterior implantação da política de cotas se deram de forma apertada (4X3), pois o voto dos conselheiros foi bastante dividido. Embora o relator tenha sido favorável em seu parecer, pelo menos três conselheiros manifestaram discordância acerca das cotas raciais.

O primeiro fez a seguinte colocação, conforme consta na ata:

[...] considerou a questão um problema filosófico que vai de encontro com a constituição, pois esta concede a todos o direito de escola pública, gratuita e de qualidade. Falou que a discriminação no Brasil não é racial, é pecuniária e que o sistema de convivência social do país é muito discriminatório. Salientou que a Universidade é um centro de estudo, pesquisa e extensão e não de promoção social e que a escola pública não deve ser transformada em reparação social, em programa assistencial, tendo o governo a obrigação de trabalhar em prol da área social. (CEFET, 2006, p. 01).

O segundo conselheiro também contrário à cota racial ponderou da seguinte forma:

Quanto à proposta, ora em discussão, falou que sinaliza uma certa elitização, fruto da excelência que o Cefet representa perante a comunidade e que a classe média termina buscando. Continuando, informou que o Sesi/Senai tem divulgado esse programa de cotas na rede pública e atualmente 85% dos que dele participam são afrodescendentes, não lhe parecendo que o problema maior seja a questão racial, mas sim a situação econômica. Salientou que, se existir um programa de inclusão, a partir de famílias mais carentes, em termos financeiros, naturalmente a questão da etnia se fará presente, sem precisar estabelecer parâmetro. Sugeriu que o sistema de cotas seja destinado para estudantes de escola pública. (CEFET, 2006, p. 01-02).

E uma terceira conselheira⁸² sugeriu que fossem adotadas cotas para escola pública. As três posições são importantes porque certamente representam a forma como as opiniões estavam divididas dentro da comunidade. Ao mesmo tempo, constituem um discurso primeiro que se reflete nas posições dos estudantes. De modo que o discurso atual dos alunos é uma paráfrase e reproduz discursos outros, anteriores, mas ainda presentes no IFBA assim como em toda a sociedade.

Em artigo publicado em 2006, Sant’Anna chama a atenção para o que naquele período ela denominava “estado de aquecimento” do debate acerca das Políticas de Ações Afirmativas na universidade e do contexto desfavorável à implantação de cotas raciais em virtude, entre

⁸¹ Ata da 2ª reunião ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-Ba, realizada em 26.05.2006

⁸² Dos três conselheiros contrários as cotas raciais, dois eram representantes da sociedade civil e um deles professor do então CEFET.

outras coisas, da “tentativa sistemática de desqualificação dos argumentos apresentados por quem defende as políticas de ação afirmativa”. Para esta autora havia

[...] um claro desequilíbrio entre o “espaço” dedicado à defesa das políticas de ação afirmativa e o “espaço” dedicado ao ataque – nesse caso, os ataques têm obtido espaço singularmente maior nos meios de comunicação de massa, enquanto as defesas têm sido expressas, basicamente, em fóruns, tais como seminários e encontros voltados a uma audiência dirigida; terceiro, o poder de influência de formadores de opinião e instituições que, manifestadamente, se colocam favoráveis e contrários à adoção de políticas de ação afirmativa destinadas aos afrodescendentes; e quarto, o histórico de atuação política e bagagem intelectual formal de membros da comunidade negra para o enfrentamento desse debate. (SANT’ANNA, 2006, p. 13).

Considerando o argumento de Santa’Anna (2006) é possível que ainda hoje prevaleça entre os meios de comunicação, importantes formadores da opinião pública, este desequilíbrio entre os defensores das cotas raciais, de modo que os estudantes reproduzam o discurso midiático da defesa das cotas sociais ou para escola pública. Entretanto, não se afinam totalmente ao discurso midiático na medida em que reconhecem outras formas ou critérios de justiça onde o mérito se constitui na igualdade de oportunidades e esta não existe entre pobres e ricos no Brasil, segundo suas próprias reflexões. A capacidade depende tanto de condições e oportunidades cognitivas quanto econômicas.

Na formulação discursiva dos sujeitos está presente outro discurso que traz, por exemplo, outro significado para mérito e igualdade, na medida em que identifica que a sociedade não oferece as mesmas oportunidades. Para outro grupo, o sentido se amplia na medida em que as cotas são reconhecidas como um mecanismo de produção de igualdades, tendo em vista que, se somos todos iguais e temos as mesmas capacidades, é justa a adoção de cotas sociais e ou raciais, pois se constituem na produção de oportunidades iguais.

Sim, são políticas para dar suportes aos alunos menos favorecidos ajudando-os a completar seus estudos. Sim. Porque nem todos tiveram a oportunidade de ter uma renda suficiente e infelizmente ela não depende somente da força de vontade do indivíduo. Além disso, todos têm o mesmo direito. (S9/3º ano).

São políticas que têm o propósito de ajudar outras classes, a outros grupos menos favorecidos. Sim, pois é mais que claro as diferenças sociais que estão presentes em nossa sociedade. (S4/3º ano).

Mas há também a contradição no sujeito que afirma: *“Sim, é uma medida para suavizar desigualdades. Não, porque só deveriam haver para renda. Todos têm a mesma capacidade” (S11/4º ano)*. Se todos têm a mesma capacidade qual a lógica de cotas para renda e não para raça? A capacidade se define na condição econômica? O que não está dito? O texto é atravessado por várias posições do sujeito, ou seja, formações discursivas diversas. Formação discursiva 1) Políticas de Ações Afirmativas “suavizam desigualdades” - não eliminam as desigualdades. Formação discursiva 2) As Políticas de Ações Afirmativas devem levar em consideração apenas o caráter redistributivo. Formação discursiva 3) “Todos têm a mesma capacidade” – ideologia do mérito. Se o sujeito fala em desigualdades na primeira formação discursiva e admite que haja desigualdades, então na formação discursiva 3, ao indicar que todos temos as mesmas capacidades ele introduz outro discurso.

O discurso sobre as Políticas de Ações Afirmativas se constitui desse lugar de múltiplos discursos que se complementam e se contradizem na medida em que efeitos de sentido se fazem presentes na língua dos sujeitos. Efeitos observados na mídia por Pereira (2008), o qual, ao analisar o discurso jornalístico sobre cotas, tendo como *corpus* de análise os jornais *on-line* Folha de São Paulo e Globo, Pereira (2008) identifica que

Nos textos publicados, ganha corpo o discurso que vê a implantação da política de cotas como um ato discriminatório, uma vez que, segundo esse argumento, acaba dividindo a sociedade, ao privilegiar parte desta, no caso os negros. Essa formação discursiva ficou com 27,5% do total das sequências discursivas analisadas.

As cotas são discriminatórias. Elas estão dividindo a juventude. O que a gente quer é um ensino de qualidade para todos. (Portal G1, 2007b).

O principal argumento do discurso que vê a política de cotas como discriminatória é o de que esta fere o princípio do mérito e, portanto, ameaça a qualidade do ensino e, consequentemente, o nível dos universitários.

A universidade é um lugar de conhecimento. E como lugar de conhecimento, deveria primar o mérito, a livre escolha, e não uma imposição estatal que determina discriminando os estudantes entre si (Portal G1, 2007a). (PEREIRA, 2008, p. 178-179).

Os discursos dos sujeitos podem ser o já dito da mídia, ou seja, a ideia de cotas raciais como um tipo de discriminação apenas reproduz um discurso já posto.

Acho que ajuda muito, mas em vários casos aumentou o preconceito. (S27/1º ano).

Acho que as cotas deveriam ser vinculadas a renda da família do aluno e não as raças e etnias, pois isso inferioriza o ser humano quando comparado com outras raças, ou seja, por que um negro não

conseguiria entrar em uma instituição sem as cotas? (Escola pública/não cotista). (S3/4º ano).

Sou a favor das cotas em relação à economia dos estudantes, as cotas raciais acho meio que desnecessário e errôneo, pois é uma forma de dizer que todo negro é pobre e assim acabam de certa forma inferiorizando os negros. O certo é que nossa educação fosse de boa qualidade e assim não haveria necessidade de cotas. (S18/1º ano).

A questão financeira é um ponto para manutenção, contudo a questão racial é algo que inferioriza a raça negra. (S3/3º ano).

Prevalece também entre os estudantes a crítica à qualidade da escola pública e à necessidade de melhoria do ensino nessas instituições como fator que permite uma competição mais justa entre os estudantes. Concordando com Abramovay e Castro compreendemos que

A escola deveria ser um dos eixos institucionais básicos no debate de políticas públicas relacionadas a jovens, considerando os múltiplos sentidos da educação para a formação de capital social e cultural, contribuição para a autonomia e também por ser um dos espaços de socialização básicos na vida dos jovens. O quadro de precariedades das escolas vem sendo documentado e há um reconhecimento sobre a importância de se investir na melhoria da qualidade do ensino. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p. 29).

Entretanto, a defesa das cotas raciais não significa um retrocesso na luta pela escola pública de qualidade, mas uma compreensão que há interfaces na questão racial que estão para além do acesso à escola e que tornam a condição do jovem negro mais complexa.

A observação majoritária de um discurso de defesa da qualidade da escola pública é compartilhada por cerca de 10% das sequências discursivas observadas por Pereira (2008) em seu estudo com o jornalismo *on-line*:

O discurso que defende maior investimento na educação em todos os níveis, dando melhores condições aos que trabalham na área da educação, ficou com 10,4% das sequências discursivas analisadas. Esse discurso posiciona-se contra as cotas, alegando que, com melhores escolas, com professores preparados, com a ampliação do número de vagas, teríamos uma educação de integração e, conseqüentemente, não haveria necessidade de reservar vagas para parcelas específicas da população. (PEREIRA, 2008, p. 179).

Como dito anteriormente, os estudantes em geral não se manifestam contrários às cotas sociais ou para escolas públicas, mas contra as cotas raciais. Entretanto, considerando a

prevalência da crítica à escola pública e a alegação de que o importante seria a melhoria do ensino público, de algum modo silenciam estes discursos uma posição contra as cotas, ao afirmar a desigualdade e a melhor qualidade da escola privada, propondo soluções outras para resolver este problema, como melhoria do ensino, qualificação de professores etc.

Sobre os discursos favoráveis às cotas raciais, no caso do 1º ano, de 40 respostas, apenas 5 estudantes argumentaram a favor de cotas raciais.

Acho digno, principalmente para os jovens negros por conta do déficit que houve na educação por culpa da colonização e tal. (Escola pública/não cotista). (S10/1º ano).

É um direito dos cidadãos, porque o nosso país é diversificado e através de fatos históricos, pessoas sempre prejudicadas em relação a cor. (escola pública/cotista). (S17/1º ano).

Necessário. Pois principalmente negros tem pouca acessibilidade a uma educação de qualidade e as cotas possibilitando isso, podendo “garantir” uma melhoria de vida aos mesmos. (Escola pública/cotista). (S24/1º ano).

Elas são necessárias, infelizmente. Os negros e os pobres são excluídos da educação tem muito tempo e ainda são. Ela deve ser tratada como uma política de reparação, mas não é uma solução. (Escola privada/não cotista). (S37/1º ano).

A curto prazo, muito positiva pois possibilita o ingresso de jovens negros, que em sua maioria não possuem um ensino de qualidade. Entretanto os déficits educacionais devem ser sanados. (Não cotista). (S40/1º ano).

Embora estes alunos concordem com as cotas raciais, em duas sequências discursivas encontramos um aspecto contraditório ao dizê-las “*necessárias, infelizmente [...] deve ser tratada como uma política de reparação, mas não é uma solução* (S37/1º ano). E o segundo estabelece o caráter de temporalidade: “*A curto prazo, muito positiva pois possibilita o ingresso de jovens negros, que em sua maioria não possuem um ensino de qualidade. Entretanto os déficits educacionais devem ser sanados*”. (S40/1º ano).

No caso das cotas raciais, a turma do 2º ano apresentou dois estudantes favoráveis.

Apesar de haver muito preconceito acho justo, é uma reparação apesar de ser artificial, com todo o processo que o negro foi submetido. Atualmente podemos ver que a renda da população negra ainda é inferior, logo, muitos jovens não tem acesso ao ensino de qualidade. (Escola pública/não cotista). (S7/2º ano)

Acho válido, acho até que devem muito mais ao povo negro, pobre e marginalizado. (Escola pública/cotista). (S15/2º ano).

Dois sentidos são trazidos por estes sujeitos que corroboram com o discurso acadêmico. O sentido de “reparação” e o de “dívida”. Novamente a sequência discursiva indica um discurso outro que traz o preconceito, mesmo que o sujeito discursivo identifique um fator objetivo – a renda inferior do povo negro como critério de justiça. O segundo sujeito coloca a dívida para o povo negro como elemento de justiça.

No 4º ano selecionamos as seguintes sequências discursivas:

Partindo do fato de que as pesquisas rotineiras afirmam que a maioria da população brasileira é negra e tem pouco poder econômico, as cotas raciais e de renda são favoráveis. Mas a fiscalização do governo para afirmar que os cotistas são de fato necessitados, precisa ser mais rigorosa já que não se pode generalizar. (Escola pública/ não cotista). (S18/4º ano).

Muito boa pois irá garantir as pessoas que não tiveram uma educação de qualidade a chegar a universidade. (Escola privada/ não cotista). (S19/4º ano).

No 3º ano, três estudantes apresentam sequências discursivas de defesa das cotas raciais.

Sou a favor, pois as cotas ajudam no processo de inserção de negros e pobres aos lugares que sempre lhes foram privados, permitindo seu acesso a oportunidades que anteriormente apenas a classe alta, majoritariamente branca, tinha. (S11/3º ano).

Concordo com as cotas. A presença de cotas dentro de instituições públicas e federais ajudam a diminuir a deficiência estrutural que a educação brasileira tem, desde sua raiz. Além de diversos problemas sociais relacionados a recortes raciais, étnicos e socioeconômicos, que precisam ser solucionados para dar visibilidade a toda a população e não a determinado grupo. (S13/3ºano).

Uma forma do governo dizer que é incapaz de assegurar uma base educacional forte para amenizar as desigualdades presentes entre os estudantes de escola pública e escola particular. Ou uma tentativa de retaliar-se com os abusos e exclusão que os negros sofreram e sofrem. (S10/3ºano).

Vários estudantes se posicionam contra as cotas em geral, trazendo argumentos que configuram o discurso do mérito de ausência de iniciativas do poder público.

Eu acho desnecessário que pelo fato das pessoas que fazem a cota ter condições de pagar uma escola. E as pessoas necessitadas perder a vaga ou a oportunidade de melhorar de estudo ou melhorar de vida. (Escola pública/não cotista), (S3/1º ano).

Sou contra as cotas. Mas o sistema educacional público é tão precário que sou “obrigado” a aceitar. (Escola pública/Cotista). (S10/2º ano).

Acho uma grande palhaçada já que o problema da e na educação é muito profundo para que cotas possam resolver. (Escola privada/ não cotista). (S11/2º ano).

Justa para os cotistas, porém insuficiente para elevar, ou melhor igualar as classes sociais e econômicas. (Escola pública/ não cotista). (S9/4º ano).

Não é a maneira mais justa de resolver a burrice do governo durante a ditadura militar de tirar a educação das pessoas e 30 anos após o fim do regime ainda não resolveram. Agradeço por existir, no meu caso o qual busco uma bolsa integral pelo PROUNI e ajuda muita gente. (Escola privada/ não cotista). (S17/4º ano).

As sequências discursivas acima indicam a responsabilização do Estado/governo pela adoção das mesmas e que elas servem para “remendar” problemas educacionais da escola pública. E o segundo, contraditoriamente, diz que as pessoas que realmente precisam não participam da reserva de vagas. Para a quase totalidade dos estudantes as cotas “justas” são aquelas dirigidas aos alunos das escolas públicas e aos de baixa condição econômica.

É uma forma de igualdade. (Escola pública/cotista). (S7/1º ano).

Uma forma que possibilita pessoas que vieram de escolas públicas e de baixa renda. (Escola pública/cotista). (S8/1º ano).

Uma forma de possibilitar aos estudantes que vem de uma classe empobrecida a ter estudo melhor. (Escola pública/cotista). (S9/1º ano).

Acho necessário, pois estamos falando de educação e a educação deve ser acessível a todos aqueles que queiram. (Escola pública/cotista). (S11/1º ano).

Eu acho as cotas válidas devido a nossa distribuição de educação na sociedade, que é muito desigual. (Não cotista). (S12/1º ano).

Eu creio que é necessário, pois as cotas abrem espaço para pessoas que por condição financeira ou cultural não podem entrar em um instituto federal ou uma universidade cresça na vida. (Não cotista). (S13/1º ano).

Acho fundamental, porque apesar de ser algo que cuida da consequência e não da causa, é eficiente e dá oportunidade para aqueles que tiveram um processo educacional sem qualidade. (Escola privada/não cotista). (S14/1º ano).

Acho justo essa política de cotas. As pessoas que são inclusas nelas não têm a mesma escolaridade que as que não estão inclusas, então eles não têm capacidade de competir com outros. Mas mesmo tendo essa política não pode deixar de lado a melhoria da escola pública. (Escola privada/não cotista). (S15/1º ano).

Acho importante o sistema de cotas, mas seria melhor melhorar a educação para não precisar disso. (Escola pública/não cotista). (S16/1º ano).

Uma boa forma de dar oportunidades aos menos favorecidos devido a alguns fatores. Mas uma forma também do governo encobrir os problemas e deixar de investir numa educação digna. (Escola pública/cotista). (S14/2º ano).

É importante para que as pessoas com baixa renda tenham as mesmas oportunidades. (Escola pública/ não cotista). (S5/4º ano).

Acho importante pois nivela um pouco as desigualdades. (Escola pública/ cotista). (S6/4º ano).

Sim, porque vivemos em uma sociedade onde o ensino não se dá de forma igualitária, ou seja, depende da condição financeira. (Escola pública/ cotista). (S13/4º ano).

É uma forma de ajudar os menos favorecidos ou aqueles que não se “esforçam” muito. Ainda não tenho uma opinião formada sobre isso. (Escola privada/ não cotista). (S14/4º ano).

Acho justo, pois é uma forma de ajudar os menos favorecidos a uma educação de qualidade. (Escola pública/ cotista). (S15/4º ano).

Concordo em partes. Há alguns que tem condições de disputar igualmente com um não cotista e acaba tomando a vaga de um que precisa. (Escola pública/ cotista). (S16/4º ano).

Considerando a observação do IFBA e a auto identificação majoritária dos estudantes como pretos e pardos levantamos a seguinte questão: a percepção dos mesmos sobre as dificuldades educacionais enfrentadas decorre objetivamente da sua condição econômica, pois sendo uma escola “preta” no sentido da presença de uma maioria de alunos negros ou pardos, eles não consideram que a “cor” impeça seu acesso. Entretanto, as dificuldades econômicas dificultam sua permanência. Esta questão combina com o fato de que, para permanecer no IFBA, tendo renda familiar relativamente baixa, conforme verificamos na primeira parte da análise dos resultados ao compor o perfil socioeconômico dos mesmos, abdicam da possibilidade de trabalho (estágios remunerados, menor aprendiz etc.), o que significa, conforme já observamos antes, algum tipo de sacrifício não somente para o aluno, como para toda a família.

6.2.6 Contra cotas raciais

O discurso contra as cotas raciais surge em todas as turmas. Novamente se reitera uma compreensão de medidas paliativas do governo, descritas como “imediativas” ou “remendos” como afirma o Sujeito Discursivo S2/1º ano e os demais atribuem às cotas raciais um sentido de que “inferioriza o negro” (S3/4º ano); que não considera as capacidades (mérito), que são desnecessárias e discriminatórias; e, por fim, que a cota racial é um “absurdo”. A incidência de um discurso em forma de paráfrase e metafórico é identificada na medida em que os estudos observados sobre cotas e mídia indicam que estes são os argumentos midiáticos frente a esta questão.

Não concordo com a racial. Acredito que esses sistemas são obras imediativas do governo, ou seja, são remendos nos problemas educacionais das escolas públicas e suas consequências para com os estudantes. (Escola privada/não cotista). (S2/1º ano).

Acho que as cotas deveriam ser vinculadas a renda da família do aluno e não as raças e etnias, pois isso inferioriza o ser humano quando comparado com outras raças, ou seja, por que um negro não conseguiria entrar em uma instituição sem as cotas? (Escola pública/não cotista). (S3/4º ano).

Não concordo. Acho que a política de cotas deveria ser destinada as questões de renda: o indivíduo não tem menos capacidade de entrar em uma universidade em virtude de sua cor. (Escola pública/ cotista). (S4/4º ano).

Penso que deveria ser por renda e não por etnia e tal. (Escola pública/ não cotista). (S7/4º ano).

Acho digno a existência de cota por condição financeira. Somente essa. (Escola privada/cotista). (S8/4º ano).

Certas cotas são desnecessárias e até discriminatórias como o dos negros, por exemplo que dá a entender que os mesmos não têm capacidade de passar por conta própria. (Escola pública/não cotista). (S3/2º ano).

Acho que deveriam ser reservadas apenas ao público de baixa renda, pois cor e etnia não define nada. (Escola pública/não respondeu). (S10/4º ano).

Concordo com cotas para renda apenas. Cota racial é um absurdo! Um negro rico tem mais vantagem no vestibular que um branco de “classe média”! (Escola privada/ não cotista). (S11/4º ano).

Penso que as cotas devem existir. Para estudantes de baixa renda. (Escola privada/ não cotista). (S12/4º ano).

A polifonia destes discursos se faz na medida em que há uma concordância quase condicional, insatisfeita, contrariada por parte dos alunos, que se reflete na ambiguidade de não acreditar que as cotas sejam de fato a solução para o problema da desigualdade educacional/social. Se comparadas as questões sobre cotas e sobre preconceito, percebe-se o paradoxo de admitir a existência do preconceito racial, mas há negação de que este preconceito altere as possibilidades de competição de negros e brancos. O preconceito não é tratado pelos sujeitos discursivos como um fator de impedimento da igualdade entre brancos e negros no Brasil.

Outros aspectos importantes nestas sequências discursivas dizem respeito a: enfatizar a importância da “*distribuição mais igual do conhecimento*”,

Na minha opinião as cotas deveriam ser exclusivamente para estudantes oriundos de colégios públicos. As cotas são muito importantes para que haja uma distribuição mais igual do conhecimento. (Escola privada/não cotista). (S1/1º ano).

[...] uma medida válida enquanto existir a desigualdade, e quando atingirmos um nível de distribuição igual dos direitos e do conhecimento, o sistema de cotas não será necessário. (Escola particular/não cotista). (S22/1º ano).

A possibilidade de ascensão social dada pela educação, a redução das desigualdades através da escola.

Creio que seja um meio provisório para equilibrar a deficiência das escolas públicas em relação as privadas. (Escola particular/não cotista). (S18/1º ano).

É uma política que visa diminuir as desigualdades sociais em questão de escolaridade, mas seria mais justa que fosse substituída por uma melhora da educação pública. (Escola particular/não cotista). (S19/1º ano).

Justa, porém, não as cotas raciais, pois um negro pode competir com um branco, entretanto as cotas para estudantes de escolas públicas são necessárias pois infelizmente a educação pública do nosso país é muito inferior a particular. (Escola particular/não cotista). (S20/1º ano).

Tem pessoas que são contra no meu caso sou a favor até uma certa parte porque nem todos que ganham as cotas dão importância quanto aquela pessoa que as vezes precisa mas não pode, mas também pelo ensino de cada um olho necessário. (Escola pública/cotista). (S21/1º ano).

Acho uma medida válida enquanto existir a desigualdade, e quando atingirmos um nível de distribuição igual dos direitos e do conhecimento, o sistema de cotas não será necessário. (Escola particular/não cotista). (S22/1º ano).

Necessário. Pois principalmente negros tem pouca acessibilidade a uma educação de qualidade e as cotas possibilitando isso, podendo “garantir” uma melhoria de vida aos mesmos. (Escola pública/cotista). (S24/1º ano).

Para alguns, a concordância não elimina o preconceito. “Acho que ajuda muito, mas em vários casos aumentou o preconceito”. (Escola pública/não cotista). (S27/1º ano).

Outra concepção do mérito:

Acho justo essa política de cotas. As pessoas que são inclusas nelas não têm a mesma escolaridade que os que não estão inclusas, então eles não têm capacidade de competir com outros. Mas mesmo tendo

essa política não pode deixar de lado a melhoria da escola pública. (Escola privada/não cotista). (S15/1º ano).

Vejo essa política de cotas a forma mais rápida de inserir alunos de colégios públicos em I. F. Sendo a única forma desse aluno ter bom ensino. (Escola pública). (S25/1º ano).

Concordo bastante. Por causa das desigualdades sociais e porque precisam destas oportunidades. (Escola privada/não cotista). (S26/1º ano).

Acho justo. É fato que todos temos a mesma capacidade cognitiva, porém nem todos têm meios para desenvolvê-las e as cotas é justamente para dar oportunidades aos que tem força de vontade, mas não tem os recursos necessários. (S19/2º ano).

Deste modo, tem uma compreensão que a desigualdade se relaciona na existência de escolas desiguais. Portanto, vinculam pobreza e qualidade da escola à necessidade do tratamento diferenciado das cotas. Pereira (2008) conclui seu artigo afirmando que

No extremo dessa discussão, temos o discurso que argumenta que o sistema de cotas raciais alimenta o racismo. Comparativamente, verificamos que há um posicionamento declarado contra as cotas ou a limitação da discussão com o uso de argumentos repetitivos. São entrevistadas pessoas que condenam o sistema, com a afirmação de que o governo não investe na educação e, por isso, acena para essa medida populista.

Essa reflexão se faz necessária, uma vez que o discurso jornalístico, ao tentar refletir a realidade, ou fazer a reconstrução seletiva da realidade, está embutido da certeza de que é o espelho da verdade cuja imagem se estrutura no compromisso social, na atribuição da exatidão e na relevância do tema, que se materializariam na informação precisa e na observância da liberdade de opinião. Porém, isso fica comprometido, quando se alimenta um discurso que se quer hegemônico – contra as cotas – e, conseqüentemente, que legitima um discurso que, como a história tem mostrado, afeta toda a sociedade. (PEREIRA, 2008, p. 181).

O sentido dado pelos estudantes à cota social e o discurso dos mesmos sobre a escola pública se coadunam com a interpretação que Pereira (2008) realiza sobre o discurso da mídia. Assim, há nas sequências discursivas dos alunos a presença de um interdiscurso, na medida em que através de paráfrases eles reproduzem o discurso da mídia.

A leitura de outros estudos (GUIMARAES, 2006; AVRITZER; GOMES, 2013; ANDRADE, 2013; JESUS, 2014) que trazem o debate raça X classe permite afirmar que esta dicotomia é bastante presente na sociedade brasileira, inclusive na comunidade científica.

Assim, apesar de os estudos indicarem que, mesmo sendo numericamente maiores os negros e pardos na população baiana, conforme identifica o último recenseamento do IBGE, ainda prevalece entre os estudantes a crença que o mérito acadêmico, associado a políticas mais universalizadas garante condições igualitárias e possibilidades de ascensão através da educação.

Muitos alunos acreditam que tendo oportunidade podem ascender a níveis melhores de condição social e escolaridade. Muitos identificam a escola desigual como principal fator de produção das desigualdades em nossa sociedade. Neste sentido, a ideia de mérito vem acompanhada da compreensão de que para os esforçados os resultados virão; basta que tenham as mesmas escolas dos ricos, o que é contraditório a compreensão de que a condição econômica limita as possibilidades e não adianta o acesso sem condições de permanência, indicada na luta pela universalização da política de assistência estudantil.

Acho de extrema importância pois faz com que não apenas pessoas de classes econômicas mais elevadas façam parte destas instituições e dá oportunidade para que alunos oriundos de escolas públicas tenham oportunidade de entrarem num instituto federal ou universidade pública. (Escola privada/não cotista). (S35/1º ano).

Acho ótimo, porque dar oportunidades as pessoas que querem crescer na vida, mas não podem devido a sua renda per capita. (Não cotista). (S38/1º ano).

Acho necessárias as cotas, pois infelizmente o ensino no colégio público brasileiro não tem uma boa qualidade. (Escola privada/não cotista). (S39/1º ano).

Ter cotas para os estudantes nos institutos federais e nas universidades públicas é importante, pois os estudantes não têm diferença das outras pessoas que já estudaram privada, eles são humanos, e diferentes níveis das mentes, é dificuldade para eles, mas podem desenvolver na qualidade boa na universidade e no instituto. (Escola privada/cotista). (S4/2º ano).

O discurso dos estudantes sobre as cotas evidencia a importância de compreender que a trajetória escolar não se limita a um único fator, mas que ela é composta de múltiplas

dimensões, como uma estrutura familiar, bons professores, infraestrutura, currículo, acessibilidade etc., de modo que vincular a apenas um aspecto torna a discussão insuficiente.

O discurso observado, muitos deles de alunos pretos e pardos, oriundos de escolas públicas, indica que para além da questão racial há uma percepção que eles não aprenderam tudo que poderiam ter aprendido em sua escola pública de origem. Ou seja, ao afirmar o IFBA como sendo uma boa escola, demonstram insatisfação com sua trajetória de dificuldades em função de argumentos como “falta de base” que permeia também os discursos dos professores, especialmente durante os conselhos de classe.

Mas os estudantes não negam o racismo na sociedade, bem como a existência de preconceitos e da dificuldade de lidar com os diferentes. Em suas falas apontam que a escola está na sociedade e a sociedade é preconceituosa e discriminatória.

Outro grupo menos numeroso aponta o racismo como elemento justificador das cotas raciais para os negros. No caso dos alunos de Salvador, a questão racial se resume aos negros, de modo que não há uma única referência aos indígenas no grupo pesquisado.

Aspectos das Políticas de Ações Afirmativas, constituídos na luta do Movimento Negro são reduzidos a uma pequena parcela dos estudantes, de modo que a política é enfatizada como ação do Estado, e nesse sentido, uma ação de “camuflagem” ou “disfarce” dos reais problemas educacionais do país, ou seja, a baixa qualidade da escola pública.

O Estado não é visto no sentido de interlocutor da sociedade civil, mas como aquele que executa e de quem a sociedade “recebe as políticas”. Não se considera a autonomia nem a luta do povo negro no sentido de construir o terreno político de elaboração das Políticas de Ações Afirmativas e não é do conhecimento dos estudantes o contexto internacional que culminou na assinatura de termos de compromisso do Estado brasileiro como a Conferência de Durban, por exemplo.

Há, no entanto, na quase totalidade dos alunos, independentemente de sua origem escolar (pública ou privada) e de ser ou não cotista, um sentido de aceitação que a escola pública é pior que a privada e que ser pobre leva a estudar numa escola ruim, ou seja, a pública. Isto torna o problema complexo na medida em que, de certa forma, se naturaliza o discurso de que a escola pública é ruim, como se o mesmo fosse justificativa para adoção de tratamentos diferenciados aos seus egressos.

Os sujeitos discursivos não podem ser compreendidos fora do seu lugar de fala. Eles falam como alunos, em sua maioria, negros, oriundos de bairros populares, de famílias que fazem sacrifícios para mantê-los estudando em tempo integral e que sabem que sua

permanência nesta escola tem um sentido de escolha e de determinações sociais e econômicas com vistas ao futuro. Eles identificam na educação uma possibilidade de ascensão social, a qual, para muitos deles, não está construída na memória da raça, mas da pobreza e da escola que não atende às suas expectativas; daí, o silenciamento do racismo enquanto elemento diferenciador. Não é sua identidade negra que marca seu percurso. É sua condição econômica. São os sacrifícios familiares e as pequenas conquistas do dia a dia na sua busca por uma condição melhor de vida.

Este discurso da qualidade da escola pública pode ser compreendido também com uma repetição, um interdiscurso, na medida em que também há uma permanente desqualificação do ensino público pela mídia. A divulgação dos resultados do ENEM pode ser observada sob este ângulo. O título da reportagem do *site* da Globo.com é ilustrativo neste sentido. “*Escolas públicas são menos de 10% entre as mil com maior nota no ENEM*”⁸³. Contrariando a reportagem, Alavarse afirma em entrevista ao *Observatório da Educação* (ENEM, 2014) que a diferença geral entre as médias das escolas públicas e privadas no ENEM não é tão grande e que 52% das escolas particulares possuem desempenho semelhante às escolas estaduais.

Em sua análise, Ocimar (Alavarse) mostra que 97,9% dos alunos das redes estaduais de todo o Brasil atingiram até 560 pontos no Enem 2012, sendo que a média dos estudantes destas redes foi de 479,4 pontos. Já em relação às escolas particulares – que atendem cerca de 12% do total de alunos matriculados no ensino médio no país –, o professor chamou atenção para o fato de que 52% de seus alunos atingiram até 560 pontos e, no geral, estas escolas tiveram média de 558,1 pontos: “na média, possuem um desempenho maior, mas indo além da média e verificando a distribuição das notas percebemos que grande parte das escolas privadas está vendendo uma ilusão”, alertou.

Os 2,1% dos estudantes de escolas estaduais que atingem mais de 560 pontos, segundo Ocimar, seriam aqueles que conseguem entrar nas universidades públicas por meio de ações afirmativas. Para ele, esse é um dos motivos que explicam o fato de estes alunos não diminuírem a qualidade do ensino e do conhecimento produzido nas instituições de ensino superior em que ingressam. (ENEM, 2014, [s.p.]).

Deste modo, o discurso sobre a qualidade da educação, reconhecido como polissêmico, deve ser ainda observado em função das questões que envolvem o mercado da educação brasileiro, o qual torna o que é privado sempre superior ao público, especialmente após os anos 1990, quando as concepções neoliberais passaram a dominar amplos espaços da sociedade.

⁸³ Escolas públicas são menos de 10% entre as mil com maior nota no Enem. Na lista com as mil maiores notas no Enem 2014, só há 93 escolas públicas. Entre essa 'elite' da rede pública, quase todas são escolas federais. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/escolas-publicas-sao-menos-de-10-entre-mil-com-maior-nota-no-enem.html>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

É preciso demarcar o que é o conceito de qualidade na educação, pois, segundo Alavarse (2013) este é um conceito histórico e mutável, de modo que adquire sentidos diversos no decorrer do tempo e conforme interesses variados. Se a “qualidade é definida pelas propriedades que tem ou, em outro extremo, por sua excelência, aquilo que excede em relação à outra coisa” (ALAVARSE, 2013, p. 141), podemos entender qualidade em função de uma relação de excelência, mas também pelo que a constitui, ou seja, pelos elementos intrínsecos que historicamente se articularam para transformá-la.

A qualidade ainda pode ser analisada por este autor como processo ou como produto/resultado. Neste sentido o acesso, a permanência e a conclusão de uma determinada etapa são elementos importantes para sua avaliação. Em outro sentido, a qualidade pode estar vinculada à igualdade de oportunidades para determinadas etapas ou grupos sociais, combinada a uma igualdade de resultados do processo de escolarização. “A premissa democrática da escola básica impõe um tipo de justiça baseada na finalidade essencial da escola: a aprendizagem. O que se sustenta nessa acepção de qualidade é a bandeira da igualdade de resultados – pelo menos de alguns resultados” (ALAVARSE, 2013, p. 142),

O IFBA também é escola pública, entretanto, o discurso que privilegia as escolas privadas também reconhece a superioridade das escolas federais, as quais sempre estão bem classificadas no “ranking do ENEM” e mesmo em pesquisas acadêmicas conforme já verificamos em outro capítulo (PAIVA, 2012).

Do mesmo modo não se problematiza sobre as dificuldades enfrentadas dentro do IFBA: carga horária alta, excesso de atividades, professores que ignoram a “falta de base” etc., que só eventualmente surge no discurso dos alunos. Assim como os relatos de preconceito praticados por professores surgem circunscritos a experiências muito pontuais, marcas específicas de um sujeito ou outro, uma turma ou outra.

Um segundo aspecto que se apresenta nos discursos dos estudantes acerca das cotas é a percepção de que a adoção das mesmas não é suficiente enquanto mecanismo de inclusão. Aqui a compreensão dos estudantes acompanha a evolução das Políticas de Assistência Estudantil do Instituto e claramente eles apresentam a demanda por uma ampliação do atendimento para que haja de fato a inclusão.

Neste sentido, é significativo que praticamente todos os alunos se candidatem à Assistência Estudantil, pois todos compreendem que o direito à universalização das políticas afirmativas é importante não apenas para os que estão no limite econômico mais baixo, mas

para todos os estudantes. Essa defesa, especialmente da universalização do refeitório aparece em diferentes espaços como o Facebook e as redes sociais e não somente nos questionários.

A participação como observadora da Assembleia⁸⁴ realizada pelos estudantes durante a greve docente de 2015 permitiu verificar que esta é uma bandeira de luta do movimento estudantil do IFBA. O que foi confirmado pelo acompanhamento das publicações do Grêmio Estudantil Denilson Vasconcelos e do Coletivo Avante no Facebook onde percebemos a existência de uma série de demandas continuamente apresentadas pelos estudantes do IFBA: segurança pública, criação do INFOCENTRO, mais equipamentos para os laboratórios, “passe livre” etc.

No caso dos estudantes dos *campi* do interior do estado estas demandas se ampliam para uma maior democratização das relações entre gestão e estudantes, assim como bandeiras que dizem respeito à infraestrutura local das escolas, conforme tratamos em artigo publicado em 2015 (SILVA; FERREIRA, 2015).

A Política de Ações Afirmativas implica a mudança em vários aspectos dos Institutos Federais, pois a falta de base pressupõe acompanhamento didático, as dificuldades econômicas pressupõem ampliação da assistência estudantil. O ingresso de diferentes grupos sociais na escola impõe políticas de integração voltadas à convivência e ao respeito à diversidade. O respeito ou sua ausência fica latente nos discursos dos estudantes, os quais vivenciam de modo particular e às vezes coletivamente as experiências de desrespeito a essa diversidade, evidenciadas nas falas estudantis.

Este estudo permite afirmar que o IFBA não é uma escola de elite, pelo menos não no sentido socioeconômico, e que é importante discutir o papel dos professores no sentido de acolher, de rever suas convicções, a fim de não serem compreendidos como aqueles que resistem às mudanças e se mostram racistas ou preconceituosos com os pobres, com os de religião diferente da hegemônica (se é que ainda existe religião hegemônica na Bahia), e buscar mecanismos de adequação de conteúdos e procedimentos didáticos que de fato possibilitem a inclusão dos alunos que não eram historicamente o público do Instituto Federal da Bahia, ou pelo menos não eram da ETFBA.

⁸⁴ A assembleia estudantil foi realizada em 09/06/2015, logo após a deflagração da greve dos professores. Nessa assembleia foi discutido qual seria a posição dos estudantes frente ao movimento docente tendo em vista que a greve afeta diretamente a vida dos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto principal deste trabalho foi analisar os discursos dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBA, *Campus* Salvador, acerca das suas concepções sobre as Políticas de Ações Afirmativas. Esta análise, pautada na AD pressupõe a construção de um dispositivo teórico e um dispositivo analítico que se complementam na construção da análise e compreensão destes discursos.

Enquanto dispositivo teórico utilizamos uma bibliografia que discutiu a educação profissional brasileira, em especial no que tange à rede federal de educação com o intuito de entender a posição destes estudantes no contexto das transformações que vêm ocorrendo dentro dos Institutos Federais, de modo que a primeira parte do estudo se dedicou a uma reconstrução histórica do Instituto neste cenário de mudanças por que vem passando a educação brasileira, desde os últimos anos do século XX.

O debate sobre a expansão dos Institutos e as modificações em seu projeto político institucional foram retomados através de autores como Frigotto, Moura, Ramos e Arruda, entre outros. Os quais indicaram as contradições na forma como diferentes concepções de educação estão em permanente disputa. Assim, o processo de formação para o trabalho se faz na mediação entre uma formação mais ampla e outra mais específica, a fim de atender demandas do mercado ou de formação de cidadãos emancipados.

Esta discussão se faz importante na medida em que a educação profissional se caracteriza no Brasil por atender mais especificamente os adolescentes e jovens das classes populares e parcelas de classe média, as quais têm, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, a possibilidade de ascensão social através da educação. De outro lado, a expansão dos institutos, combinada com adoção de Políticas de Ações Afirmativas, tem permitido o acesso de parte da população que não ingressava nas escolas federais, consideradas elitistas na medida em que durante muitos anos teve como principal público os jovens de camadas médias oriundos de escolas privadas no ensino fundamental.

Neste sentido, a combinação de expansão das escolas e da implantação de Políticas de Ações Afirmativas promove mudanças do ponto de vista do público atendido por estas instituições e passa a exigir uma reorganização da própria escola, a fim de garantir não apenas o acesso dos jovens como também a permanência dos mesmos e a conclusão dos cursos por estes escolhidos.

A importância da combinação acesso/permanência na avaliação das Políticas de Ações Afirmativas tem sido objeto de muitos debates sendo relevante para a existência das mesmas. Esta discussão se evidencia na medida em que se desloca para alguns pontos neurais que incidem sobre a educação brasileira. Um destes aspectos é a percepção de múltiplas desigualdades que se refletem de forma aguda sobre as escolas do país. Todas as desigualdades da sociedade brasileira convergem para a escola. A desigualdade econômica, a desigualdade racial e própria desigualdade cognitiva, no sentido da desigual forma de produção do conhecimento dentro do ambiente escolar.

O debate sobre as desigualdades na educação permeia todo o estudo e confirma a compreensão de que, embora o acesso à educação básica atenda hoje praticamente 100% dos estudantes, ainda não permite romper com as dicotomias presentes na educação que envolve velhas desigualdades como aquelas que se referem à qualidade da escola pública e da privada e outras dimensões que afetam o sucesso escolar de uma parcela da população, caracterizada pela desigualdade étnico-racial e econômica.

Estas dimensões dizem respeito a outro debate das Ciências Sociais expresso pela dicotomia entre explicações das desigualdades situadas nas questões relativas às classes sociais e aquelas que explicam a permanência mais efetiva das desigualdades originadas nos diferentes tratamentos dados a grupos específicos em nosso país, mais efetivamente vinculados às origens étnico-raciais, ou seja, na perspectiva do reconhecimento.

Todo este debate se reflete no campo educacional na medida em que se observa nos discursos presentes na sociedade, a partir de diferentes atores, a predominância de um destes tipos de explicação. Assim, a decisão do Estado brasileiro de estabelecer as Políticas de Ações Afirmativas se constrói nesse campo de lutas entre o estabelecimento de políticas universais e políticas focalizadas, voltadas a grupos específicos, seja entre os mais pobres ou aqueles que trazem marcas históricas como, por exemplo, os negros e os indígenas.

Estas políticas ganham evidência a partir da gradual adoção pelas universidades públicas brasileiras da reserva de vagas para estudantes, pautada em critérios raciais, econômicos e de origem de escola pública, objetivando reparar as desigualdades sociais na educação brasileira, evidenciadas nos dados que indicam a permanência de um distanciamento entre a presença de negros e brancos no ensino superior.

A análise do discurso dos estudantes do IFBA nos trouxe ao mesmo tempo uma confirmação da existência da dicotomia entre a adoção de Políticas de Ações Afirmativas com caráter racial e de classe, com predominância entre os sujeitos pesquisados da defesa de

políticas sociais/universais em detrimento daquelas que privilegiam características étnico-raciais. De outro lado, também identificamos nestes sujeitos uma compreensão que a qualidade da escola pública é sempre vista como inferior no que tange à qualidade das escolas privadas, exceto na rede federal.

Neste sentido, nos discursos analisados, a concepção de oportunidade e mérito deriva deste entrelaçamento entre condição econômica e qualidade da escola. Ou seja, para os mais pobres, a mudança social não ocorre porque a escola pública não oferece um ensino de qualidade. Superada a diferença entre a escola pública e a privada, as possibilidades destes jovens ascenderem socialmente aconteceriam. Daí vem a defesa das cotas “sociais”, pois as desigualdades de classe são mais marcantes para o grupo pesquisado que as desigualdades raciais, em que pese a percepção da existência do preconceito racial.

Desta forma, a cotas são entendidas como políticas de Estado, sem que se estabeleça na maioria das sequências discursivas um papel ativo dos Movimentos Sociais ou dos cidadãos em geral na transformação da realidade social brasileira. Esta posição de silenciamento da ação coletiva ou de protagonismo do cidadão se combina com a percepção dos estudantes sobre a participação política.

As formações discursivas elaboradas a partir do questionamento sobre a participação política dos sujeitos evidencia o discurso da percepção negativa da política, em que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se concebe a importância da participação política, negam-se as formas clássicas, vinculadas aos partidos e instituições tradicionais.

As formas atuais de política a partir das redes sociais não são verificadas como um fenômeno generalizado dentro do grupo pesquisado embora conheçam as redes sociais e compreendam seu papel na ação política cotidiana. Entretanto, em alguns sujeitos discursivos se observa a ironia no sentido de perceber as redes sociais como um mecanismo de desmobilização mais efetiva, na medida em que não permite o contato na rua, reduzindo-se a manifestações virtuais.

Mas ao mesmo tempo as redes sociais são espaços de divulgação dos estudantes e permitem o conhecimento dos problemas que afetam o cotidiano das escolas e o compartilhamento, apoio e divulgação de situações ocorridas no interior do *campus*, embora aqui também não se verifique na totalidade dos sujeitos pesquisados o acesso às redes sociais do IFBA, do Grêmio Estudantil ou do Coletivo Avante.

A análise do discurso dos estudantes permitiu construir, ainda que de forma parcial, uma compreensão do modo como o jovem se posiciona dentro do IFBA, *Campus* Salvador,

acerca das Políticas de Ações Afirmativas. Uma posição que indica a disposição familiar de garantir a permanência dos estudantes, na medida em que os mesmos se dedicam exclusivamente aos estudos nas primeiras séries do Ensino Médio, portanto, que compreende o mérito como sacrifícios realizados não apenas pelo estudante como por parte da família.

É interessante notar que não houve muita diferença na posição sobre cotas em decorrência do pertencimento ao grupo dos cotistas ou não cotistas. Assim como a origem de escola pública ou privada também não foi marcante para indicar grandes divergências no discurso dos estudantes sobre as ações afirmativas.

Chama a atenção ainda a percepção que a escola não está totalmente adequada aos processos de inclusão. O que se verifica nas diversas falas que indicam ao mesmo tempo a diversidade como um fato observável, mas a incapacidade de atendimento ao público que ingressa: portadores de necessidades especiais, preconceito racial e diferenciação da farda entre alunos pertencentes ao Programa de Assistência Estudantil e aqueles que adquirem a farda comprando-a.

Deste modo, na análise realizada e também na leitura de diversos trabalhos que se voltaram ao estudo dos Institutos Federais em diversas partes do Brasil, o que se verifica é que há um crescimento de pesquisas sobre estas instituições, o que demonstra que o processo de expansão e as políticas de qualificação dos profissionais têm estimulado estudos, mas os mesmos ainda são insuficientes para dar continuidade ao processo de inclusão que não exclua os estudantes, mediante altos índices de reprovação e evasão como se tem observado. Fenômeno que carece de mais estudos.

Esta tese nos aproxima de forma mais efetiva do estudante do IFBA e seus discursos indicam que a educação no Instituto está em um permanente processo de construção, na medida em que se evidencia a sua importância e as expectativas em torno da sua qualidade pelos estudantes.

Entretanto, a permanência de diferentes tipos de preconceitos e discriminações, com mais ênfase para o preconceito racial e de gênero, assim como a necessidade de ampliação dos Programas de Assistência Estudantil, os quais assumem importância ao amenizar as dificuldades econômicas dos estudantes oriundos de famílias mais pobres, indicadas ainda pela ênfase na opção pelas cotas sociais, também indicam as dificuldades econômicas como um elemento importante para a permanência dos alunos na escola.

A percepção da mudança no público discente que a escola tem recebido, com alunos de camadas mais pobres da sociedade, exige a imediata ampliação dos programas sociais a

fim de garantir a permanência destes estudantes. Mas os programas sociais não atendem a outra questão levantada a partir do discurso dos sujeitos: a importância da adesão dos professores e técnicos a estas políticas. Ou seja, um compromisso com o cognitivo. Com o modo como esse conhecimento vem sendo construído dentro do Instituto e que conhecimento tem sido enfatizado. Quem é o aluno que chega ao IFBA e o que ele sabe? Que formas de organizar didática e pedagogicamente esta relação entre o conhecimento do aluno e aquele que a escola pretende?

Uma política de ação afirmativa não tem sentido de existir se o público a que ela se destina não se percebe sujeito de direitos e apto a participar no mesmo nível de paridade que os demais parceiros da interação. Ou seja, a origem escolar (pública ou privada), se cotista ou não, se negro, branco, indígena ou pardo, se rico ou pobre, se com boa base da escola fundamental, deve ter impacto sobre a prática do professor no sentido de propiciar processos de aprendizagem que possam incluir todos os estudantes.

Assim, outros estudos serão importantes a fim de identificar processos de aprendizagem mais apropriados a contextos multiculturais decorrentes das Políticas de Ações Afirmativas, bem como a realização permanente de debates dentro da escola com seu corpo pedagógico (professores, pedagogos, assistentes sociais), a fim de construir projetos político-pedagógicos concretos, que atendam a essa realidade e visem combater as taxas de evasão e repetência garantindo a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. *Las politicas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadania y nueva condicion juvenil*. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v10n16/art05.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília (Org.). *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n. 6, maio/dez. 1997.

_____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes (Org.). *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez, 2002.

ABRAMOVAY, M. *Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos*. Brasília: Kaco Ed.; PPCAM; CUFA/DF; SDH/PR, 2014.

_____. Violência, mediação e convivência escolar. *Salto para o Futuro*, v. 1, p. 07-13, 2008.

_____; CASTRO, M. G. *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO, 2006

_____. Por um novo Paradigma do fazer políticas - políticas de/para/com juventude. *Revista Brasileira de Estudos da População*, São Paulo, v. 19, p. 143-176, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131361por.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ABREU, Edna Maria Coimbra de. *A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação*. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/12/TDE-2012-09-03T113005Z-664/Publico/Dissertacao%20Edna%20Maria%20Coimbra%20de%20Abreu.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

AGIER, Michel; CASTRO, Nádia A.; GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Imagens e Identidades do Trabalho*. São Paulo: Hucitec; Orstom, 1995.

ALAVARSE, Ocimar. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 3, n. 1, sep. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro contemporâneo. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (Org.). *Revolução e Democracia: 1964...* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 637-670. (As esquerdas no Brasil, v. 3).

ALMEIDA, Jorge A. F. S. *Cultura política e hegemonia*. Anais do IV Compolítica, 2011.

_____. *Hegemonia, democracia e desigualdades em tempos de crise*. Trabalho apresentado no 37º Encontro Anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, 23 a 27 de setembro de 2013. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8411&Itemid=459>. Acesso em: 03 jan. 2016.

ALVARADO, Sara Victoria; BORELLI, Silvia; VOMMARO, Pablo. Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. Buenos Aires: Clacso, Homo Sapiens. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 11, n. 1, p. 355-358, enero-junio, 2013.

_____. *GT Juventud e practicas politicas em America Latina: juventude-politica-cultura em America Latina desde una perspectiva política, acercamientos y diversidades*. Rosario: Homo sapiens ediciones; Ciudad Autonoma de Buenos Ayres, 2012.

ALVES, André Soares. *Evasão de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC campus Florianópolis: propostas de controle*. 01/04/2011, 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

ALVES, Giovanni Antônio Pinto. Ocupar Wall Street... e depois ? In: HARVEY, David et al. *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2012.

_____; MOREIRA, Jani; PUZIOL, Jeinni. Educação Profissional e Ideologia das Competências: Elementos para uma Crítica da Nova Pedagogia Empresarial sob a Mundialização do Capital. *Educere et Educare*, v. 4, n. 8, p. 3-17, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114880>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2016.

ANDRADE, Francisco Jatobá de. *Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social na Universidade pública de Pernambuco*. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Paulo: USP, 2012.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2016.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento. Lutas Democráticas contra a Ditadura. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (Org.). *Revolução e Democracia: 1964...* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 321-353. (As esquerdas no Brasil, volume 3).

Araújo, Valdenia Pinto Sampaio. *Educação e diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, 2012.

ARRETCHE, Marta. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. *A reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?* 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

_____. Jovens, educação profissional e políticas públicas. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Seropédica, RJ: EDUR, v. 30, n. 2, p. 43-52, jul./dez, 2008.

_____. *Políticas de Educação Profissional de Nível Médio: Limites e Possibilidades*. Trabalho apresentado no II SEPNET, Belo Horizonte, 2010.

AVILA, Mariângela Mattos. *O significado das cotas para estudantes negros no Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Unicamp, 2012.

AVRITZER, Leonardo. Do reconhecimento do self a uma política institucional de reconhecimento: uma abordagem da polêmica entre Axel Honneth e Nancy Fraser. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: GT Teoria Social, 31. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. CDROM.

_____; GOMES, Lilian C. B. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 39-68, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2016.

BALARDINI, Sérgio; ABAD, Miguel; SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa Assessoria-Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert, 2008.

BALARDINI, Sergio (Org.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO, diciembre 2000.

BARROSO, João. A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, v. 01, n. 01, jul. 2002.

BENEVIDES, S. C. O. *Proibido Proibir - Uma geração na contramão do poder: o movimento estudantil na Bahia e o jovem*. 1999. Dissertação (Mestrado) - FFCH/UFBA, 1999.

BENITES, M. R.; MOURA, S. A. Cotas raciais na universidade: o discurso dos ministros do STF fragmentado na divulgação midiática. *Anais do XVI CNLF. Cadernos do CNLF*, v. XVI,

n. 04, t. 1, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/036.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BEVILACQUA, Adriane Stroisch. *A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina*. 2012. Disponível em: <<http://unicamp.br/anuario/2012/FE/FE-dissertacoesmestrado.html>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BEZ, Andréia da Silva. *Inclusão escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus sombrio*. 2011. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saude soc.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BORTOLINI, S. *Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva*. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Edições Fim de Século, 2003. p. 151-162.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.

_____.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 16/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 05 out. 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2010.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. 41. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. *Diário Oficial da União*, 18/04/1997, seção 1, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. *Imprensa Nacional*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <www6.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. *Decreto nº 7.234*, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. *Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas do Enem 2013a*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico_enem_2013.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. *Lei Federal nº 12.852* de 05 de agosto de 2013b. Estatuto da Juventude – EJU. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. *Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de julho de 1990.

_____. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. *Lei 12.288/10*. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b.

_____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2010.

_____. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília, 2010c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

BRITO, M. *O golpe de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a ditadura militar (1964-1968)*. 2008. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CALDEIRA, Paula. *Juventude e participação política: trajetórias de participação de jovens no movimento estudantil e em partidos políticos no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social) – EICOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

CAMPELLO, Ana Margarida. *Acesso e Permanência de Alunos de Escolas Públicas nos Cursos Técnicos do Cefet-RJ: Estudo de Caso do Curso Pró-técnico*. Boletim Técnico do

SENAC, 2000, [s.p.]. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/253/boltec253e.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; Pallas, 2012. p. 17-35.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; PEREIRA, Gilberto Corso (Org.). *Como anda Salvador e sua Região Metropolitana*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Salvador: transformações na ordem urbana [recurso eletrônico]: metrópoles: território, coesão social e governança democrática*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *As armadilhas da exclusão (in)*. A desigualdade e a questão social. 4. ed. São Paulo: Educ, 2013a. p. 27-60.

_____. *As armadilhas da exclusão (in)*. A desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 1997. p. 15-46.

_____. *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013b. 276p.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Instituto de Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 116, p. 143-176, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2016.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: UNESP, 2004.

CEFET-BA. *Ata da 2ª reunião ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia* – CEFET-BA, realizada em 26.05.2006. Disponível em: <http://www.ifba.edu.br/informativo/atas_conselho/ATA_CONS_DIRETOR_260506.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional*, 2008. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,13/limitstart,20/view/category/>. Acesso em: 04 maio 2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2016.

CHAVES, Antônia Socorro Freitas; SILVA, Naiaranize Pinheiro. Direitos Humanos, ações afirmativas e educação profissional no IFBA/Brasil. In: 1º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA. *Livro de Actas*. p. 1803. Disponível em: <http://www.omeuevento.pt/Ficheiros/Livros_de_Actas_CONLAB_2015.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.

COMBESSIE, Jean-Claude. *O método em sociologia: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011.

COSTA, Aline Moraes da. *Educação Profissional e interiorização: o Caso de Volta Redonda como expressão do nacional*. 2011. Dissertação (Mestrado) - UERJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Joana Simões de Melo; ULYSSEA, Gabriel. O fenômeno dos jovens nem-nem. In: CORSEUIL, Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Org.). *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 115-137.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luís Antônio. As raízes das escolas de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808/1820. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 2, abr./jun. 1979.

_____. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. *Tecnologia & Cultura*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, jul./dez. 1998a.

_____. Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado? *Educação e Filosofia*, 1998b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/846/759>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Ensino médio e ensino técnico, de volta ao passado? *Educação e Filosofia*, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 2008.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000a.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLACSO, 2005.

DAMASCENO, Heide Jesus. *Serviço social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA*. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFS, São Cristóvão, SE, 2013.

DAMIANI, M. F.; PIRES, F. L. B.; CASTRO, R. F. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em evento na área da Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 01, p. 227-246, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2010v28n1p227>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____; GOMES, N. L. Formação de agentes culturais juvenis. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 6, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2003. p. 1-4.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEAO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educ. rev.*, Curitiba, n. 38, p. 237-252, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2016.

DEVINE, C.; RAE HANSEN, C.; WILDE, R. *Direitos Humanos: Referências Essenciais*. São Paulo: Edusp, 2007.

DOWBOR, Monika; SZWAKO, José. Respeitável público...: performance e organização dos movimentos antes dos protestos de 2013. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 97, p. 43-55, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2016.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DUNCAN, Myrl L. The future of affirmative action: A Jurisprudential/legal critique. *Harvard Civil Rights – Civil Liberties Law Review*, Cambridge: Cambridge Press, p. 503, 1982.

DURKHEIM, Emile *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. *Educação e Sociologia*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. O ensino da moral na escola primária. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 78, p. 59-75, jul. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso in: 28 jan. 2016.

_____. *O suicídio*. Estudo sociológico. Trad. de Luz Cary, Margarida Garrido e J. Vasconcelos Esteves. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 350-351.

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo; UNESP, 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENEM: 52% de escolas particulares possuem desempenho equivalente ao de escolas de redes estaduais. *Observatório da Educação*, 2014. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004895-enem-52-de-escolas-particulares-possuem-desempenho-equivalente-a-de-escolas-de-redes-estaduais>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

ESPINHEIRA, GEY (Org.). *Sociedade do Medo*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. (O legado da raça branca?). São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. *Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo*. 2015. Dissertação (Mestrado) - FAGED UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA-CINTRA, M. S. *A importância da família, escola e pares no processo de escolha pelo ensino médio técnico*. 2014. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

FERREIRA, Edemir Brasil. *A multidão rouba a cena: o quebra-quebra em Salvador (1981)*. 2008. Dissertação (Mestrado) - FFCH UFBA, Programa de Pós-Graduação em História, Salvador, BA, 2008.

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

_____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós socialista. In: SOUZA, Jessé. *Democracia hoje*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452009000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A political-Philosophical Exchange*. Nova Iorque, Londres: verso, 2003. p. 7-109.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FROTA, M. G. da C. A cidadania da infância e da adolescência. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 59-85.

GARCIA, R. C. *Raça e classe na gestão da educação básica*. 2010. Tese (Doutorado) - UnB, Faculdade de Educação, 2010.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100->. Acesso em: 30 abr. 2014.

GENTILI, P. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación en la América Latina (A sessenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, p. 19-57, 2009.

GIDDENS, A.; TURNER, J. *Teoria Social Hoje*. São Paulo: UNESP, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto. *Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas*. Brasília: ONU; BID; MEC, 2007.

_____. *Instrumentos e Métodos de Mitigação da Desigualdade em Direito Constitucional e Internacional*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/instrumentos-e-m%C3%A9todos-de-mitiga%C3%A7%C3%A3o-da-desigualdade-em-direito-constitucional-e-internacion>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

_____. Desigualdades e diversidade na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012a. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020120003000002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012b. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020120003000005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-247820020003000004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. (Org.) *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GONÇALVES, Hebe Signorini; GARCIA, Joana. Juventude e sistema de direitos no Brasil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 538-553, set. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2016.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais e cidadania. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; Pallas, 2012. p. 35-59.

GONZALES, Zuleika Kohler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. Brasil. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv*, Manizales, v. 6, n. 2, jul. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; PINTO, José, Marcelino; CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume I: Introdução ao Estudo da Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

_____. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. *Lua Nova*, São Paulo, n. 85, p. 13-40, 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. *Classes, raças e democracia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. Depois da democracia racial. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 175-192.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Novos Estudos Cebrap, n. 43, nov. 1995. p. 26-44.

HABERMAS, Jurgen. *A era das transições*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *A Inclusão do Outro – estudos de teoria política*. (Die Einbeziehung des Anderen – Studien zur politischen Theorie). Trad. de George Sperber, Milton Camargo Mota e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 1997.

HAGUETTE, Tereza M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAHN, Rosimêri Schuck Schmidt. *Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes*. 2012. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2012.

HAUSER, Ester Eliana; AMES, Maria Alice Canzi. Violência escolar e práticas restaurativas: desafiando-se a repensar as relações interpessoais em ambientes escolares. In: HAUSER, E. E. et al. *Cidadania e direitos humanos fundamentais: a experiência do Projeto de extensão cidadania para todos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 97-131.

HONNETH, Axel. *Lutas por reconhecimento*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Editora Annablume, 2007.

IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IFBA. *Ata da 4ª reunião ordinária do CONSUP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA*, realizada em 26.10.2010. Disponível em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/atas-do-conselho-superior.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

IKAWA, Daniela. *Ações Afirmativas em Universidades*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 150-152.

INEP. *Censo escolar da educação básica 2012 - resumo técnico*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. *Censo da educação profissional 1999*. Brasília: INEP, [s. d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: ago. 2010.

_____. *Nota técnica*. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.

IPEA. *Comunicados do IPEA: Duas décadas de pobreza*. 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicado159.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. *Síntese de Indicadores sociais*. N. 28. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JESUS, Marcelo Siqueira de. *Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no Ensino Superior público brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KRISCHKE, P. *Juventude, Ecologia e Cultura Política*, Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estud. av.*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2016.

LAHIRE, Bernard. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, n. 16, p. 21-38, 2007. Disponível em: <<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/05/Lahire-Infancia-y-adolescencia.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber - Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Anete Brito Ivo. *Metamorfoses da questão democrática: governabilidade e pobreza*. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2001.

LEITZKE, Rafael B. *Profissionalização e educação especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Porto Alegre, 2012.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-189.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os Jovens e as Mudanças Estruturais na Década de 70: Questionando Pressupostos e Sugerindo Pistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 14-48, 1986.

_____; BERCOVICH, A. M. A “onda jovem” e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, Ipea, v. 1, n. 8, p. 1-28, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MARGON, Sandra. *Acessibilidade e Inclusão escolar no Ensino Agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Câmpus Santa*

Teresa. 2012. 56f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. 1996. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MARICATO, E. et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as Manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

MARQUES, Claudia Luíza. *Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - UnB/FE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2014.

MARSHAL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. São Paulo, Zahar, 1967.

MARTENDAL, Luciana. *Programa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social: aproximações avaliativas sobre sua implementação e gestão*. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MARTINS FILHO, João Roberto. O movimento estudantil dos anos 1960. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (Org.). *Revolução e Democracia: 1964...* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 183-198. (As esquerdas no Brasil, v. 3).

MARVASTI, Amir B. *Qualitative Research in Sociology: An Introduction*. London: SAGE Publications, 2004.

MATTOS, Patrícia Castro. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. A Sociologia Política do Reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. *Soc. estado.*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 255-256, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MAZZON, José Afonso. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. São Paulo: FIPE, 2009.

MEZAN, R. *Tempo de muda: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORAES, Ana Maria de. *A Monitoria como espaço de aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – campus Sombrio*. 2011. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

MOREIRA, Priscila Rezende. *Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais*. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. de Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *El Psicoanálisis, su imagen y su publico*. Buenos Aires: Ed. Huemul, 1979.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____; GARCIA, Sandra; RAMOS, Marise. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*: Documento Base, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUXEL, Anne. Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. In: BENEDICTO, Jorge; BLASCO, Andreu López (Coord.). *Jóvenes y participación política: investigaciones europeas*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.injuve.es/sites/default/files/documentos-2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Jovens dos Anos Noventa: À procura de uma política sem rótulos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 5, maio/ago. 1997.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

NÓBREGA, Carla Eugênia Fonseca da Silva Marques de. *O processo de seleção de alunos para o ensino agrícola como política de inclusão: uma análise da experiência do Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco*. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 07-19.

NORONHA, R. Uma análise discursiva da veiculação das manifestações de junho de 2013 pela revista *Veja*. *RUA* [online], n. 21, v. 1, p. 143-154, jun. 2015. Disponível em: Portal

Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

NOVAIS, Luciane Aparecida. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03*. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

OLIVEIRA, Antônio Eduardo Alves. *Ressurgimento do movimento estudantil baiano na década de 70*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

OLIVEIRA, Pedro Paulo; SCALON, Celi. A percepção dos jovens sobre desigualdade e justiça social no Brasil. *Revista Intersecções*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 408-437, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/issue/view/643>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. *Percepção Juvenil das Possibilidades de Mobilidade*. 2013. Disponível em: <[http://www.espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/nucleodeestudosdajuventude/Documents/Banc o%20de%20Dados%20Jovens/4.%20JOVENS%20E%20TRABALHO/4.5.%20jovens% 20m obilidade.pdf](http://www.espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/nucleodeestudosdajuventude/Documents/Banc%20de%20Dados%20Jovens/4.%20JOVENS%20E%20TRABALHO/4.5.%20jovens%20mobilidade.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2013.

ONU - Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*, 1959.

_____. *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. São Paulo: Contexto, 1948.

ONU MULHERES; PNUD (Ed.). *Decisão do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais no ensino superior*. ADPF 186 - Voto do relator Ricardo Lewandowski. Brasília: ONU Mulheres; PNUD, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas - São Paulo: Pontes, 2003.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *O discurso na educação ambiental*. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/ZLzGXKYk/o_discurso_da_EA_Eni_Orlandi.html>. Acesso em: 20 set. 2011.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saude soc.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2016.

PAIVA, Angela Randolpho. *Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa*. Trabalho apresentado no Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Rio de Janeiro, 2009. (Grupo de trabalho Cidadania e reconhecimento).

_____. Juventude, Cidadania e cultura cívica possível. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 34, 25 a 29/10/2010, Caxambu: Minas Gerais. *Anais...* Caxambu: Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1384&Itemid=350>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PAIVA, A. R. (Org.). *Juventude, cultura cívica e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

_____. *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio: Pallas, 2012.

PARENTE, Andrea Pinto Graça. *Da legislação a prática: Uma análise do Programa Auxílio Permanência, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília para os estudantes em vulnerabilidade social*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Brasília: UNB, 2013.

PEREIRA, Ilídio Medina. O discurso sobre a política de cotas raciais no jornalismo online. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, ano X, n. 3, p. 173-182, set./dez. 2008.

PICANÇO, Felícia. *Quem vai e quem fica: apostas no ensino superior*. GT25 Educação e desigualdade social. Disponível em: <https://www.academia.edu/6922852/Quem_vai_e_quem_fica_apostas_no_ensino_superior_ALAS_2013>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PIERUCCI, Antonio Flávio. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Ciladas da diferença. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, Dez. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701990000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PIMENTA, Claudia Marisa Ferreira Machado. *Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais do Ensino Agrícola: Experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista-Mg*. 2012. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

PINTO, Celi Regina Jardim. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. *Lua Nova*, São Paulo, n. 74, p. 35-58, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2015.

PIVETE de onze anos rouba criança de 10. *A Tarde*, maio, 1984.

PRATES, A. A. P. et al. Capital social e redes sociais: conceitos redundantes ou complementares? In: AGUIAR, N. (Org.). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Raça Gênero e educação superior*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2001.

RABBEN, L. O universal e o particular na questão dos direitos humanos. In: FONSECA, Claudia; JÚNIOR, Veriano Terto; ALVES, Caleb Faria. *Antropologia, diversidade e direitos humanos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-310.

RANGEL, Patrícia Calmon; CRISTO, Keley Kristiane Vago. Os direitos da criança e do Adolescente, a Lei de Aprendizagem e o Terceiro Setor. *Revista Jurídica da Amatra/ES*, Espírito Santo, v. 1, p. 60-98, mar. 2004.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RECH, Júlia Gonçalves. *O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. *Dados*, v. 49, n. 4, p. 41-87, 2011.

_____. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. *Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 59-108.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAAVEDRA, Giovani Agostini. A teoria crítica de Axel Honneth. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 95-112.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____.; PAOLI, M. C. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. C. L. *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 39-68.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise de discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 111-132.

SANT’ANNA, Wania. O impacto político-econômico das ações afirmativas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de luta: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Mec; Secad, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 65, maio 2003a. p. 3-76. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: _____. *Reconhecer para libertar – os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCALON, C. Juventude, Igualdade e Protestos. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 01, p. 179-204, 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Cad. CRH*, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SCHIAVINATTO, Fábio (Org.). *Sistema de indicadores de percepção social (SIPS)*. Brasília: IPEA, 2011.

SCHUCH, Patrice. Direitos e sensibilidades: uma etnografia das práticas de justiça da infância e juventude. In: GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; MACHADO, Lia Zanotta. *Antropologia e direitos humanos 4*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

SEN, Amartya. *A Ideia de Justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. Movimento Estudantil e Internet: novas práticas para velhos problemas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, XXII, 28-31/10/2014, Natal. *Cadernos de resumos*. Natal: UFRN PPGEd, 2014. p. 156.

_____. *Os alunos da Escola Técnica Federal e a participação na política estudantil nos anos de 1979 a 1989 em Salvador*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2009.

_____; FERREIRA, Rosilda de Arruda. Protestos de estudantes e Internet: as novas formas do Movimento Estudantil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA, 1º. *Livro de Actas*, p. 9471. 2015. Disponível em: <http://www.omeuevento.pt/Ficheiros/Livros_de_Actas_CONLAB_2015.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SILVA, Simoa Carvalho Borba Lins da. *Movimento Estudantil e novas formas de atuação política: A relação com Partidos Políticos na Era Lula*. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=194&limit=50&limitstart=0&order=hits&dir=DESC&Itemid=171>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. *Os secundaristas na rua: O movimento contra o aumento dos preços das passagens de ônibus - "A revolta do Buzú"*. Trabalho apresentado no XXIV Seminário Estudantil de Pesquisa, VI Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação. Salvador, 2005.

SILVA, Wilney Fernando. *Evasão Escolar nos cursos Técnicos integrados do IFBA campus Eunápolis*. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0548.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação Técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

_____. *Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo*. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - CEFET-RJ, Campo de Confluência: Diversidade, desigualdade social e educação, 2007.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 97, p. 23-40, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 dez. 2015.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 68-87, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan.

SOUSA, Janice T. P. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. *Cadernos de Pesquisa*, n. 32, fev. 2003. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/cadernos/Cadernos%20PPGSP%2032.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. *Reinvenções da utopia: A militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. *A construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica*. 1. reimpr. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

_____. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Uma teoria crítica do reconhecimento. *Lua Nova*, São Paulo, n. 50, p. 133-158, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 5, maio/ago. 1997.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

TELLES, Vera da S. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90: Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 91-102.

VERAS, Maura. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 27-48.

WALDEMAR, Tânia Maria Neves. *Inclusão educacional de pessoas com deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UMA. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Tania-Maria-Neves-Waldemar.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

WANDERLEY Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 35-60.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. *A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo?* 2012. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewArticle/2631>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

WOLKMER, Antônio Carlos. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. In: _____ (Org.). *Os novos direitos no Brasil: natureza e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2003.

WOOD, E.; FOSTER, J. B. (Org.). *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

YÚDICE, George. Novos meios, direitos culturais, direitos de propriedade intelectual e novos ativismos. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora PUC; Rio: Pallas, 2012. p. 165-193.

ZEN, Luiz Eduardo et al. SIPS Educação: percepção da população brasileira sobre a educação em 2010. In: SHIAVINATTO, Fábio (Org.). *Sistema de indicadores de percepção social*. Brasília: IPEA, 2011. p. 106-123.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: PARDAL, Luis; VENTURA, André; DIAS, Carlos (Org.). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 17-42.

APÊNDICE A – Questionário

Pesquisadora: Naiaranize Pinheiro da Silva Telefones: XXXXXXXXXX
E-mail: naiaranize@hotmail.com
Doutoranda em Educação FACED/UFBA
Orientadora: Rosilda Ferreira

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “**Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas**”, que tem como **objetivo**: avaliar a implantação dessas políticas em nossa instituição a partir do olhar dos estudantes. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como técnica o questionário e o grupo focal. A pesquisa teórica foi iniciada em março de 2012 e terá duração de quatro (4) anos, com o término previsto para 2016.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que estuda.

Não há respostas certas ou erradas.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a este questionário e, no segundo momento, poderá ser convidado para participar de um grupo focal a ser realizado sob a forma de discussões grupais. O grupo será filmado/ gravado em mídia digital para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. Há **riscos mínimos** relacionados à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área educacional e assistência estudantil. Exemplo: (cotas, ações afirmativas, educação, acessibilidade etc.).

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido pela doutoranda Naiaranize Pinheiro da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Nome:	
Data de nascimento / /	Idade:
Telefone:	Curso:
Cidade:	Série:
Escola anterior: () pública () privada	Cotista: () sim não ()

1) Com quem você mora?

- | | |
|--|--|
| ☐ Moro com meus pais. | ☐ Moro com meus avós. |
| ☐ Moro só com minha mãe. | ☐ Moro sozinho/sozinha. |
| ☐ Moro só com meu pai. | ☐ Outro. Qual? |
| ☐ Moro com meus irmãos/irmãs. | |

2) Qual a renda da sua família?

- | | |
|---|--|
| ☐ Até um salário-mínimo | ☐ Entre quatro e cinco salários-mínimos |
| ☐ Entre um e dois salários-mínimos | ☐ Entre cinco e dez salários-mínimos |
| ☐ Entre dois e três salários-mínimos | ☐ Acima de dez salários-mínimos |
| ☐ Entre três e quatro salários-mínimos | |

3) Qual a escolaridade do seu pai?

- | | |
|---|--|
| ☐ Não sabe | ☐ Ensino médio incompleto |
| ☐ Fundamental incompleto | ☐ Superior incompleto |
| ☐ Fundamental completo | ☐ Superior completo |
| ☐ Ensino médio completo | ☐ Pós-graduação |

4) Qual a escolaridade da sua mãe?

- | | |
|---|--|
| ☐ Não sabe | ☐ Ensino médio incompleto |
| ☐ Fundamental incompleto | ☐ Superior incompleto |
| ☐ Fundamental completo | ☐ Superior completo |
| ☐ Ensino médio completo | ☐ Pós-graduação |

5) Você possui alguma outra atividade além de estudar?

- ☐ Não. Só estudo
☐ Estudo e estágio extracurricular
☐ Estudo e estágio curricular
☐ Estudo e bolsa no IFBA (PINA, PAAE).
☐ Estudo e bolsa PETROBRAS
☐ Estudo e trabalho formal com carteira assinada.
☐ Trabalho informal.
☐ Trabalho doméstico.

6) Você se candidatou a participar do Programa de Assistência Estudantil?

- ☐ Sim ☐ Não

7) Em caso afirmativo: Qual o programa? Está participando dele?

8) Você participa ou já participou de algum dos grupos abaixo?

- ☐ Não participo ou participei de nenhum dos grupos abaixo.
☐ Grêmio estudantil.
☐ Partido político.
☐ Grupos culturais (teatro, dança, música, poesia etc.). Qual?
☐ Trabalho voluntário. Qual? Onde?
☐ Igreja.
☐ Outro. Qual?

9) Já votou em alguma eleição para prefeito ou presidente da República?

- ☐ Sim ☐ Não

10) Caso tenha menos de 18 anos: Por que você votou embora o voto não seja obrigatório antes dos 18 anos?

11) Como você percebe o respeito às diferenças dentro do IFBA? Você considera que há preconceito?

12) Você já presenciou? Se já presenciou pode relatar?

- 13) Qual a sua opinião sobre as manifestações de rua na sua cidade? Você já participou de alguma? Sobre o que você reivindicava? E na escola?
- 14) O que você achou das manifestações de junho de 2013 durante a Copa das Confederações?
- 15) Você sabe o que são mobilizações em redes sociais? Poderia dar sua opinião sobre o tema?
- 16) Você costuma participar de mobilizações em rede? Caso responda afirmativamente, como é a sua participação?
- 17) Você conhece alguma mobilização do IFBA através das redes sociais? Em caso afirmativo poderia falar sobre ela?
- 18) Você considera importante o papel do grêmio estudantil para os estudantes do IFBA? Justifique sua resposta.
- 19) Você conhece o Estatuto da Juventude? Já ouviu falar sobre ele? O que?
- 20) Você sabe o que é uma política de ações afirmativas? Poderia explicar com suas palavras?
- 21) Você considera justa a política de ações afirmativas? Por quê?
- 22) O que você pensa sobre a política de cotas para ingresso dos estudantes nos institutos federais e nas universidades públicas? Explique sua resposta.
- 23) Você gostaria de continuar participando desta pesquisa através do grupo focal ou entrevistas individuais?
- 24) Em caso afirmativo, qual a sua disponibilidade de tempo?
☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite
- 25) Que dia da semana é melhor para você? Diga dois dias possíveis.
- 26) Caso deseje fazer algum comentário sobre esta pesquisa ou sobre o IFBA este espaço é livre para você manifestar sua opinião.

Obrigado!
Naiaranize Pinheiro

ANEXO A – Ata da 2ª Reunião Ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, realizada em 26.05.2006



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA

ATA DA 2ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO
CONSELHO DIRETOR DO CENTRO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA –
CEFET-BA, REALIZADA EM 26.05.2006

1 Aos vinte e seis dias do mês de maio de dois mil e seis, às nove horas, reuniu-se
2 o Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia –
3 Cefet-BA, situado à rua Emídio dos Santos, s/n, Barbalho, na sala de reunião,
4 sob a presidência do Prof. *José Martin Ucha*, Vice-Diretor, em substituição a
5 Diretora Geral, Profª *Aurina Oliveira Santana*, que viajou ao Ceará para
6 participar da reunião do Concefet – Conselho de Dirigentes dos Centros
7 Federais de Educação Tecnológica. Estiveram presentes os seguintes
8 Conselheiros: representante titular da Federação das Indústrias, *Dr. Gustavo*
9 *Leal Sales Filho*; representante titular da Federação do Comércio, Sra. *Angélica*
10 *Cruz Leahy*; representante suplente da Federação da Agricultura, *Dr. Fernando*
11 *Albiani Alves*; representantes titulares do corpo docente, *Profs. Nilton*
12 *Vasconcelos Júnior*, *Albertino Ferreira Nascimento Júnior* e *Rogério Nadier*
13 *Rodrigues*; representante titular dos servidores técnico-administrativos,
14 *Pedagoga Celiana Maria dos Santos*. Foram iniciados os trabalhos desta sessão
15 pelo *Senhor Presidente* com os assuntos constantes da Pauta: **01. Apreciação e**
16 **aprovação da Ata da Reunião de 20.02.2006** que foi aprovada. **02.**
17 **Expediente.** O *Senhor Presidente* informou que a nova Unidade do Cefet-Ba de
18 Santo Amaro deverá ser inaugurada em 19 de junho próximo pelo *Senhor*
19 *Presidente da República*, enquanto a de Porto Seguro está sem previsão para o
20 início das obras. Comunicou também que o Centro de Treinamento e
21 Desenvolvimento de Recursos Humanos – CTDRH de Simões Filho será
22 transformado em Unidade de Ensino, estando sendo realizados trabalhos de
23 reforma, com a perspectiva de vários cursos novos. Também nesse item
24 solicitou a apreciação e aprovação das questões, a seguir: **a)** criação de comissão
25 para elaboração de laudos de insalubridade e periculosidade, uma vez que o
26 Ministério do Trabalho não realiza mais esse trabalho; **b)** criação de comissão
27 para estabelecer critérios quanto ao servidor público receber gratificação pela
28 participação em cursos e concursos, com base na Medida Provisória nº 283, de
29 23 de fevereiro de 2006; **c)** realização de Processo Seletivo Simplificado para o
30 Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, nas Unidades de Ensino do
31 Cefet-BA, com vistas à complementação de vagas nas turmas que serão

32 iniciadas no 2º semestre deste ano; **d)** criação de uma Fundação, de apoio ao
33 Cefet-BA, com base no Estatuto aprovado pela Resolução nº 17, de 22/12/2004,
34 considerando um grave problema a instituição não possuir uma Fundação, há
35 dois anos. O *Conselheiro Prof. Rogério*, integrante da comissão elaboradora e
36 Relator, à época, do citado Estatuto, concordou com as palavras do Senhor
37 Presidente, enfatizando a urgência do Cefet adotar tal providência; **e)**
38 apresentação do nome do Prof. Juliano Marques de Aguiar para coordenar a
39 Unidade de Auditoria Interna do Cefet-BA, de acordo com o disposto no
40 Decreto nº 3.591, de 06/09/2000, especificamente o seu § 4º do Art. 15, sendo
41 distribuído aos Conselheiros o currículo do professor. Os cinco itens
42 apresentados, depois de analisados e discutidos, foram aprovados por
43 unanimidade. **03. Ordem do dia: 3.1 Implantação de cotas no Cefet-BA.**
44 **Relator: Conselheiro Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior.** O *Relator*
45 procedeu à leitura do Parecer, onde informa que foi instituído um Grupo de
46 Trabalho, constituído pela Portaria 188, de 25 de abril de 2005, com o objetivo
47 de realizar estudos e apresentar proposta para a implantação de Cotas no Cefet-
48 BA, mencionando várias manifestações favoráveis à proposta, bem como a
49 aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe. Em
50 seguida, propõe, no Parecer, que seja aprovada a política de cotas, no âmbito do
51 Cefet-BA, estabelecendo 50% (cinquenta por cento) das reservas de vagas para
52 estudantes oriundos de escola pública, dentre eles afro-descendentes e indígenas,
53 nos cursos realizados através de Vestibular/Seleção, com critérios para tal
54 concessão. Após a explanação do Parecer, houve as seguintes manifestações:
55 *Conselheiro Prof. Rogério* considerou a questão um problema filosófico que vai
56 de encontro com a constituição, pois esta concede a todos o direito de escola
57 pública, gratuita e de qualidade. Falou que a discriminação no Brasil não é
58 racial, é pecuniária e que o sistema de convivência social do país é muito
59 discriminatório. Salientou que a Universidade é um centro de estudo, pesquisa e
60 extensão e não de promoção social e que a escola pública não deve ser
61 transformada em reparação social, em programa assistencial, tendo o governo a
62 obrigação de trabalhar em prol da área social; *Conselheiro Dr. Gustavo* disse
63 que o Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial atua com certa
64 similaridade ao Cefet e está ampliando desde o ano 2000 a oferta de cursos
65 técnicos gratuitos, tendo a preocupação do acesso a esse programa não ser
66 elitizado. Quanto à proposta, ora em discussão, falou que sinaliza uma certa
67 elitização, fruto da excelência que o Cefet representa perante a comunidade e
68 que a classe média termina buscando. Continuando, informou que o Sesi/Senai
69 tem divulgado esse programa de cotas na rede pública e atualmente 85% dos que
70 dele participam são afro-descendentes, não lhe parecendo que o problema maior
71 seja a questão racial, mas sim a situação econômica. Salientou que, se existir um
72 programa de inclusão, a partir de famílias mais carentes, em termos financeiros,
73 naturalmente a questão da etnia se fará presente, sem precisar estabelecer
74 parâmetro. Sugeriu que o sistema de cotas seja destinado para estudantes de

75 escola pública; *Conselheira Sra. Angélica* manifestou-se favorável também ao
76 sistema de cotas ser destinado aos estudantes provenientes de escola pública;
77 *Conselheiro Prof. Nilton* falou que a instituição precisa gerar estatística sobre
78 essas questões: De onde vem o aluno do Cefet? Qual o perfil sob o ponto de
79 vista étnico? Para ele, a pressão sobre o Cefet aumentou quanto à implantação
80 das cotas, por ser este o caminho de se chegar à escola pública de boa qualidade,
81 achando que se deve tomar cuidado para a elitização não ocorrer na instituição.
82 Disse também que a proposta é bastante cautelosa, recomendando que a
83 proposição seja precedida de ampla informação sobre o processo, se possível,
84 com divulgação de estatística, até para dar suporte a ação que se pretende
85 implementar; *Senhor Presidente* comunicou que as cotas, primeiramente, foram
86 implantadas na UNB – Universidade de Brasília e depois na Universidade
87 Federal do Rio, dizendo que vem acompanhando os debates sobre a matéria.
88 Manifestou-se favorável à proposta, salientando que, até hoje, a experiência
89 onde as cotas foram implantadas tem dado certo; *Conselheiro Relator Prof.*
90 *Albertino* considerou o estado brasileiro excludente, uma vez que, após a
91 proclamação do fim da escravidão, instituiu leis que proibiam negros e negras de
92 serem alfabetizados, entretanto foram revogadas. Disse que na Universidade
93 Federal não deve haver 2% de alunos negros, falando ainda que uma sociedade
94 para ser justa precisa implantar o sistema de cotas; *Conselheira Pedagoga*
95 *Celiana* falou que a questão é histórica, existindo a desigualdade social desde o
96 tempo da colonização e que mesmo sendo defensora da inclusão social e da
97 implantação das cotas, acha o percentual de 50% muito para o momento, por
98 entender que outras etnias precisam ser contempladas e que existe a necessidade
99 de discussão mais ampla com a comunidade. Entretanto, levando em
100 consideração a importância dessa política para a instituição, concordou com o
101 Parecer do Relator; *Conselheiro Dr. Fernando Albiani* falou que vale a pena
102 experimentar a implantação das cotas na instituição, reconhecendo ser grave a
103 discriminação racial. Mencionou que no passado não existia a classe média
104 representada por negro, o que já acontece atualmente. Concordou com o Parecer,
105 sugerindo que o percentual das cotas para indígenas, destinado à Unidade de
106 Eunápolis, se possível, seja de 30% ou 35%, por existirem na região os
107 municípios de Pau Brasil e Camacã. Foram votadas duas propostas para a
108 implantação do sistema de cotas na instituição, a 1ª apresentada pelo *Relator* no
109 seu Parecer, obtendo 04 (quatro) votos e a 2ª do *Conselheiro Dr. Gustavo*,
110 destinando 50% das cotas aos estudantes de escola pública, com 03 (três) votos.
111 Considerando o resultado da votação, o *Conselheiro Prof. Nilton* reafirmou ser
112 indispensável que ocorra uma ampla discussão com a comunidade sobre o
113 assunto. O Parecer foi aprovado, constando de 05 (cinco) páginas, estando
114 arquivado na Secretaria dos Conselhos. **3.2 Proposta de alteração da Ficha de**
115 **Avaliação de Desempenho do Docente – Instrução Complementar nº**
116 **03/2000 da Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD. Relator:**
117 **Conselheiro Prof. Rogério Nadier Rodrigues.** O *Relator* procedeu à leitura do

118 Parecer, onde informa que a CPPD encaminhou à Direção Geral proposta de
 119 alteração da ficha de avaliação individual – Barema – para a avaliação da
 120 progressão dos docentes da Instituição, aprovada pelo Consepe. O Relator, no
 121 seu Parecer, sugeriu as seguintes alterações na referida proposta: *item 1 –*
 122 *Desempenho Acadêmico tenha uma pontuação total de 57 (cinquenta e sete)*
 123 *pontos ao invés dos 61 (sessenta e um) pontos. A diferença de 4 (quatro) pontos*
 124 *ficaria assim distribuída: Subitem 1.1 Assiduidade – Aulas, passa dos 16*
 125 *(dezesesseis) para 14 (quatorze) pontos; Subitem 1.4 Experiência em sala de aula,*
 126 *passa de 2 (dois) para até dez anos e 4 (quatro) para mais de dez anos para 1*
 127 *(um) ponto até dez anos e 2 (dois) pontos acima de dez anos. No item 2 –*
 128 *Atividade de Pesquisa e Extensão, passa de 14 para 16 pontos no total, assim*
 129 *distribuídos: quesito Orientação de Monitores ou Estagiários, passa de 2 (dois)*
 130 *para 3 (três) pontos; no quesito Visitas Técnicas passa de 2 (dois) para 3 (três)*
 131 *pontos. No item 3 – Capacitação Docente, passa de 8 (oito) para 9 (nove)*
 132 *pontos; no item 6 – Participação em Bancas e Comissões, passa de 3 (três) para*
 133 *4 (quatro) pontos. No item 2 – Atividade de Extensão, propôs a inclusão, no*
 134 *quesito Visitas Técnicas, do termo “1 (um) ponto por visita”. Segue transcrita a*
 135 *parte da Conclusão do Parecer: “ Diante do exposto e considerando as*
 136 *contribuições dos professores que gentilmente avaliaram a proposta de*
 137 *alteração da Ficha de Avaliação para fins de Progressão Docente e do*
 138 *excelente trabalho da CPPD, somos do parecer que este Conselho acate as*
 139 *sugestões do Relator que promove as alterações das pontuações.” Após*
 140 *discussão, este Conselho aprovou o Parecer, com as alterações propostas, o qual*
 141 *consta de duas páginas, estando arquivado na Secretaria dos Conselhos. 3.3*
 142 **Proposta de alteração do Regulamento do Comitê Assessor para Assuntos**
 143 **de Ciência e Tecnologia – CACT. Relator: Conselheiro Prof. Nilton**
 144 **Vasconcelos Júnior.** O Conselheiro Relator procedeu à leitura do seu Parecer,
 145 onde informa que a Coordenadora Técnica de Pós-Graduação e Pesquisa –
 146 CTPGP apresentou nova proposta, a fim de possibilitar o funcionamento regular
 147 do CACT, com uma Composição Plena e uma Composição Executiva, esta
 148 última com apenas um representante das Unidades de Ensino para favorecer a
 149 obtenção de quorum. Em seguida, menciona, no Parecer, que é favorável à
 150 aprovação da proposta, porém solicita que sejam observadas as recomendações,
 151 por ele sugeridas, constantes de três itens. Após a apresentação e discussão do
 152 Parecer, este Conselho decidiu que a nova proposta deverá ser encaminhada à
 153 Coordenação Técnica de Pós-Graduação e Pesquisa - CTPGP, para atendimento
 154 dos ajustes sugeridos por este Colegiado, a seguir, retornando
 155 para novamente ser apreciada: 1. *definição das atribuições da Composição*
 156 *Plena e da Composição Executiva do CACT; 2. realização das reuniões da*
 157 *Composição Plena a cada quatro meses. Na oportunidade, o Conselheiro Dr.*
 158 *Gustavo precisou retirar-se da reunião. 3.4 Proposta de alteração das Normas*
 159 **do Programa de Assistência ao Educando – PAE. Relatora: Conselheira**
 160 **Pedagoga Celiana Maria dos Santos.** A Relatora procedeu à leitura do seu

161 Parecer, onde apresenta apoio irrestrito à solicitação de alteração nas referidas
 162 Normas pelas profissionais, que integram o Serviço Social desta instituição. Em
 163 seguida, refere-se, no Parecer, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação
 164 Brasileira, a 9.394/96. Segue transcrito o último parágrafo do Parecer:
 165 *“Conforme a demanda apresentada, solicito aprovação, em caráter de urgência,*
 166 *da alteração e conseqüente substituição do art. 15, segundo a necessidade*
 167 *incluir, criteriosamente a faixa estudantil do CEFET-BA, em situação de risco,*
 168 *comprometimento dos estudos, por meio dos fenômenos de evasão e*
 169 *repetência.”* Continuando com a palavra, citou casos que comprovam a grande
 170 carência de recursos financeiros por parte de alunos da instituição, dizendo ser
 171 favorável à proposta na sua totalidade. Após a apresentação do Parecer, o
 172 *Conselheiro Prof. Rogério* falou que neste Conselho já se posicionou contrário à
 173 retirada de recursos do PAE para dois discentes da Escola realizarem estágio na
 174 Alemanha, a fim de que não sejam prejudicados alunos que necessitam desse
 175 benefício. O *Conselheiro Prof. Albertino* manifestou-se favorável à proposta,
 176 enfatizando a importância de ser a mesma aprovada, principalmente por incluir
 177 nesse Programa alunos do 1º ano e estudantes repetentes, desde que apresentem
 178 motivos justos. O *Conselheiro Prof. Nilton* observou que o Parecer se refere
 179 somente à proposta de alteração do Art. 15, quando existem também sugestões
 180 de modificações em outros Artigos. A *Conselheira Relatora* explicou que houve
 181 um equívoco de sua parte em relação ao material recebido, entretanto informou
 182 ao Conselho que discutiu item por item da proposta com a Assistente Social,
 183 afirmando o seu apoio pleno ao trabalho apresentado. Considerando o
 184 pronunciamento da Relatora, este Conselho resolveu aprovar a proposta de
 185 alteração do Programa de Assistência ao Estudante, elaborada pelas Assistentes
 186 Sociais, com o comprometimento da Relatora reformular o seu Parecer.

187 **3.5 Plano do Curso Técnico da Área de Turismo e Hospitalidade da**
 188 **Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Modalidade**
 189 **Subseqüente, Unidade Salvador. Relator: Conselheiro Prof. Rogério Nadier**
 190 **Rodrigues.** O *Relator* procedeu à leitura do seu Parecer, onde menciona Lei,
 191 Decretos, Resoluções e Portaria que dispõem sobre o Plano. Em seguida, cita, no
 192 Parecer, que o documento está paginado e estruturado em capítulos, constantes
 193 de 11 (onze) itens, ali relacionados. Na parte da Análise, presta informações
 194 detalhadas em relação ao curso. Segue transcrita a Conclusão do Parecer: *“ Este*
 195 *Relator sugere que o documento, contendo o Plano de Curso Técnico em Meios*
 196 *de Hospedagem na Área de Turismo e Hospitalidade na Unidade Sede, seja*
 197 *aprovado, com restrições, isto é, para as 04 (quatro) turmas já existentes a*
 198 *Instituição deve oferecer o curso da forma como se apresenta. Para a*
 199 *continuidade do oferecimento de curso nesta área, é absolutamente necessário*
 200 *que seja feita pesquisa de mercado com bases científicas com o objetivo de*
 201 *determinar com precisão qual o profissional que o mercado necessita e em que*
 202 *quantidade.”* Após a apresentação do Parecer, houve as seguintes
 203 manifestações: *Conselheiro Prof. Albertino* informou sobre as dificuldades para

204 a contratação de equipe técnica, a fim de realizar pesquisa de mercado.
 205 Comunicou também que os egressos do Curso Superior de Turismo são
 206 absorvidos pelo mercado de trabalho, o mesmo não acontecendo com os do
 207 Curso Técnico na Área de Hotelaria, entendendo que o curso deve ser
 208 reformulado para a área de Guiamento, onde tem mais aceitação; *Senhor*
 209 *Presidente* disse que a instituição não dispõe de verbas nem de mecanismos para
 210 realizar pesquisa de mercado para cada curso e o que se pode fazer é o
 211 acompanhamento do egresso; *Conselheira Pedagoga Celiana* comunicou que a
 212 Coordenação Técnica Pedagógica - COTEP está aplicando um questionário
 213 socioeconômico, com o objetivo de dar visibilidade à caracterização desse
 214 público alvo, achando possível o Cefet estabelecer parceria com alguma
 215 Fundação para viabilizar essa pesquisa; *Conselheiro Prof. Nilton* concordou com
 216 o Relator no sentido da pesquisa de mercado ser indispensável, mencionando
 217 que o Cefet apóia a pesquisa interna, concedendo bolsa de iniciação científica,
 218 sugerindo que seja verificada a possibilidade de uma parte dessas bolsas ser
 219 voltada para atender às necessidades da instituição, a exemplo das pesquisas de
 220 mercado para os mais diversos cursos; *Conselheira Sra. Angélica* salientou que
 221 a Área de Turismo está em expansão, ao tempo em que disse entender não ser
 222 justo que o objetivo do curso impossibilite o formando de trabalhar em grandes
 223 hotéis, quando o Plano contempla que o mesmo trabalhe em grandes
 224 empreendimentos; *Conselheiro Prof. Rogério* explicou que, na parte da Análise
 225 do seu Parecer, faz menção a essa questão, sugerindo que o curso seja
 226 completamente reformulado e reestruturado em termos de currículo e pesquisa
 227 de mercado, para não ficar limitado a programa de pequeno porte; *Conselheira*
 228 *Sra. Angélica* não concordou com o Relator, por compreender que o curso está
 229 muito bem estruturado, permitindo ao egresso trabalhar em empreendimento de
 230 qualquer porte, além da organização curricular apresentar-se clara, precisando
 231 ser reformulados apenas alguns itens, como o da demanda e o da justificativa da
 232 pesquisa de mercado; *Conselheiro Dr. Albiani* disse não ter experiência na área,
 233 mas acredita que alunos desta instituição do Curso Técnico de Turismo não
 234 estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho, em razão de existirem muitas
 235 Escolas em Salvador oferecendo cursos nessa área, talvez até com uma carga
 236 horária maior que a do Cefet. Após discussão, o Parecer foi aprovado com as
 237 observações registradas, contendo três páginas, estando arquivado na Secretaria
 238 dos Conselhos. Fazendo uso da palavra, o *Senhor Presidente* informou que o
 239 **Conselheiro Relator Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior** emitiu um
 240 único Parecer para os itens da Pauta **3.6 Plano do Curso Técnico em**
 241 **Informática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na**
 242 **Modalidade Subseqüente e 3.9 Plano do Curso Técnico em Informática da**
 243 **Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Modalidade Integrada,**
 244 **ambos da Unidade de Eunápolis**, passando a palavra ao mesmo que procedeu
 245 à leitura do Parecer, onde informa que os respectivos Planos foram aprovados
 246 pelo Consepe. Considerando as orientações divulgadas pelo MEC em julho de

247 2001, para a formulação dos Planos dos Cursos Técnicos, bem como as questões
 248 citadas, a seguir, sugere o *Relator*, no Parecer, que os mesmos sejam retirados
 249 da Pauta da reunião e enviados à Unidade de Eunápolis para realizar os ajustes
 250 necessários: *1. a demanda pelo Curso Técnico em Informática da Unidade de*
 251 *Eunápolis no ano de 2005 foi menor que um; 2. não se observar no Plano*
 252 *nenhuma referência à Lei 10.639/2003; 3. as ponderações do Conselheiro*
 253 *Rogério Nadier, realizadas em Sessões anteriores deste Conselho e 4. o*
 254 *relatório de recente Auditoria onde recomenda a suspensão de todos os*
 255 *processos de aprovação de cursos em andamento, com vistas à elaboração de*
 256 *pesquisa técnica realizada por empresa especializada ou por técnicos*
 257 *legalmente autorizados pela entidade, aplicando-se métodos estatísticos e*
 258 *procedimentais próprios para se avaliar a demanda dos cursos a serem*
 259 *adotados.* Após discussão, o Parecer foi aprovado, constando de uma página,
 260 estando arquivado na Secretaria dos Conselhos. **3.7 Plano do Curso Técnico**
 261 **em Informática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na**
 262 **Modalidade Subseqüente, da Unidade de Valença. Relator: Conselheiro**
 263 **Prof. Rogério Nadier Rodrigues.** O *Relator* procedeu à leitura do seu Parecer,
 264 onde menciona Lei, Decretos, Resoluções e Portaria que dispõem sobre o Plano.
 265 Em seguida, informa, no Parecer, que o documento está paginado e estruturado
 266 em capítulos, constantes de 11 itens, ali relacionados. Na parte da Análise, o
 267 *Relator* presta informações detalhadas em relação ao curso. Segue transcrita a
 268 Conclusão: “ *Este Relator sugere que o documento contendo o Plano do Curso*
 269 *Técnico em Informática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na*
 270 *Unidade de Valença, seja aprovado, com restrições, isto é, para as turmas já*
 271 *existentes a Instituição deve oferecer o curso da forma como se apresenta. Para*
 272 *a continuidade do oferecimento de curso nesta área, é absolutamente necessário*
 273 *que seja feita pesquisa de mercado com bases científicas com o objetivo de*
 274 *determinar com precisão qual o profissional que o mercado necessita e em que*
 275 *quantidade.* Após discussão, o Parecer foi aprovado, contendo três páginas,
 276 estando arquivado na Secretaria dos Conselhos. **3.8 Recurso ao Conselho**
 277 **Diretor sobre enquadramento no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-**
 278 **Administrativos em Educação – PCCTAE. Relatora: Conselheira Pedagoga**
 279 **Celiana Maria dos Santos.** Com a palavra, a *Relatora* procedeu à leitura do seu
 280 Parecer, o qual segue transcrito: “*Assunto: Recurso ao Conselho Diretor quanto*
 281 *a certificado de Enquadramento no Plano de Carreira dos Técnico-*
 282 *Administrativos em Educação – PCCTAE. Requerente: Márcia Santana Brito.*
 283 *Cumprimentando cordialmente os membros deste eminente Conselho, apresento*
 284 *esta análise acerca do pleito em evidência. Em que pese a relevância da*
 285 *solicitação da servidora Márcia Santana Brito, a conselheira identificou um*
 286 *elenco de aspectos formais e legais que caracterizam não somente a*
 287 *documentação encaminhada ao Conselho, como também o próprio Plano de*
 288 *Carreira, homologado pela Lei Federal nº 11.091/05, que regulamenta a*
 289 *carreira com todas as atividades profissionais exercidas pela categoria dos*

técnico-administrativos. Reconhecida a Comissão Interna de Supervisão do CEFET-BA, de 10 de janeiro de 2006, cuja responsabilidade consiste, principalmente, em promover o levantamento de todas as situações que carecem de regularização no Plano de Carreira. Outrossim, esta conselheira se compromete em fazer, junto à Comissão Interna de Supervisão, o acompanhamento deste caso e de outros que também se encontram em fase de definição.” Após discussão o Parecer foi aprovado por todos, constando de uma página, encontrando-se arquivado na Secretaria dos Conselhos.

3.10 Proposta de Regulamentação da Gestão Administrativa e Financeira dos Cursos de Pós-Graduação do Cefet-BA. Relator: Conselheiro Prof. Nilton Vasconcelos Júnior. O Relator procedeu à leitura do seu Parecer, onde informa que foi constituída comissão com a finalidade específica de elaborar a referida proposta, aprovada pelo Consepe. Prosseguindo, faz observações detalhadas em relação à organização e ao conteúdo da documentação. Segue transcrita a parte final do seu Parecer: “ É indiscutível a necessidade de regulamentar a gestão dos cursos de Pós-Graduação ofertados pela instituição, especialmente no que tange às condições em que se deve admitir a exceção quanto à gratuidade. Também é verdade que se deve ter urgência em regulamentar a relação com fundações de modo a permitir maior flexibilidade na gestão dos cursos. Entretanto, o assunto deve merecer extremo cuidado e não pode representar a possibilidade de abertura a práticas privatistas. A documentação encaminhada para apreciação não reúne as condições necessárias para ser aprovada, seja pela sua ambigüidade que encerra, seja pela extrapolação do objeto pois remete a assunto que não se relaciona aos Cursos de Pós-Graduação, ou ainda pela falta de clareza, pela existência de superposição ou incoerência interna, repetição, e principalmente pela possibilidade de levar a um comprometimento das finalidades desta instituição. Face ao exposto propõe-se que o assunto seja reexaminado por Comissão designada para esta finalidade específica e posterior análise pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão”. Após discussão, este Conselho aprovou por unanimidade o Parecer que consta de duas páginas, estando arquivado na Secretaria dos Conselhos.

04. Comunicações dos Conselheiros: - O Prof. Nilton informou que a comissão, da qual faz parte juntamente com o Conselheiro Prof. Rogério e a Sra. Margarida Angélica Bispo Magalhães, referente à emenda parlamentar que alocou no orçamento do Cefet recursos financeiros, com a finalidade de implantar a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP/Cefet-BA., identificou algumas inadequações quanto à utilização dos recursos no objeto final proposto, ainda que nos aspectos de ordem orçamentária estejam adequados. O Prof. Rogério justificou que o trabalho da comissão não foi ainda concluído, tendo em vista que parte da documentação financeira estava em poder da Auditoria Externa, que se encontrava na Escola. O Prof. Nilton comunicou também que a Sra. Margarida, como Chefe do Departamento de Orçamento e Finanças, estava à disposição da referida Auditoria, não podendo participar, à época, dos trabalhos da comissão; -

333 A *Pedagoga Celiana* informou sobre a sua participação na organização da 1ª
334 Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, a realizar-se nos
335 dias 07 e 08 de junho, sendo a comissão estadual composta por representantes
336 dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas, dos estudantes, dos Sindicatos dos
337 técnicos e tecnólogos, dentre outros; - O *Senhor Presidente* informou que o
338 Secretário de Educação Profissional e Tecnológica da Setec/MEC, Prof. Eliezer
339 Pacheco, esteve visitando a Unidade de Salvador e ficou espantado com o estado
340 precário em que se encontravam as suas instalações físicas. Em seguida,
341 salientou que a instituição é quase centenária e não houve a manutenção
342 necessária dos seus prédios e anexos, ao longo do tempo, mencionando os vários
343 problemas existentes na instituição, em relação às instalações físicas, passando a
344 ser registrados os seguintes: pavilhão interditado há um mês, por causa do
345 telhado; falta de programa de combate a incêndio; transformadores do prédio da
346 administração sendo desligados, a partir das 09 horas, em razão da compra de
347 muitos aparelhos de ar condicionado, sem atentar para o fato de que aumentaria
348 a carga de energia elétrica; biblioteca interditada para reforma, por problemas
349 nas vigas, já sendo transferida para outro espaço; Ginásio de Esportes também
350 em reforma, por estar sem condições de uso. Ao final, o *Senhor Presidente*
351 agradeceu a presença de todos à reunião e o empenho com que realizaram os
352 trabalhos. Não havendo mais nada a ser registrado, eu, Maria do Carmo Souza
353 Farias, Secretária dos Conselhos, lavei a presente Ata que, depois de lida e
354 achada conforme, será aprovada e por todos assinada. Salvador, 26 de maio de
355 2006.

Errata página 156 – ampliação da fonte.

Caracterização das turmas quanto a renda familiar																		
Turma	Renda																	
	Até 1 S.M. –		Entre 1 e 2		Entre 2 e 3 S.M		Entre 3 e 4 S.M		Entre 4 e 5 S.M		Entre 5 e 10		Acima de 10		Não sabe		Total	
1º ano	5	56%	16	53%	4	13%	3	23%	1	11%	2	22%	2	29%	7	64%	40	38%
2º ano	1	11%	10	33%	5	17%	4	31%	3	33%	0	0%	2	29%	2	18%	27	26%
3º ano	3	33%	1	3%	4	13%	3	23%	1	11%	4	44%	2	29%	1	9%	19	18%
4º ano	0	0%	3	10%	4	13%	3	23%	4	44%	3	33%	1	14%	1	9%	19	18%
Total	9	100%	30	100%	17	57%	13	100%	9	100%	9	100%	7	100%	11	100%	105	100%
	9%		29%		16%		12%		9%		9%		7%		10%		100%	

Fonte: questionário aplicado às turmas

Errata página 157 – ampliação da fonte.

Série	Com quem mora										
	Pais	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Parentes	Mae e	Pa e	Mae e	Guarda	Total
1º ano	16	14	2	2	1	2	1	-	2	-	40
2º ano	14	8	-	-	1	1	-	-	2	1	27
3º ano	14	3	-	-	-	1	-	1	-	-	19
4º ano	13	3	1	0	1	1	0	0	-	-	19
Total	59	28	3	0	3	5	1	1	2	1	105

Fonte: questionário aplicado às turmas

Errata página 158 – ampliação da fonte.

Escolaridade dos pais												
Turmas	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Pai		Mãe	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Total	%	Total	%
Nível de ensino												
Ensino fundamental (inc.[1])	6	3	3	2	2	2	1	2	12	11%	9	9%
Ensino fundamental	3	2	1	1	1	2	-	1	5	5%	6	6%
Ensino médio (inc.)	6	4	1	2	1	1	-	1	8	8%	8	8%
Ensino médio	14	18	12	13	7	6	10	9	43	41%	46	44%
Ensino superior (inc.)	2	5	2	1	1	1	1	1	6	6%	8	8%
Ensino superior	5	3	1	4	4	4	6	1	16	15%	12	11%
Pós-graduação	1	4		2	1	3	-	4	2	2%	13	12%
Não sabe	3	1	7	2	2	0	1	-	13	12%	3	3%
Total	40	40	27	27	19	19	19	19	105	100%	105	100%

Fonte: questionário aplicado às turmas