

EMMANUELLA APARECIDA MIRANDA

**A POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS:
ANÁLISE DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

M672p
2017 Miranda, Emmanuella Aparecida, 1976-
 A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais : análise do acesso e da permanência / Emmanuella Aparecida Miranda. - Viçosa, MG, 2017.
 xv, 224f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.175-186.

1. Programa de educação afirmativa (Brasil). 2. Educação. 3. Direito a educação - Minas Gerais. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 379.26098151

EMMANUELLA APARECIDA MIRANDA

**A POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS:
ANÁLISE DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de março de 2017.



Fernando Gaudereto Lamas



Arthur Meucci



Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

*A Minha avó Delvina Moura (in
memoriam) que era negra e não sabia...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de todo meu coração, aos professores do Mestrado em Educação – UFV por me proporcionarem o prazer de suas companhias e tornarem minha caminhada cheia de emoção e sentido.

Aos amigos e companheiros de trabalho que compartilharam comigo os doces e tensos momentos do cotidiano da vida acadêmica, em especial, Lilian e Valquíria.

A meu orientador, Edgar Pereira Coelho, pelo apoio e ensinamentos, para quem educar é um ato de amor!

Aos professores, Arthur Meucci e Valter Machado, pelos delineamentos desta pesquisa.

Aos estudantes e servidores do IF Sudeste MG – Campus Muriaé, porque sem a participação de vocês não haveria pesquisa.

A meu marido, André Luiz, que em seu silêncio me permitiu ouvir a voz do coração.

À minha filha, Ariel, por todos os momentos vividos, pela compreensão a minha dedicação aos estudos, pelas minhas ausências e falhas, e por seu tão grande amor.

À minha mãe, Léa, por inculcar em mim o *hábitus* do estudo.

À minha irmã, Alessandra, por manter vívido em mim o espírito guerrilheiro.

Aos meus irmãos, Emmanuel Christian e Ivan, por valorizarem o ser que eu sou.

A meu querido amigo, Edvan Arêdes, que me possibilitou acessar dados para este trabalho.

À minha amiga Cássia, pelos momentos de apoio e horas de dedicação para conclusão deste trabalho.

À Luciana Miranda, pela amizade e apoio ao longo dessa etapa de estudos.

A Delton Vagner, pela compreensão de que a educação e a formação continuada são direitos de todos os servidores do campus Muriaé.

Agradeço acima de tudo, a Ti Senhor por sua manifestação grandiosa em tudo que me rodeia, e pela certeza que me traz de que nunca estou sozinha e de que nada vou esquecer...

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xi
RESUMO.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
1 INTRODUÇÃO.....	01
2 CAPÍTULO I: A POLÍTICA SOCIAL NA/DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	07
2.1 A cultura liberal como aporte ao capital.....	11
2.2 A política de cotas: afirmação de direitos?.....	15
2.3 A Ciência e o Censo: uma questão de identidade?.....	28
2.4 Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.....	34
2.4.1 Um breve histórico da Lei de Cotas.....	35
2.4.2 Alteração da Lei nº 12.711/2012 (Lei nº 13.409/2016).....	60
2.5 Onde mora o direito.....	65
3 CAPÍTULO II: O HOMEM, O TRABALHO E A ESCOLA.....	68
3.1 O papel da escola na sociedade capitalista.....	71
3.2 Acesso por mérito ou por direito?.....	73
3.3 A educação capitalista e a educação no capitalismo.....	78
3.4 Estudantes cotistas em cursos superiores.....	85
4 CAPÍTULO III: A POLÍTICA DE COTAS SOB O OLHAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA	89

4.1	Procedimentos metodológicos.....	89
4.2	Campo da pesquisa.....	92
4.3	Sujeitos da pesquisa.....	103
4.4	Análise dos dados.....	105
4.4.1	Sistema de Ingresso nos cursos ofertados pelo IF Sudeste MG Campus Muriaé	107
4.4.2	Avaliação das Notas de Ingresso dos estudantes de Ampla Concorrência que efetivaram matrícula.....	111
4.4.3	Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo B que efetivaram matrícula.....	112
4.4.4	Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo C que efetivaram matrícula.....	114
4.4.5	Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo D que efetivaram matrícula.....	115
4.4.6	Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo E que efetivaram matrícula.....	116
4.4.7	Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	117
4.4.8	Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Primeiro Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	118
4.4.9	Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Segundo Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	121
4.4.10	Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Terceiro Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	122
4.4.11	Avaliação da Conclusão/Integralização dos Estudantes dos Grupos de Acesso do Curso Técnico Integrado em Agroecologia com Relação ao Coeficiente de Rendimento (CR).....	123
4.4.12	Avaliação da Conclusão/Integralização dos Estudantes dos Grupos de Acesso do Curso Técnico Integrado em Agroecologia com Relação ao Dados de Evasão e Repetência.....	125
4.4.13	Avaliação do Êxito dos Estudantes Egressos dos Grupos A, B, C, D e E do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	128

4.4.14	Análise da Evasão e Reprovação dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	127
4.4.15	Análise da Evasão e Reprovação dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E no Primeiro ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	128
4.4.16	Análise da Evasão e Reprovação dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E no Segundo Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.....	157
4.5	Histórico do Ingresso à Conclusão do Curso Técnico Integrado em Agroecologia	159
4.5.1	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Renda Familiar.....	160
4.5.2	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Escola de Origem.....	160
4.5.3	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Assistência Estudantil.....	161
4.5.4	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Assistência Estudantil/Manutenção....	162
4.5.6	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Assistência Estudantil/Moradia.....	163
4.5.7	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Assistência Estudantil/Transporte.....	164
4.5.8	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Participação em Projetos de Pesquisa	165
4.5.9	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Participação em Projetos de Extensão.	165
4.5.10	Perfil dos Estudantes Cotistas a partir da Organização dos Estudos.....	166
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
7	APÊNDICES.....	187

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Progressão por grupos de acesso.....	127
Gráfico 2: Alunos reprovados em 2013.....	133
Gráfico 3: Evasão/transferência em 2013.....	141
Gráfico 4: Alunos reprovados em 2014.....	161
Gráfico 5: Evasão/transferência em 2014.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão de vagas conforme Lei n. 12.711/2012	111
Tabela 1.1- Divisão de vagas conforme Lei n. 12.711/2012 alterada pela Lei n. 13.409/2016	111
Tabela 2 - Divisão de vagas para o curso Agroecologia	112
Tabela 3 - Divisão de vagas para o curso Agroecologia	113
Tabela 4 - Média das notas de acesso no Grupo A	115
Tabela 5 - Média das notas de acesso no Grupo B	116
Tabela 6 - Média das notas de acesso no Grupo C	118
Tabela 7 - Média das notas de acesso no Grupo D	119
Tabela 8 - Média das notas de acesso no Grupo E	120
Tabela 9 - Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do ano 2013 - Turma 1/2013	122
Tabela 10 - Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do ano 2014 - Turma 1/2013	125
Tabela 11 - Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do ano 2015 - Turma 1/2013	126
Tabela 12 - Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do Curso Técnico Integrado em Agroecologia - Turma 1/2013.....	129
Tabela 13 - Êxito dos estudantes Egressos do Curso Técnico Integrado em Agroecologia - Turma 1/2013	131
Tabela 14 - Consolidado do perfil dos estudantes cotistas egressos – Turma 1/2013 – (2013 a 2014)	158
Tabela 15 - Dados de Estudantes Reprovados que Permaneceram no Curso Agroecologia - Turma 1/2013	216
Tabela 16 - Número de Estudantes Ingressantes x Concluintes (2010-2016)	163
Tabela 17 - Relação entre a Condição Econômica e as Características dos Estudantes, de acordo com questionário	164
Tabela 18 - Relação entre o tipo de escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário	164
Tabela 19 - Relação entre o Auxílio Alimentação Integral da Assistência Estudantil, escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário	165
Tabela 20 - Relação entre o Auxílio Manutenção da assistência estudantil, escola de origem e características dos estudantes de acordo com questionário.....	165
Tabela 21 - Relação entre o Auxílio Moradia da assistência estudantil, escola	

de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário.....	166
Tabela 22 - Relação entre o tipo de auxílio da assistência estudantil, escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário.....	168
Tabela 23 - Relação entre Participação em Projeto de Pesquisa, Condição Econômica e as características dos estudantes, de acordo com questionário	169
Tabela 24 - Relação entre Participação em Projeto de Extensão, Condição Econômica e as características dos estudantes, de acordo com questionário	169
Tabela 25 - Forma de estudo por grupo	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADC – Análise do Discurso Crítica
- ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CASA - Centro de Análises Socioambientais
- CEICE – Coordenação de Extensão e Integração Campus Empresa
- CF – Constituição Federal
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
- CGPI – Coordenação Geral de Pesquisa
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CR – Coeficiente de Rendimento
- CTIA – Curso Técnico Integrado em Agroecologia
- DCD – Diário da Câmara dos Deputados
- DNA – Ácido Desoxirribonucleico
- DOU – Diário Oficial da União
- DSF – Diário do Senado Federal
- EC- Emenda Constitucional
- EMI – Ensino Médio Integrado
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competência da Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- FASM – Faculdade Santa Marcelina
- FIES – Fundo de Investimento do Ensino Superior
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNAI – Fundação Nacional de Amparo ao Índio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEMMA – Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IESP – Instituto de Estudos Sociais e Políticos
- IF/IFs – Instituto Federal/Institutos Federais

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
IF SUDESTE MG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSC - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
Nº - Número
NEA – Núcleo de estudos Agroecológicos
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PFL – Partido da Frente Liberal
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica
PL – Projeto de Lei
PLC – Projeto de Lei da Câmara
PLS – Projeto de Lei do Senado
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SC – Santa Catarina
SF – Senado Federal
SG-PR – Secretaria Geral da Presidência da República
Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAEDU – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica Educacional
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TAE – Técnico-Administrativos em Educação
TCU – Tribunal de Contas da União

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UF/UFs – Universidade Federal/Universidades Federais

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNIFAMINAS – Centro Universitário de Minas Gerais

RESUMO

MIRANDA, Emmanuella Aparecida, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2017. **A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais: análise do acesso e da permanência.** Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Este trabalho teve por objetivo analisar os impactos da Lei nº 12.711/2012, também chamada Lei de Cotas, sobre o acesso, permanência e êxito dos estudantes egressos do Curso Técnico Integrado em Agroecologia do Campus Muriaé do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, que iniciaram o curso em 2013 e concluíram no ano de 2015. Buscamos investigar a existência de programas, projetos e ações voltados à permanência dos estudantes cotistas, bem como analisar o resultado do desempenho estudantil dos cotistas desde a fase de ingresso até a conclusão do curso. Amparamo-nos, para realização desta pesquisa, na revisão de literatura acerca do desenvolvimento da educação como princípio educativo, como resultado histórico da luta pela ampliação de direitos entendidos como riquezas inerentes ao processo de desenvolvimento humano; assim como mecanismo de cooptação e conformação ideológica para a formação de mão de obra e asseguramento do processo de reprodução social. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais que trabalharam diretamente com os estudantes da turma em questão e membros do Grêmio Estudantil, além de aplicação dos questionários com os estudantes egressos. A análise documental foi empregada como recurso para compreensão dos aspectos contraditórios e antagônicos que se revelaram quando comparamos as falas dos entrevistados aos documentos institucionais: PPP, PPC, PDI, registros acadêmicos, etc. A partir da abordagem qualitativa, empregamos a Análise Crítica do Discurso (ADC) de Norman Fairclough, a fim de compreendermos as relações de poder que circulam na sociedade e que adentram o espaço educacional. Com este estudo, constatamos que não se sustentam os pensamentos fatalistas sobre o desempenho dos cotistas, quiçá, sobre o risco da queda da qualidade da educação. À guisa de conclusão, refutamos os argumentos neoliberais sobre “mérito e qualidade”, uma vez que os resultados desta pesquisa não os sustentaram.

ABSTRACT

MIRANDA, Emmanuella Aparecida, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2017. **The Affirmative Action Policy at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais: Analysis of access and continuity.** Advisor: Edgar Pereira Coelho.

The aim of this writing is to analyze the impacts of the Law 12.711/2012, also known as the Affirmative Action Law, over the access, continuity and success of the alumni of Muriaé Campus - Agroecology Integrated to High School Technical Course at Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, who started their studies in 2013 and completed in the year of 2015. We sought to examine the programs, projects, and services aimed at promoting the continuity of students belonging to Affirmative Action Programs while simultaneously analyzing students' performance from course enrollment through the course completion. We based our studies on the literature review about the development of the Education as an Educational principle, as the historical consequence of the fight for rights taken as values inherent to human development; also as a mechanism of cooptation and ideological conformation to manpower training and the social reproduction process securement. The current process involves semi-structured interviews held with professionals working directly with members of the student community and the Student Association in addition to the application of alumni questionnaires. The documental analysis was employed as a resource to comprehend the antagonistic and contradictory aspects which were revealed when compared to the interviewees' speeches and the institutional documents such as the PPP (Political-Pedagogic Project), CPP (Course Pedagogic Project), DIP (Institutional Development Plan), academic records, etc. From a qualitative approach, we employed the discourse critical analysis (DCA) by Norman Fairclough, in order to comprehend the relations of power that circulate in the society and that enter the educational space. From this study, we came to the conclusion that fatalist thoughts over the success of students belonging to the affirmative action programs are not sustainable. In conclusion, we refuted the neoliberal arguments about "merit and quality" for the final results of this research are not sustainable.

1 INTRODUÇÃO

“As cotas prejudicam a qualidade da educação” é uma frase comum que tenho ouvido¹ nos corredores da escola onde trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) Campus Muriaé. Como assistente social, confesso minha indignação diante do que ouço, sem que isso seja acompanhado por nenhum estudo ou pesquisa. Então eu me pergunto “de onde surgem essas ideias? Por que elas persistem? Qual o fundamento disso? Será que as expectativas dos professores são muito baixas com relação aos estudantes que entram por cotas? Há alguma forma de diferenciação ou percepção em sala de aula quanto aos estudantes que adentraram por reserva de vagas? Os diários trazem dados sobre quem é cotista ou não? Ou falas desse tipo seriam apenas fruto das ideias pré-concebidas que circulam pela sociedade e que, de uma forma ou de outra, acabam se reproduzindo na escola? Qual o significado da expressão ‘educação de qualidade’? Afinal, o que há por trás desse discurso”.

Considerando que o papel do assistente social gira em torno da defesa intransigente dos direitos e tendo a liberdade² como princípio central, não poderia me furtar a esse debate, uma vez que se constituem como princípios fundamentais para o Serviço Social: “1) Reconhecimento da liberdade³ como valor ético central e das

1

Utilizei, nos dois primeiros parágrafos, o tempo verbal na primeira pessoa tendo em vista que as inúmeras observações que fiz no corpo do texto são pessoais.

- 2 “É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do ser natural, dispondo de capacidade teleológica, projetiva, consciente; é por esta socialização que ele se põe como ser capaz de liberdade. Esta concepção já contém, em si mesma, uma projeção de sociedade – aquela em que se propicie aos/às trabalhadores/as um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação” (Código de Ética do/da Assistente Social. Lei n. 8.662, de 07 de junho de 1993, p. 22).
- 3 Kourilsky (2012), define o altruísmo como “compromisso consciente para agir pela liberdade dos outros”, nesse ponto ele atrela a liberdade à condição de direito fundamental, portanto associada a um dever de altruidade. Esclarece ainda: “altruidade não tem nada a ver com o altruísmo biológico, que trabalha fora do campo da consciência [...]. A altruidade é um dever racional. Portanto, não tem relação com sentimentos e paixões. Embora não os negue nem ignore, a altruidade é alheia a esses aspectos [...]. A generosidade é frequentemente confundida com o altruísmo. [...] Por ser um ato sentimental, a generosidade se refere ao elo humano, à empatia, simpatia, compaixão e, numa certa medida, à fraternidade. Seja racional ou afetiva, a generosidade é distinta da altruidade, já que essa não pertence a categoria dos deveres estritamente racionais. [...] No sentido amplo, podemos compreender fraternidade como ideia moral fundada tanto no sentimento quanto na razão, para, informalmente, reforçar as relações humanas e sociais dos indivíduos de um mesmo grupo. É, portanto, distinta da altruidade, dever racional, que desconsidera os sentimentos e explicitamente completa a liberdade” (KOURILSKY, 2012, p. 21-25).

demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais⁴; 2) Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (Código de Ética Profissional do Assistente Social, Resolução CFESS Nº 290/94 e 293/94).

Não se trata de uma concepção de liberdade como a presente no liberalismo, que a percebe apenas como livre-arbítrio ou que coincide com individualismo. Não é possível reduzi-la ao estrito âmbito das decisões individuais, pois a experiência da liberdade se constitui como uma construção coletiva [...]. O conceito de liberdade a que faz referência ao Código de Ética dos Assistentes Sociais exige a sua própria redefinição, apontando para uma nova direção social, que tenha o indivíduo como fonte de valor, mas dentro da perspectiva de que a plena realização da liberdade de cada um requer a plena realização de todos. Para tanto, é preciso garantir as demandas que a ela se vinculam – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. Sabe-se contudo, que esse projeto de realização da liberdade é colidente com a dinâmica social capitalista, que em si é limitadora da liberdade, quase sempre reduzida aos seus termos formais e jurídicos.

[...]. O segundo princípio [...] alerta para o fato de os assistentes sociais, sobretudo da segunda metade dos anos 70 até hoje, vêm se posicionando contra todo tipo de abuso de autoridade, torturas, violência doméstica, grupos de extermínio; isto é, vêm demonstrando historicamente a sua firma vinculação à luta em favor dos direitos humanos. Tal formulação estabelece-se, pois, como uma exigência imprescindível para a consecução dos nossos valores éticos, uma vez que a sua violação contraria os postulados básicos da humanização e sociabilidade igualitária (BONETTI; SILVA; SALES; GONELLI; 2008, p. 181-184).

Compreender os mecanismos que geram essas ideias é tão importante quanto a defesa dos estudantes em seus direitos legítimos. Aliás, a investigação da questão só tem sentido porque surge no próprio chão em que deveria ser fecunda a ideia de protagonismo, autonomia, emancipação, justiça social, equidade. Não seria esse o sentido da escola? Não é isso que dizem os documentos oficiais de criação dos Institutos Federais? Não é isso que preconiza O Projeto Político Pedagógico do Campus Muriaé?

Diante de todas essas inquietações, propusemo-nos a pesquisar o sentido da Lei

4 A autonomia “abrange não só a capacidade de independência que permite a autodeterminação dos indivíduos, para tomar suas próprias decisões que estejam vinculadas à sua vida e às suas relações sociais, mas também a valorização, o respeito e a consideração sobre as opiniões e escolhas dos outros [...]” (BARROCO e TERRA, 2012, p. 123). Ao tratarmos da questão da emancipação e da plena expansão dos indivíduos sociais, referimo-nos a “erradicação de todas as formas de opressão e de suas categorias” para que assim todos os indivíduos sociais possam estabelecer “entre si na efetivação da produção econômica, em que cada um contribui com suas forças individuais que são postas a serviço do interesse comum e permanecem sobre o controle de todos”. (idem, p.123-124).

n. 12.711⁵, também chamada Lei de Cotas, que foi sancionada em 29 de agosto de 2012 pelo Governo Federal e, recentemente, alterada pela Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016⁶, tornando obrigatória a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Analisando os preceitos legais, verificamos que a norma prioriza o mínimo de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, sendo este quantitativo subdividido em dois grupos, a saber: aqueles cuja renda bruta per capita familiar não ultrapassa um salário mínimo e meio e aqueles cuja condição econômica ultrapassa esse valor. Essa nova divisão, por sua vez, demarca a possibilidade de ingresso através da escolha por grupos étnico/raciais⁷, ou seja, para aqueles que se autodeclararam preto⁸, pardo e indígena e pessoas com deficiência; e aqueles que assim não se declaram.

Nesse contexto, surge o problema da pesquisa o qual buscaremos responder: “quais os efeitos que a legislação traz para o contexto escolar?” Ao investigarmos os impactos da abertura às possibilidades de acesso por meio da reserva de vagas para grupos específicos⁹, deparamo-nos com algumas questões presentes no cotidiano escolar: temor da queda da qualidade da educação, questionamentos acerca do mérito escolar, direito de acesso e permanência dos estudantes, em especial, de estudantes cotistas.

5 Detalhamentos da Lei serão apresentados ao longo do capítulo 1.

6 Altera a Lei n. 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Publicação feita no DOU de 29/12/2016.

7 “A preocupação em demarcar linhas de origem étnica e/ou racial no Brasil tem variado de acordo com as necessidades políticas, social e econômicas dos grupos que disputam a hegemonia na sociedade brasileira. [...] Embora biologicamente falando não existam raças humanas, os preconceitos que incorporamos na vida social continuam a nos ensinar a julgar e a avaliar as capacidades dos indivíduos e coletividades de acordo com a raça biológica na qual os classificamos. [...] Quanto à discriminação étnica, o mecanismo é semelhante: sempre que consideramos que alguns indivíduos ou comunidades são inferiores ou possuem ideias e costumes que achamos repulsivos simplesmente porque fazem parte de um grupo humano específico e identificado como uma etnia, estamos sendo etnocêntricos e nos tornando propensos a atitudes intolerantes” (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 56-58).

8 A palavra “preto” segue a nomenclatura adotada na legislação federal, Lei 12.711/2012, “Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei 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 da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. O mesmo termo permanece na Lei n. 13.409/2016, havendo apenas a inclusão da expressão “e pessoas com deficiência”.

9 Será que a entrada de estudantes negros, pobres, oriundos de escolas públicas vão macular a excelência acadêmica? Será que estudantes cotistas (autodeclarados ou não preto, pardo ou indígena; com renda per capita inferior ou superior a um salário mínimo e meio; de escola pública) serão responsáveis pela queda do padrão da qualidade escolar? Será que estudantes de escola pública, quaisquer que sejam suas condições econômicas, raciais ou pertença social, terão eles o poder de infligir a decadência educacional nas instituições públicas federais de ensino? Serão eles os verdadeiros vilões da Educação Formal?

Buscamos, no mergulho literário, dados, informações e levantamentos feitos acerca da política de cotas para analisarmos os impactos da legislação sobre a permanência e êxito dos estudantes nos cursos integrados ao ensino médio do IF Sudeste de MG - Campus Muriaé. Ou seja, meios de compreendermos seus efeitos sobre a qualidade da educação e seus desdobramentos junto aos atores colaboradores da pesquisa: estudantes egressos do ensino técnico integrado ao ensino médio, professores e profissionais que atuam diretamente com os estudantes do IF Sudeste MG Campus Muriaé.

A partir da análise documental, procuramos compreender o papel dos Institutos Federais (sobretudo do Sudeste de Minas Gerais, Campus Muriaé), além do levantamento de dados sobre os possíveis programas e ações existentes que dão suporte à permanência dos estudantes cotistas, analisar o êxito dos estudantes egressos dos cursos integrados ao ensino médio, particularmente quanto ao curso Técnico Integrado em Agroecologia, sem perdermos de vista os aspectos contraditórios e antagônicos imanentes ao sistema capitalista.

Como instrumentos investigativos, foram realizadas entrevistas com membros da equipe pedagógica, coordenadores de cursos e demais profissionais sobre como recebem e interpretam o acesso através da reserva de vagas. Aos estudantes egressos foram direcionados questionários com questões abertas e fechadas sobre o ponto de vista acerca da política de cotas.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro versa sobre o papel da política social na sociedade capitalista, em especial a política de cotas através do estudo da Lei nº 12.711/2012. Discutimos as relações da cultura liberal e o desenvolvimento do modo de produção econômico, bem como os desdobramentos dessa relação sobre a política brasileira. Nesse ínterim, tratamos da questão dos direitos, a luta pela afirmação da identidade dos povos escravizados e a correlação de forças das classes em disputa no cenário capitalista.

O segundo capítulo trata da relação do homem com o meio, mediado pelo trabalho e perpetuado pela educação. Expõe os conflitos da sociedade capitalista, as medidas sociais sustentadas pela política neoliberal e a luta da classe oprimida sustentada pelo desejo de emancipação social. Pautamo-nos numa visão e postura dialéticas, questionando tanto o papel das políticas sociais quanto o bojo donde emergem a necessidade de criá-las, seja por reconhecimento da luta legítima por direitos, seja como esteio de manutenção do poder pela conformação da luta de classes.

No terceiro capítulo tratamos da pesquisa em si, da metodologia adotada, do público-alvo e as análises dos dados obtidos. Partimos de uma postura crítica substantiada pela Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough, para compreensão do que pensam os diversos participantes dessa pesquisa sobre as categorias direito, cotas e educação de qualidade.

Ao problematizarmos as disputas ideológicas, a conquista do consenso e da hegemonia, passamos a situar a escola como palco de disputa das forças em colisão, uma vez que é transversalizada por diversos interesses de classe.

Almejamos com este trabalho discutir questões escamoteadas pela fetichização do direito, discutindo os preceitos neoliberais que pulverizam ideologias de bem estar dentro de uma lógica individual - visão fragmentada e flexibilizada acerca da sociedade estandardizada pelo poder do consumo e acesso às riquezas produzidas (que, por sua vez, deslocam o eixo do questionamento da matriz da desigualdade gerada pela sociedade de classes para a questão do mérito e do aproveitamento das oportunidades dadas por meio de políticas públicas – não obstante cooptadas no cenário político e transmutadas à sociedade com a face de reconhecimento de direitos). Apresentamos a discussão sobre a política de cotas no campo das conquistas sociais ao mesmo tempo em que elas respondem às artimanhas da sociedade burguesa em conformar direitos legítimos em direitos legais, ou seja, judicializando direitos.

Ao tomarmos como objetivo geral analisar os impactos da Lei de Cotas sobre a permanência e êxito dos estudantes do curso Técnico Integrado em Agroecologia do IF Sudeste de MG - Campus Muriaé, buscamos responder a essa questão investigando possíveis programas e ações existentes que dão suporte à permanência dos alunos cotistas; analisando como os professores, membros da equipe pedagógica, servidores administrativos e membros da assistência estudantil recebem e interpretam o acesso através da reserva de vagas; levantando o ponto de vista dos alunos egressos sobre a política de cotas; além de analisar o êxito dos alunos cotistas egressos do curso técnico integrado em Agroecologia.

Partimos da hipótese de que o acesso por cotas possibilita aos desiguais, em suas condições de desigualdade, ingressarem em instituições federais de ensino. Porém, os estudantes não compreendem a política de cotas como resultado da luta dos movimentos sociais por direitos, mas como estratégia de vantagem no processo seletivo. No entanto, a ausência do emponderamento do direito não significa o descompromisso dos educandos com a própria formação. A partir desse posicionamento, propusemos a

compreender quais os motivos que levam o estudante a desistir do curso, quais as razões por trás da reprovação e evasão, bem como quais os motivos da permanência mesmo quando ingressam em ambientes de rígido sistema de avaliação.

Sabemos que não é um assunto que se esgota em si mesmo, tão pouco tomaremos como proposta o trabalho de Sísifo¹⁰, mas pretendemos através desta pesquisa, contribuir para o debate sobre o papel das políticas sociais, em especial políticas de ação afirmativa no seio da sociedade capitalista, suas formas de coalizão, subversão e continuidade, acrescentando a esse debate o papel da instituição de ensino e dos intelectuais que lhe dão direção.

10 Sísifo, personagem da mitologia grega que foi condenado a empurrar uma pedra morro acima e tão logo alcançasse o cume a pedra rolava novamente e o trabalho de empurrá-la recomeçava incessantemente.

2 CAPÍTULO I

A POLÍTICA SOCIAL NA/DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ao considerarmos que o ingresso mediatizado por cotas segue na contramão da lógica meritocrática (imposto pelo *modus operandi* de se fazer justiça exclusivamente pelo sucesso individual), passamos a ter como ponto de partida a análise das relações contraditórias e antagônicas inerentes ao sistema capitalista, no qual as políticas sociais¹¹ surgem como respostas do Estado à pressão da classe trabalhadora. Sob essa ótica, as políticas sociais congregam em si um aspecto amortizador, apaziguador e focalizador ao mesmo tempo em que são fruto da luta social por direitos.

Segundo Behring e Boschetti (2008), é necessário, em primeiro lugar, compreendermos que o advento das políticas sociais está intimamente ligado ao reconhecimento da questão social que, por sua vez, diz respeito ao conjunto das manifestações concretas subjacentes ao processo de acumulação capitalista.

Está na base do processo teórico de Marx, com a colaboração de Engels, a perspectiva de desvelar a gênese da desigualdade social no capitalismo, tendo em vista instrumentalizar sujeitos políticos [...] para sua superação. Esse processo – a configuração da desigualdade, e que tem relação com a exploração dos trabalhadores e as respostas engendradas pelas classes sociais e seus segmentos, a exemplo das políticas sociais - se expressa na realidade de forma multifacetada através da questão social (BEHRING E BOSCHETTI, 2008, p. 52).

O reconhecimento da questão social trouxe um avanço nas formas de conceber e perceber o papel das políticas sociais no contexto do modo de produção capitalista. Assim sendo, ampliam-se as discussões sobre justiça social e equidade, revelando o embuste sobre a igualdade apregoada no sistema capitalista, bem como o equilíbrio social dado pela expansão de políticas sociais.

As políticas sociais, nesse cenário, passam a ser alvo de inquirições para compreensão de seu papel social: emancipar atores sociais ou arrefecer a luta de classes¹²? Garantir direitos ou restringir a subversão social? Abrir caminhos ou estreitar

11 “As políticas sociais e a formação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorizadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.51).

12 “As classes se definem nas relações de produção. Tanto estas como as relações de consumo implicam determinações ideológicas e políticas” (FALEIROAS, 2009, p. 410. A apresentação do termo “luta de classes” segue conforme os estudos de Marx e Engels que apresentam no primeiro capítulo do Manifesto Comunista a seguinte conclusão: “a história de toda sociedade até nossos dias é a luta de

a visão de totalidade? Transformar a realidade ou reformá-la? Ampliar a igualdade de oportunidades ou problematizar a igualdade de condições?

Segundo as autoras acima citadas, a análise das políticas sociais não se limita a uma definição ou detalhamento em função da tipologia adotada a uma determinada fração social. Isso incorreria na anulação histórica de seu desenvolvimento e das forças sociais em disputa, bem como resguardaria ao Estado uma posição neutra, o que não corresponde ao papel por ele exercido nas diversas conjunturas sociopolíticas que envolvem o processo de produção e reprodução do capital.

O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem estar dos cidadãos. Nem um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Nesse sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominantes. [...] O Estado é hegemonia e dominação. A hegemonia representa sua capacidade de orientar o conjunto da sociedade, de arbitrar os conflitos entre classes e os conflitos de classe, de estabelecer uma certa coesão social. Pela dominação impõe a repressão, a força e *manu militari*, destrói as oposições e resolve os conflitos. Esta natureza contraditória do estado, somente pode ser compreendida de maneira histórica e concreta, de acordo com sua força ou sua fraqueza, em face da força e da fraqueza da sociedade civil. A ação do estado se situa, então, em relação à correlação das forças sociais (FALEIROS, 2009, p. 52).

classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto” (2016, p. 23). O confronto apresentado em torno do modo de produção material da vida repercute conforme o espaço e tempo apresentados historicamente por Marx e Engels “na Roma antiga, temos patricios, cavaleiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, mestres de corporação, oficiais e servo; além disso, quase todas essas classes comportam subdivisões hierárquicas. A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfalecimento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta” (idem, p. 24). O que nos valeria compreender o Método Marxista para além do Materialismo Histórico Dialético, mas como Materialismo Histórico Geográfico Dialético, uma vez que as formas de ajuste do modelo capitalista se davam de formas distintas conforme a sociedade e o local que adentrava. Nesse sentido, corrobora Lamas (2015, p. 5), “as relações existentes na sociedade burguesa entre capital e trabalho são essencialmente e concomitantemente simbióticas e contraditórias e justamente dessas contradições surge a luta de classes. [...] A Dinâmica sócio-metabólica do sistema capitalista clareia o conflito entre as classes, que, mesmo existindo nas formas sócio-históricas anteriores, apresentava-se sempre mais nebuloso. Em outros termos, o conflito sempre esteve presente na história humana e, em certo sentido, é inerente à mesma. Entretanto, não é qualquer conflito, mas especialmente aquele que envolvia o controle sobre os meios de produção, gerador para Marx e Engels, da desigualdade social, aquele que deveria ser analisado seriamente, pois jogando luz sobre o passado desse tipo de conflito é que se construiria a luta política do presente, enquanto que pelo prisma essencialmente histórico, o procedimento se inverte, uma vez que iluminando as relações de classe do presente nos capacitamos a entender o passado das mesmas” (LAMAS, 2015, p. 6-7).

Partindo das contribuições marxistas, compreendemos melhor que as políticas sociais não podem ser vistas de forma unilateral, tampouco superestimadas, mas contextualizadas nos diversos momentos de confronto social. Nesse ponto, faz-se o reconhecimento de Marx sobre a combatividade da classe trabalhadora e seu legado às gerações futuras:

Os trabalhadores fabris ingleses foram não só os campeões de seus camaradas nacionais, mas de toda a classe trabalhadora moderna, do mesmo modo que seus teóricos foram os primeiros a desafiar a teoria do capital. [...] Para proteger-se contra “a serpe de seus tormentos”, têm os trabalhadores de se unir e, como classe, compeli-la a que se promulgue uma lei que seja uma barreira social intransponível, capaz de impedi-los definitivamente de venderem a si mesmos e à sua descendência ao capital, mediante livre acordo que os condenam à morte e à escravatura (MARX, 2014, p. 343-346).

Compreender o papel do Estado e do movimento por direitos engendrado pelos trabalhadores fabris ao qual alude Marx, é uma forma de analisar as múltiplas formas de enfrentamento do trabalho frente às investidas de expropriação do capital. Dessa forma, o Estado passa a ser palco de disputa para a convalidação de direitos - deixando de ser considerado unicamente por seu caráter opressor - para adotar posturas mais convenientes e convincentes de manutenção da coesão social e, em nome desta, sua própria existência: “a gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão porque ele só existe quando e enquanto existir essa divisão” (COUTINHO, 2014, p. 123).

Daí a menção da não existência da neutralidade do Estado, uma vez que sua própria existência evidencia a polarização das forças sociais. Nesse quadro, a disputa por direitos passa a seguir ramos políticos, tornando dependente as políticas sociais da aprovação do Estado a partir da pressão social. A maior organização social por parte dos trabalhadores e sua organicidade passam a demandar ao Estado o reconhecimento dos direitos legítimos da classe trabalhadora, daí a pressão por direitos e o caráter permanente de luta. Não obstante, as relações econômicas ao se tornarem mais complexas no campo da produção e distribuição, passam a impor ao Estado a intervenção mínima para controle das massas convulsionadas para manutenção das condições de subsistência e reconhecimento de sua participação na riqueza gerada. Para Faleiros (2009, p. 70), “as políticas sociais devem ser vistas de forma contraditória, pois realizam não só uma valorização do capital, mas interferem diretamente na valorização

e na validação da força de trabalho”. Nesse ínterim, podemos compreender o sentido do Estado mínimo que, apontado para o social, passa a prover necessidades da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que garante a produção da mais-valia de forma indireta:

O Estado capitalista é uma garantia de manutenção das condições gerais de reprodução do capital e da produção, isto é, da acumulação capitalista. Ele assume os investimentos não rentáveis para o capital, assume os investimentos que demandam recursos que superam a disponibilidade dos capitalistas, transforma os recursos públicos em meios de favorecer e estimular o capital, cria a infraestrutura necessária para os investimentos e a circulação do capital, estabelece facilidades jurídicas e, sobretudo, gere a moeda e o crédito a favor da acumulação de capital (FALEIROS, 2009, p. 65).

As políticas sociais não são instrumentos de lucro ao capital, daí sua gestão pelo Estado sem, contudo, que ele se baste nessa função; ou seja, sua intervenção pauta-se no limiar da luta de classes, como foi dito, por isso sua atuação tem duplo caráter, garantir as condições necessárias para a produção (extração da mais-valia) ao mesmo tempo em que mantém sob certo controle a dinâmica dos movimentos da classe que vende a força-de-trabalho. Daí, não ser mais concebido unicamente como Estado coerção (controle dos aparelhos repressivos).

A passagem do Estado coercitivo, concebido por Marx, para Estado mais “aberto” às reivindicações sociais é apresentado por Gramsci como Estado Ampliado. Segundo o pensamento gramsciano, com a maior organização da classe trabalhadora, sobretudo na passagem do século XIX para o século XX, abrem-se possibilidades de participação na esfera política de representantes da sociedade civil. Nesse sentido, apresentam-se como fundamentais “os portadores materiais da sociedade civil” o que Gramsci denomina de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, “organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política” (COUTINHO, 2014, p. 129). Por este ângulo, o confronto deixa de ocupar as fileiras das trincheiras e dos movimentos de tomada de poder presentes no século XIX e passam a disputar espaços no campo das ideias¹³, ou seja, disputa ideológica para a conquista do

13 O campo das ideias refere-se ao espaço de disputa apresentado por Gramsci como ambiente de disputa de poder. Nesse sentido, diferencia-se de idealismo ao mesmo tempo em que se aproxima da questão ideológica, na qual a classe dominante busca cooptar sentidos e transportar para o senso comum tudo aquilo que pode ser nocivo ao capital se for desvendado pela reflexão crítica. Daí a questão da disputa e a menção de campo das ideias, ou seja, a classe dominante buscar pelo convencimento das ideias que propaga angariar o máximo de adeptos aos seus ideais, camuflando sua capacidade de exploração através da apropriação de palavras, conceitos e ideias a qual busca dar

consenso. Eis a passagem da pura coerção para a conquista de aliados para manutenção de posições estratégicas na disputa do poder e das formas de atendimento aos interesses de classe, ou seja, conquista da hegemonia.

2.1 A cultura liberal como aporte ao capital

O ambiente cultural liberal forjou amarras contundentes no contexto das relações sociais ao postular a organicidade da sociedade fundamentada no mérito¹⁴. Ao associar os ganhos individuais à capacidade produtiva individual, o mérito assume o papel da produção social, viabilizada pelo trabalho, como resultante dos esforços ímpares materializados pela consciência da ética¹⁵ do trabalho como fruto de uma moral benéfica aos ganhos individuais, uma vez que a acumulação seria o prêmio da não contestação da ordem e dos esforços empreendidos por cada um. O empenho, a dedicação, a disposição, o esforço individual passam a ser a medida balizadora e resposta de justiça liberal (dar a cada um conforme o empenho de cada um¹⁶).

Os termos acima apresentam sua síntese nos elementos essenciais do liberalismo: individualismo, predomínio da competitividade, naturalização da miséria e predomínio da lei da necessidade¹⁷, Estado mínimo. Nessa lógica, as políticas sociais seriam o aporte para o estímulo ao ócio e ao desperdício; sendo tolerada apenas como paliativo à agudização da pobreza, sem, contudo, intencionar a erradicação da miséria.

Retornando às contribuições do pensador político Antônio Gramsci, quanto maior for o desenvolvimento do capitalismo em uma dada sociedade, mais complexas

novos sentidos. A estratégia em questão é tornar como sua as ideias que nascem no seio do povo por justiça social e adotá-las em sentidos que possam subverter a legitimidade inicial em interesse próprio, retornando ao conjunto da sociedade como se fossem ideias da própria classe dominante, almejando, assim, a conquista do consenso.

- 14 “A grande contribuição da Sociologia da educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para o rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregadas de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos” (NOGUEIRA; MARTINS, 2002, p. 34).
- 15 Para uma maior compreensão da questão, vale a pena consultar A ética protestante e o espírito do capitalismo, clássico de Max Weber.
- 16 A crítica marxista contesta essa lógica meritocrática ao apresentar em Crítica ao Programa de Gotha uma nova bandeira de luta “De cada qual segundo suas capacidades; a cada qual, segundo suas necessidades”.
- 17 “Os liberais vem a miséria como natural e insolúvel, pois decorre da imperfectibilidade humana, ou seja, a miséria é compreendida como resultado da moral humana e não como resultado do acesso desigual à riqueza socialmente produzida. [...] Baseado nas teses malthusianas, os liberais entendem que as necessidades humanas não devem ser totalmente satisfeitas, pois sua manutenção é um instrumento eficaz de controle do crescimento populacional e do conseqüente controle da miséria” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.51).

se tornam as formas de intervenção das classes sociais nas relações de poder.

As batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando as conquistas de posições e de espaços (“guerra de posição”), da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder de Estado e para sua posterior conservação (COUTINHO, 2014, p. 147).

Isto significa dizer que “a revolução só poderia ser feita através de rupturas que se acumulariam progressivamente, uma vez que o aparato estatal apresentava-se mais forte e coeso” (SIMIONATTO, 2011, p. 46). Portanto, a ruptura na estrutura do Estado partiria, fundamentalmente, da conquista de posições e agremiações de aliados através da disseminação de uma nova ideologia¹⁸, isto é, conquista da hegemonia através do consenso a partir de uma nova direção moral e intelectual. Em outras palavras: a batalha dar-se-ia no campo da ideias e da cultura.

Gramsci amplia a noção de Estado ao elevar a sociedade civil ao campo da superestrutura, apresentando o Estado não apenas por sua face coercitiva. Ou seja:

O Estado em sentido amplo, “com novas determinações”, comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das

18 De acordo com Michael Löwy (2015), a palavra ideologia segue uma trajetória histórica, nem sempre apresentando o mesmo sentido. A palavra surge com Destutt de Tracy, em 1801, como subcapítulo dos estudos da zoologia, como resultado da interação entre os organismos vivos e a natureza. Em Napoleão, O sentido dado à ideologia é apresentado como adjetivo para aqueles que considerava especuladores metafísicos, ou seja, ideólogos. Marx retoma o termo atribuindo-lhe sentido pejorativo “um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante” (idem, p. 19). Em Lenin, o sentido dado é bastante diferente, ela a concebe como “qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais [...] Ideologia deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com a posição de classe” (idem). Para o sociólogo Karl Mannheim, há uma distinção que deve ser considerada acerca da ideologia. “para ele, ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida. Utopias, ao contrário, são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura. Deste modo as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária” (p. 20). Para Löwy, a ideologia assume outro termo “visão social de mundo”. De acordo com o autor, as visões sociais de mundo podem ser classificadas como visões ideológicas, “quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (p. 21).

burocracias executiva e policial-militar; dado momento); e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (COUTINHO, 2014, p. 147).

A formação de uma nova base social estaria ligada ao papel dos intelectuais, uma vez que não existe direção política sem consenso. De acordo com Simionatto (2011), a condição de subordinação das classes exploradas é resultado do controle do consenso por meio dos “aparelhos privados de hegemonia” - assim denominado por Gramsci, os organismos sociais privados, de caráter autônomo, que operam a difusão da ideologia na sociedade como um todo.

E os intelectuais? Segundo Marx e Engels (2009, p. 67), em *A Ideologia Alemã*, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante”. À luz de Gramsci (COUTINHO, 2014), podemos dizer que a ideologia disseminada pela classe dominante, especialmente através dos aparelhos privados de hegemonia, é uma das formas mais eficazes de manutenção do poder pela conquista do consenso. Por trás da aparente passividade da delegação de poder das classes subalternizadas à classe dominante, revela-se a frenética luta das classes antagônicas. Considerando que a guerra se dá no campo das ideias, encontramos aí o papel dos intelectuais.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (COUTINHO, 2014, p. 15).

Ressaltarmos que as facilidades de criação ou cooptação de intelectuais (ou grupo de intelectuais) que podem possibilitar a permanência de “as condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (idem) está justamente na mão daqueles que detém o poder econômico e político em face da posição social que ocupam. Ou seja, devido a todo o conjunto de fatores que lhes colocam em posição privilegiada, a classe dominante apresentam muitos artifícios que “possuem uma imensa capacidade de atrair intelectuais. Uma classe dominante é tanto mais forte e mais sólida em sua dominação

quanto mais é capaz de assimilar os intelectuais mais importantes das classes subalternas” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 59).

Ao nos referirmos ao papel dos intelectuais, tratamos, também, dos intelectuais tradicionais¹⁹

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (COUTINHO, 2014, p. 19).

Nesse ponto, chamamos a atenção para o que Gramsci salienta: o papel dos intelectuais, sejam eles tradicionais ou orgânicos, - e, nesses sentidos, podem ser tanto progressistas como reacionários – exercem fundamental papel junto aos grupos sociais que lhes dão origem ou ao qual se ligam. Em outros termos, sendo os docentes intelectuais tradicionais (assim chamados por sua existência anteceder a nova forma de organização social e permanecer após a estruturação desse novo modo de produção) podemos interligar o papel que desenvolvem e a função da escola nesse contexto. Podemos dizer que o papel da escola na formação da consciência crítica ou reacionária, com vistas à emancipação ou a adesão às condições sociais dadas pelo sistema capitalista, não é um trabalho neutro ou imediatamente perceptível, dada à natureza da condição de classes na sociedade do capital.

Pois bem, o que buscamos apresentar é que a escola não é um bem nem um mal propriamente dito, mas exercerá seu papel educacional e social conforme as forças em disputa no interior de seu espaço. Isso porque: por mais que a escola seja um espaço de invenção/intervenção da burguesia²⁰, nela atuam forças em coalizão, com seus representantes políticos, intelectuais e membros da comunidade externa. Dentre todos eles, são os docentes que se destacam no processo de formação estudantil (seja na escolha de como trabalhar conteúdos ou mesmo na forma de abordar os conteúdos determinados legalmente pela instituição de currículo mínimo ou núcleo comum), uma vez que são eles os profissionais responsáveis pelo exercício da formação dos estudantes. A sala de aula, assim, torna-se o palco das possíveis intervenções revolucionárias ou mesmo na manutenção da ordem pela simples obediência à função

19 “Categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (COUTINHO, 2014, p.18).

20 Ver Enguita, “A Face Oculta da Escola”.

da “transmissão de conteúdos”.

2.2 A política de cotas: afirmação de direitos?

A exemplo de muitos embates que são travados na sociedade e que são levados ao campo da educação está a questão da política de cotas. Brandão (2005) afirma que a política de cotas acaba por mascarar a própria desresponsabilização do Estado, que, sobre uma áurea de aparente preocupação na defesa dos direitos sociais, legítima e legaliza políticas compensatórias, desvirtuando o foco do problema: a oferta de uma educação básica de qualidade²¹. Dentre as críticas desenvolvidas pelo autor sobre a política de cotas, sobressai a de que essa intervenção “trata apenas da consequência e não da causa efetiva do problema” (idem, p. 97) e que por isso não resolveria, efetivamente, a questão; haja vista que a divisão das vagas entre os grupos prioritários nada mais seria que a reprodução da exclusão. Em outras palavras, uma inclusão perversa, uma vez que o acesso por meio desse recurso não passaria de estratégia²² de desresponsabilização do Estado²³ (desvencilhar do papel de universalizar a educação com qualidade) ao levar para o campo das disputas individuais e/ou intergrupais o direito de ingresso em instituições de educação formal.

Segundo o mesmo autor, o direito estaria, assim, comprometido com o sucesso

21 A questão da qualidade será desenvolvida ao longo de todo trabalho.

22 Segundo Sachs (2010) “a explicação comum (diríamos o senso comum), é que as estratégias visam os objetivos mais distantes e as táticas os mais imediatos. Essa explicação é, todavia, produto de um senso comum pequeno-burguês e não diz nada. O problema da estratégia não é de distância, mas do papel que os objetivos visados têm na luta de classes. Objetivos estratégicos, uma vez alcançados, mudam as relações existentes entre as classes e coloca a sua luta em novo nível. Assim por exemplo, o célebre “organizar a classe operária em partido”, de Engels, foi uma estratégia comum nos países industrializados da época, em condições de luta similares. Tornar o proletariado a força motriz da revolução burguesa na Rússia, foi a estratégia dos bolcheviques, até fevereiro de 1917. Unir o proletariado alemão, dividido, numa frente única proletária, para torná-lo capaz de enfrentar a ofensiva da burguesia como classe, foi a estratégia de Brandler e Thalheimer frente a ameaça nazista na República de Weimar. A tática, por sua vez, consiste nos métodos diários, adequados às mudanças constantes de situação e de conjuntura, que levam aos objetivos estratégicos. Objetivos estratégicos similares, em diversos países, em diversas situações, podem exigir táticas diferentes mas, mesmo assim, há uma relação funcional entre estratégia e tática. Esta não pode contrariar os objetivos estratégicos. [...] Uma tática contrária aos objetivos estratégicos os anula e os elimina. É por isso mesmo que os oportunistas acabam falando muito pouco sobre estratégia e reduzem tudo a “tática” (INTRODUÇÃO).

23 No entanto, cabe-nos salientar que, nesse contexto, o Estado exerce o papel de agente mediador, árbitro de um jogo cujas regras são impostas pelo “livre mercado”. Sobremaneira, o mercado (agente gerador e mantenedor da estrutura social opressora) mascara sua face através da circulação de ideias (manipulação midiática) que sustentam o senso comum e ratificam a culpabilização do Estado como único responsável pelas questões políticas, sociais e econômicas, aproveitando-se disso para apresentar as soluções mercantis: privatização, terceirização, instituição de organizações não governamentais e liberdade às iniciativas privadas (escolas particulares, planos de saúde, etc.).

na disputa entre os atores dos grupos focalizados. A política de cotas não passaria de outra estratégia para camuflar a reprodução da exclusão social, uma vez que as vagas reservadas destinar-se-iam ao fracionamento da própria população - uma versão minorizadora do direito em sua excelência universal.

[...] se por um lado o sistema de cotas pode promover a diversidade étnica e cultural no ambiente universitário, por outro ele se constitui num sistema de reserva de vagas para determinados grupos. Se, por um lado, quando se trata de cotas raciais, ele permite que grupos étnicos historicamente prejudicados tenham acesso ao ensino superior público, por outro lado, ele não resolve totalmente a questão dos excluídos na universidade pública por razões econômicas. Se, por um lado, esse sistema tem o objetivo de reparar injustiças históricas, por outro ele promove novas injustiças. [...] Se, por uma lado, ele pode ser considerado como um instrumento de combate à discriminação, por outro promove uma discriminação contra grupos não beneficiados (BRANDÃO, 2005, p. 96).

Para Brandão (2005), a ambiguidade presente na política de cotas confirma a própria incapacidade de transformar a realidade dos grupos a que se destina. Justamente por não ser capaz de fornecer resultados que extrapolem os limites dados pela fragmentação dos grupos atendidos, as cotas seriam apenas geradoras de efeitos colaterais; retroalimentando a segmentação de direitos não satisfeitos em sua integridade e totalidade. No entanto, o que essas conclusões desconsideram é a realidade a que esses grupos são submetidos, tudo isso em virtude da própria condição de classes estabelecida pelo sistema que a mantém, ou seja, o sistema capitalista. Seria um equívoco fundamentar a existência de políticas sociais em virtude apenas do modo de produção do sistema capitalista, outrossim, em função dos modos de reprodução e perpetuação de todo o sistema material e ideológico que o forjam.

Nesse ponto, devemos lembrar a discussão anterior sobre o papel das políticas sociais. As políticas voltadas para grupos específicos, que buscam equilibrar a balança das desigualdades e ao mesmo tempo denunciá-las pela afirmação do preconceito a que diversos grupos estão sujeitos, são chamadas de políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva²⁴. “Por meio de normas que estabelecem critérios diferenciados

24 “Políticas de discriminação positiva têm sido aplicadas em países democráticos, que abrem exceções para proteger e beneficiar parte de seus cidadãos. Podemos encontrar exemplos dessa discriminação positiva na garantia de vagas em universidades públicas para setores excluídos economicamente e socialmente, na garantia de participação feminina nas representações parlamentares, nas cotas para isenção de pessoas portadoras de deficiência física no mercado de trabalho e em tantas outras iniciativas governamentais ou não, mas todas com objetivo de proporcionar às populações discriminadas negativamente igualdade de oportunidades e participação social” (PRAXEDES, 2014, p. 71).

de acesso a determinados bens, opõe-se à exclusão causada às pessoas pelo seu pertencimento a grupos vulneráveis, proporcionando uma igualdade real entre elas” (BRITO FILHO, 2016, p. 11). Trata-se, por tanto, de medidas ou programas transitórios com claro objetivo de distribuição mais igualitária dos bens, serviços e/ou riquezas existentes na sociedade, mas que não são acessados por uma série de distorções sociais, culturais, econômicas.

Portanto, analisar políticas de ação afirmativa requer, antes, a compreensão de que elas se inserem no bojo das políticas sociais, trazendo, pois, consigo, as mesmas características do contraditório e antagônico presente nas políticas sociais. Com efeito, marca contundente da sociedade capitalista. A partir desse ponto, vale ressaltar que as políticas afirmativas são constituições políticas orgânicas de cada sociedade que lhes dão suporte jurídico, sendo tema complexo, dada a conformação sócio-histórica de cada Estado:

Se na França é preciso falar de “discriminação positiva” e há uma negação da classificação racial inerente ao projeto republicano francês, na África do Sul, as ações afirmativas são importantes para o atual projeto de construção pós-*apartheid*. Já a discussão atual nos Estados Unidos guarda muita semelhança com o projeto brasileiro, pois o argumento predominante é o da diversidade em detrimento da questão racial. E se as comparações com a situação americana foram historicamente perigosas para o reforço de nossa harmonia racial quando existia a segregação racial legal, hoje são vários os pontos convergentes e as nuances que mostram quão complexas são as formas de ação afirmativa [...] (PAIVA, 2013, p. 11).

Assim, ao se falar em política de ação afirmativa há que se considerar as diferentes razões que envolvem cada país na formulação das diversas ações e projetos existentes. No entanto, o ponto em comum que justifica a existência das políticas de ação afirmativa deve ficar claro: a existência do racismo.

De acordo com Praxedes e Praxedes (2014) o racismo é o fruto do preconceito baseado da classificação dos seres humanos a partir de um olhar que busca pela inferiorização do outro ressaltar a pretensa superioridade. “Talvez a diminuição da importância, da inteligência ou da beleza dos outros seja uma tentativa desesperada de valorizar a si mesmo e as próprias características” (idem, p. 47).

O conceito de raça²⁵ é uma das formas de classificação dos seres

25 “Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça veio

humanos que constam em nosso pensamento como um preconceito e exigem uma crítica. Raça não é uma característica que nasce com os seres humanos ou uma essência biológica que temos, mas sim uma forma de preconceito criada com base em características escolhidas como relevantes por aquele que realiza essa classificação para determinar o grupo racial ao qual um ser humano pertença. [...] Tratar o outro como membro de uma raça é uma estratégia de mobilização dos que se consideram superiores e de dominação daqueles classificados como inferiores, exóticos, estranhos, ignorantes (PRAXEDES, PRAXEDES, 2014, p. 47).

O mesmo enfoque preconceituoso está presente no conceito de etnocentrismo:

O etnocentrismo é uma forma de preconceito alimentada pela certeza de que as ideias, os valores, as crenças e os costumes da coletividade da qual participamos, e com base na qual utilizamos o pronome “nós”, são mais razoáveis, normais, corretos, higiênicos, justos, inteligentes etc. do que o dos outros. Essas próprias ideias são utilizadas como critérios para avaliarmos e julgarmos os costumes e ideias dos seres humanos que consideramos pertencentes a outros grupos étnicos (idem, p. 49).

Entre racismo e etnocentrismo há, sem dúvida, a presença do preconceito como critério de divisão de grupos²⁶. Nesse caso, os marcadores geográficos e morfológicos não se constituem como divisores de águas, mas como divisores sociais ao serem apropriados pela conveniência dos grupos dominantes. Nesse ínterim

[...] deve ficar claro que se e quando a expressão “raça” for utilizada,

primeiramente usado em Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. [...] Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. [...] Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava como os Francos, de origem germânica em oposição aos Gauleses, população local identificada como a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam ser até escravizados” (MUNANGA, 2003, p.1).

- 26 A Divisão ou classificação humana, antes das descobertas genéticas, eram realizadas com base nas características físicas perceptíveis visualmente. “Foi o antropólogo alemão Johan Friedrich Blumenbach (1752-1841) quem primeiro nomeou as “variedades” dentro de nossa espécie. Ele reconheceu, com base na origem geográfica e em alguns parâmetros morfológicos, cinco raças principais: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia. Por acreditar que a região do Cáucaso fosse o berço da humanidade, Blumenbach reconhecia na raça caucasóide (povos da Europa, do Oriente Médio, Norte da África e Índia) o “tipo” humano perfeito (Gould, 1994). Posteriormente, outras classificações foram propostas, sendo que as características morfológicas, especialmente a cor da pele, o tipo facial, o perfil do crânio, a textura e a cor dos cabelos, passaram a ter maior destaque. Tendo em vista a ênfase dada a estas características visíveis e facilmente identificáveis, não é surpreendente que logo as raças sugeridas por Blumenbach passassem a ser identificadas com base na quantidade de pigmentação da pele: caucasóide passou a ser sinônimo de branco e africano (etiópico) de negro” (PENA, BARTOLINI, 2004, p. 34).

ela irá representar uma construção social, política ou cultural, e não uma entidade biológica. Mesmo assim, as sociedades humanas construíram elaborados sistemas de privilégio e opressão baseados nessas insignificantes diferenças genéticas, que envolvem pouquíssimos genes (PENA, BARTOLINI, 2004, p. 35).

Pesquisas genéticas desenvolvidas ao longo dos séculos XX e XXI comprovaram o equívoco difundido sobre a superioridade biológica de determinados grupos²⁷ sobre todos os outros, desmitificando conceitos até então enraizados na cultura geral. Isso também comprovou a não neutralidade científica, uma vez que a própria ciência é produto humano.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. [...] Alguns biólogos antirracistas chegaram até sugerir que o conceito de raças fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular quanto em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003, p. 6).

No caso do Brasil, o avanço científico não se constituiu como superação dos

27 “[...] os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para aplicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. [...] Se os naturalistas do século XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos a somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles certamente não teriam causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. Que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação” (MUNANGA, 2003, p.5).

preconceitos perpetuados entre e nas gerações, persistindo seus efeitos perversos na atualidade. Uma dessas vertentes é a falsa ideia de que - com a comprovação científica da não existência de raças (e, portanto, da não superioridade de ninguém por motivo de raça) - não haveria preconceito por virtude de raça e sim uma condição de paz social devido à miscigenação ocorrida na história do Brasil. Eis o novo engodo: **o mito da democracia racial**²⁸. Esse discurso foi e ainda é utilizado por contrários à política de cotas para desqualificá-la em sua essência, uma vez que não existindo racismo não haveria porquê existir políticas contra racismo, ou seja, políticas de ação afirmativa.

Assim, como fica a questão dos direitos dentro do contexto da política de cotas – ação afirmativa – considerando a “democracia racial”?

Para responder a essa questão, devemos levar em devida conta que a política de cotas, enquanto vertente das políticas de ação afirmativa, não tem por si só o poder de transformar a realidade, mas promover alterações na balança da correlação de forças. Em outras palavras, os direitos dos sujeitos que compõem as classes sociais (em especial, dos grupos mais fragilizados, em virtude da condição de exploração, exclusão e marginalização por preconceitos) vão além das demandas imediatas, relacionam-se com processos históricos e geográficos. Por isso, é preciso examinar, no caso brasileiro, a matriz social que configurou a composição do povo brasileiro e determinou o lugar dos sujeitos históricos.

“Estudos filogeográficos com brasileiros brancos revelaram que a imensa maioria das patrilinhagens é europeia, enquanto a maioria das matrinhagens (mais de 60%) é ameríndia ou africana” (PENA e BARTOLINI, 2004, p. 38). Esses dados revelam a ordem da formação do povo brasileiro a partir da mistura do povo europeu, indígena e africano. Ressalta, ainda, o tipo de formação: a dominação do homem europeu sobre as mulheres indígenas e africanas; “um padrão de reprodução assimétrico” (idem). No entanto, não é somente pela imposição da figura masculina sobre a feminina e a miscigenação proveniente dessa violência que determinaram a configuração atual da

28 O discurso do mito da igualdade racial ganhou destaque a partir a obra “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, publicada em 1933. No livro, o autor apresenta a relação entre brancos, índios e negros a partir de uma visão conciliadora, na qual a condição de escravo é que é geradora de preconceito e não a cor da pele ou a etnia. Nesse sentido, Freyre não problematiza a questão da exploração em todas as suas instâncias e níveis, o que por sua vez acaba por “amenizar” a realidade da vida dos negros no Brasil, tornando equivocado o entendimento sobre a crueldade e os sofrimentos advindos da escravidão como se fossem apenas situações pontuais ou, pelo menos, não tão árdua quanto foi nos Estados Unidos. “Mas não foi toda de alegria a vida dos negros, escravos dos ioiôs e das iaiás Brancas. Houve os que suicidaram comendo terra, enforcando-se, envenenando-se com ervas e potagens dos mandingueiros. O banzo deu cabo de muitos. O banzo – a saudade da África. Houve os que de tão banzeiros ficaram lesos, idiotas. Não morreram: mas ficaram pensando (2003, p. 553-554)”.

população brasileira. Ações políticas, fundamentadas no padrão de produção econômica, do Brasil Colônia ao Brasil República foram determinantes para formatar o lugar e o não lugar dos sujeitos históricos.

Desde o início da colonização do Brasil, com o intuito de extração das riquezas nativas, foram utilizadas as forças possíveis para a consolidação do domínio português e geração da economia de exportação. Nesse caso, a mão de obra encontrada em abundância foram os negros da terra²⁹. Entre a abundância dos índios, habitantes naturais da terra, e escassez da mão de obra para domínio da empreitada colonizadora e extrativista, foram adotadas as medidas de escravização dos nativos.

No entanto, tão árduo quanto a manutenção e controle das terras do além-mar era o domínio dos índios, uma vez que existiam muitas tribos com características bastante diversas (muitas guerreavam entre si) e excepcional conhecimento da geografia local. Isso facilitava as fugas, a resistência ao escravismo e mesmo a adesão aos interesses dos novos colonos.

A Coroa procurou não hostilizar tribos localizadas em áreas conflituosas, onde disputa com os franceses e holandeses a posse da terra. Nessas regiões era necessária a aliança com os indígenas para expulsar os concorrentes. [...] Quando em 1624 os holandeses invadiram a Bahia, a primeira resistência foi dos “índios selvagens” de Afonso Rodrigues. Por isso a Coroa punia os colonos que atrapalhavam essa aliança. Porque, quando contrariados, os índios passavam para o outro lado (CHIAVENATO, 2012, p. 88).

A fragilidade da relação entre colonos e índios estabelecia-se em virtude dos conflitos de posse da terra e da posse dos próprios índios, uma vez que as alianças³⁰ pactuadas entre colonos, gentio, igreja e Coroa, baseavam-se nos interesses³¹ transitórios de cada um dos lados.

A ação da Igreja Católica também exerceu papel fundamental na conquista dos indígenas, principalmente os jesuítas. A missão de catequizar os índios, amansá-los e torná-los aptos à misericórdia de Deus fazia parte do “trabalho de cristianização das diferentes nações indígenas [...], ou seja, cooptar e “civilizar” o nativo, procurando

29 Negros da Terra, livro do historiador John Manuel Monteiro, aborda a questão dos primeiros escravos do Brasil Colônia, os índios, na formação da sociedade paulista entre os séculos XVI e XVIII.

30 O cunhadismo, costume de incorporar membros à comunidade através da prática de oferecer uma esposa índia ao colono.

31 “[...] a Coroa tentou controlar os escravistas apelando às “guerras justas”: uma teoria da Igreja que só admitia a luta defensiva [...] contra índios hostis, especialmente os antropófagos, que poderiam ser escravizados. Mas na prática qualquer guerra era justa para escravizá-los ou expulsá-los das terras cobiçadas pelos colonos” (CHIAVENATO, 2012, p. 88-89).

torná-lo agente passivo ou ativo da conquista europeia da América” (FONSECA, 2009, p. 29).

Considerando o papel da igreja e os interesses da Coroa, verificamos que as relações estabelecidas entre ambos era bastante complexa, pois dentre os primeiros havia aqueles que acreditavam que “os indígenas eram os filhos perdidos de Adão e Eva, dispersos após a expulsão do Paraíso, que deveriam ser novamente reintegrados ao universo dos justos, dos fiéis, dos pios e tementes a Deus, e não escravizados” (FONSECA, 2009, p. 28). Para os representantes da Coroa, predominavam os interesse econômicos. Apoiados em ideologia e teses de que o indígena não tinha alma e que eram afeitos à sociabilidade (antropofagia), justificavam a utilidade dos índios apenas como escravos ou como aliados - nesse ponto, valiam-se dos trabalhos de docilização feitos pela catequese³², pelas práticas de escambo e cunhadismo - para a defesa do território; caso contrário, eram exterminados.

A escravização dos índios ocorria tanto pelos colonos - que cobiçavam as terras - quanto pelos bandeirantes que buscavam nessa prática a composição e reposição da mão de obra servil. “Os bandeirantes tinham excelente mercado. O escravo índio custava 80% menos que o negro, e por ser mais barato, “gastava-se” mais rapidamente” (CHIAVENATO, 2012, p. 89). A captura, juntamente com as contaminações por doenças estranhas aos nativos causaram verdadeiro genocídio³³ às diversas nações indígenas. Em função disso e de todos os desdobramentos históricos decorrentes da hecatombe cultural que se propagou entre as gerações até a atualidade foi a drástica diminuição do número de índios no Brasil. De acordo com o IBGE, o Censo 2010 apresenta um quadro alarmante de toda população recenseada: apenas 0,84% são índios, ou seja, do total de 19.755.799 pessoas, apenas 817.000 são índios. Segundo Chiavenato (2012, p. 90):

As razões mais fortes para o fim do escravismo indígena, depois da resistência dos índios, foram a sua condenação pela Igreja e a expansão da cana-de-açúcar, gerando capitais que compraram negros africanos, a partir do século XVI. O índio foi escravizado por 221

32 De acordo com Boris Fausto (1988), em sua obra “História do Brasil”, Um dos objetivos das missões consistia em transformar os gentios em “bons Cristãos”, o que “significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia” (p. 49).

33 “Graças a tais procedimentos político-econômicos e à cultura reinol da época de exploração e domínio da terra, muitas nações indígenas foram destruídas. Dos 5 milhões de índios de então, restam hoje pouco mais de 200 mil, o que nos permite constatar que a posse da terra brasileira pelos lusos não foi harmônica e pacífica, mas trouxe muita violência e guerras bacteriológicas” (FONSECA, 2009, p. 23).

anos, de 1534 a 1755. Ao se decretar o fim da escravidão indígena, pelas leis de 1755 e 1758, promulgadas pelo marquês de Pombal, a indústria açucareira continuava em expansão: teve dinheiro, então, para compra de negros africanos .

O longo período de escravização dos indígenas levou à dizimação de tribos e nações inteiras. Por conseguinte, o raleamento da oferta de mão de obra. Assim, por serem considerados “restos, não poderiam ser aproveitados sequer como escravos: estavam em extinção” (CHIAVENATO, 2012, p. 91). Diante desse quadro, e da contínua necessidade da força de trabalho, a reposta foi o investimento na aquisição de escravos africanos.

Não obstante, a escravização de negros africanos era algo comum na Europa, “sobretudo em Portugal, desde meados do século XV, sendo também uma atividade exercida pelos árabes na costa do Índico e no norte da África havia séculos” (Fonseca, 2009, p. 30). O endosso para a aquisição de novos escravos era compartilhado pela Igreja, mormente os defensores dos índios:

Para tanto, pautaram-se na justificativa teo(ideo)lógica que fundamentou a prática escravista das populações africanas no século XV: a segunda passagem bíblica (Gênesis, cap. 9, vers. 18-28), de acordo com a qual Noé amaldiçoou Canaã, que se tornaria “escravo dos escravos” de Sem e Jafé, irmãos de seu pai Cã, por causa do desrespeito deste para com seu próprio pai, Noé. Com base nessa passagem bíblica e com o embasamento de teólogos, o Papa Nicolau V assina, em 8 de janeiro de 1455, a bula *Romanus pontifex*, autorizando os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo (idem, p. 30-31).

Impetrada a escravidão dos negros africanos (que durou mais de três séculos), a Igreja tratou de atenuar os conflitos advindos desse sistema, implantando ideologias que transportaram aos próprios negros o racismo. Ou seja, o disciplinamento dos negros era feito utilizando metodologias variadas: separação de famílias (divisão dos membros familiares a partir da venda para senhores diferentes e em diferentes regiões), desagrupamento de indivíduos de uma mesma tribo e reagrupamento com indivíduos de nações variadas dificultando a convivência entre eles (tanto por língua falada quanto por costumes, uma vez que muitos eram advindos de tribos inimigas entre si). A quebra dos laços de pertencimento e a desagregação das condições de firmamento da solidariedade facilitaram o estranhamento entre os sujeitos e a desarticulação da formação de grupos de enfrentamento (o que não significa dizer que não houvesse revoltas consideráveis em

todo território por onde se expandia a escravidão).

O processo de escravidão trazia consigo o ricocheteamento do sentimento de superioridade do grupo dominante sob diversos aspectos: cultural, social, político e econômico. Isso, por sua vez, aportava nos grupos dominados de diversas formas: revoltas, tentativas de fugas, fugas e mesmo o acolhimento da sujeição. Neste último caso, verificamos o “sucesso dessa ideologia de transplante do racismo – o oprimido aceitando as regras do opressor” (CHIAVENATO, 2012, p. 93) - no processo de identidade dos escravos, uma vez que não era somente a liberdade que lhes era roubada, mas a própria humanidade.

Se por um lado “a imagem degradada do negro usava-se para legitimar a escravidão” (CHIAVENATO, 2012, p. 152), por outro, ao longo do século XIX, foi-se encorpando a ideia de inferioridade racial do povo brasileiro, dado o grau de miscigenação (mistura com o sangue negro). Isto, por sua vez, ratificou a ideia da superioridade do homem branco e ao mesmo tempo despertou a “necessidade” de purificar o sangue brasileiro a partir do sangue europeu. Essa contradição, denota as primeiras aproximações ao modo de produção capitalista - já em expansão na Europa - ensejando a necessidade de mão de obra apta à nova forma de exploração.

Defronte à ideia enraizada na sociedade brasileira da inferioridade do negro africano, como “raça” bem como os frutos de seu “cruzamento”, restava a investida no caminho contrário: a paulatina limpeza étnico/racial. Essa ideia coadunava com os interesses políticos e econômicos do Brasil independente, buscando seu reconhecimento enquanto Estado-Nação na conjuntura internacional. Nesse contexto, “mesmo os que defenderam o negro foram vítimas dessas sequelas e sem atinar com as verdadeiras causas do atraso brasileiro, explicaram-no por uma hipotética inferioridade racial “do povo” e não do sistema escravista” (CHIAVENATO, 2012, p. 153).

O branqueamento foi tomado como ideologia de melhoramento para “qualidade racial”, recurso de salvação e não extinção do próprio povo brasileiro. Ainda, segundo Chiavenato (2012), havia o temor por parte da população branca frente ao contingente de negros escravos que, em meados do século XIX, somavam cerca de 31,2% do total da população. Porém, a partir da Guerra contra o Paraguai verificamos uma drástica queda no número da população³⁴ negra.

34 “A Guerra contra o Paraguai, estimulando a “arianização” com o branqueamento, anulou a arma que os negros teriam para lutar pela sua emancipação política: o potencial demográfico” (CHIAVENATO, 2012, p. 207).

Somam-se a esses dados, no decorrer do século XIX, as leis: Eusébio de Queirós³⁵ (1850), que proibia o tráfico negreiro; Lei do Ventre Livre (1871), que tornavam livres os filhos de mulheres escravas que descem à luz a partir da promulgação da lei³⁶; a Lei dos Sexagenários (1885), que libertava negros com mais de 65 anos de idade, caso sobrevivessem até tal idade.

Em resumo, tanto a Lei do ventre Livre como a Lei dos Sexagenários se vinculam ao processo de abandono daqueles que não tinham capacidade produtiva no país, segundo os interesses liberais. Aos olhos dos liberais, esses segmentos populacionais significavam apenas despesas orçamentárias. No entanto, essas leis provocaram um recrudescimento dos movimentos de resistência social e popular contrários à manutenção da escravidão, pois ficava patente que velhos e crianças eram abandonados ao léu, às margens da sociedade imperial (FONSECA, 2009, p. 63).

Embora, esse conjunto de leis³⁷ não tenha resolvido a questão da escravidão, tampouco do racismo³⁸, foram iniciativas que deram maior visibilidade à questão do branqueamento como forma de corrigir os efeitos do enegrecimento populacional. Subtraída a forma de ingresso do negro africano, fechava-se a fonte do “mal social”. Isso importa dizer que, com o passar do tempo, restaria à população de escravos a inevitável extinção, uma vez que, a partir a Lei do Ventre Livre (21 anos depois da Lei Eusébio de Queirós) a procriação de escravas não seria mais lucrativa aos senhores de escravos - portanto, a prática da manutenção de “criatórios” estava com dias contados. No mais, raros eram os casos de escravos que sobreviviam às condições degradantes a que eram expostos e que chegavam aos 65 anos de idade.

Porém, não era possível abrir mão da força de trabalho escrava de forma imediata,

35 “A Lei Eusébio de Queirós foi promulgada para obedecer à legislação inglesa que proibia o tráfico de escravos. [...] Os ingleses, em franca Revolução Industrial, desejavam mercados livres e consumidores de bens – o que seria impossível com a escravidão. Assim, em nome do capitalismo industrial, a Inglaterra praticamente obrigou diversos países do mundo a suspender o tráfico” (FONSECA, 2009, p. 57).

36 “Na realidade, a Lei não libertou os negros nascidos de mulheres escravizadas, pois eles dependiam dos cuidados maternos, sobretudo da amamentação. Muitas crianças foram tiradas das mães pelos escravistas. Ao mesmo tempo, um grande número de mulheres foi obrigado a abortar. As crianças que chegaram a nascer após a lei do Ventre Livre foram colocadas na roda dos expostos de congregações religiosas e das Santas casas de Misericórdia, ou deixadas ao léu nas ruas” (idem, p. 61).

37 Ver “Os últimos anos da escravatura no Brasil”, obra de Robert Conrad.

38 O debate sobre a questão do racismo teve grande impulso com a obra de Florestan Fernandes, “A integração do negro na sociedade de classes”, uma vez que impulsionou e revitalizou a discussão sobre o tema, como constatou Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (Departamento de Sociologia da USP) no prefácio da quinta edição livro: “Foi um texto que revolucionou a nossa compreensão do racismo brasileiro. País de esparsa tradição de conflitos raciais, os movimentos sociais negros aqui nunca haviam merecido destaque de qualquer autor” (FERNANDES, 2008, p. 10).

por isso, mesmo com a proibição de trazer escravos da África, permanecia o tráfico que tentava burlar as esquadras inglesas e, mesmo ao serem apanhados, restavam aos traficantes se desfazerem da “carga” em alto mar para não sofrerem com as sanções legais. Se não trazidos de fora, eram traficados internamente, fazendo transitar de outras regiões escravos comprados por elevados preços.

Devido às dificuldades do alto custo da manutenção do padrão de produção da economia pautada no escravismo - preço da apropriação das “peças”, medo do contingente de negros superior ao número de brancos, ideias flamejantes da necessidade da melhora do perfil racial do povo brasileiro (seu clareamento), pressões internacionais para a adesão ao novo modo de produção (abertura de mercado à industrialização, sobretudo, aquisição dos produtos oriundos do sistema capitalista em evolução), pactos políticos de guerra (Guerra do Paraguai), fugas constantes de escravos (formação de quilombos), preconceito que identificava os negros como preguiçosos e rudes, etc. – políticas migratórias passaram a estar em pauta nas relações de trabalho, sobretudo, porque se considerava a mão de obra branca europeia como apta e qualificada à mudanças que ocorriam no mercado de trabalho, principalmente com relação à questão do regime assalariado.

“Dessa forma, havia uma confluência de fatores que tornava possível e desejável a utilização da mão de obra de origem europeia nas terras brasileiras” (THEODORO, 2008, p. 35), uma vez que o governo brasileiro acenava com intervenções políticas para assumir, “a partir de 1870, o financiamento do transporte dos imigrantes, reduzindo o custo da mão de obra” (idem).

O fim da escravidão veio com a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, assinada e promulgada pela princesa Isabel. Apesar de ter sido alvo de muitas manifestações e movimentos abolicionistas, a lei respondia muito mais aos interesses econômicos postos pelas pressões internacionais dos países que se industrializavam. Com efeito, o fim da escravidão não trouxe consigo o reconhecimento do ex-escravo como “pessoa” livre³⁹,

39 Rousseau, em sua célebre obra “Do Contrato Social” ao afirma que “o homem nasce livre, e em toda parte é posto a ferros” abre caminhos para a compreensão da liberdade como valor ético central. Porém, tendo na propriedade privada a razão dos males que diferencia os homens entre si, adverte em “Discurso Sobre a Origem da Desigualdade” que a liberdade não é um bem que se mantém quando uns se impõem sobre outros: “o primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil”. Assim, por mais que a Lei Áurea tenha posto fim derradeiro sobre a escravidão, não bastou o direito civil para transformar escravos em cidadãos. “Ironicamente o negro perdeu a importância ao se transformar em homem livre: não conseguia a emancipação política nem atingiu o estágio de trabalhador engajado nas novas formas de produção que surgiram no país. [...]Acabaram-se os escravos, restaram os negros” (CHIAVENATO, 2012, p. 208 – 211).

detentora de direitos e partícipe do trabalho, nem sua emancipação política. Ao contrário, com a pertinácia da ideologia da superioridade dos brancos, os negros ficaram às margens do novo modo de produção que se iniciava em terras brasileiras.

Os escravos assumiram a liberdade sem nenhuma profissionalização. A preferência pelo trabalhador imigrante consolidou o mito de que o negro era bronco e vagabundo. Ele ficou à margem da produção e demorou para surgir um parque industrial que absorvesse o excesso de mão de obra. Isso contribuiu para mantê-lo por longo tempo afastado do processo político. [...] Obrigados à vagabundagem, foram estigmatizados como incorrigíveis malandros, sub-homens perigosos para a moralidade pública. [...] O ex-escravo assumia a sua feição definitiva na sociedade brasileira: negro. Negro passou a ser marca, sinal de inferioridade que aumentou na medida do embranquecimento do país, aviltando homens e mulheres “de cor” e aumentando o número de mulatos que aspiravam à branquidão. [...] É na exploração do trabalho escravo – e hoje na marginalidade social – que está a origem do racismo brasileiro (CHIAVENATO, 2012, p. 225-226).

Assim, retomando a questão da democracia racial, percebemos que desde o início da chegada do europeu no Brasil o racismo se constituiu como firmamento teo-ideopolítico, deixando marcas indeléveis em todas as gerações. Miscigenação, harmonia de povos? Ao recordarmos os termos e em que condições foi feita a conquista das terras brasileiras, verificamos que as relações entre os povos europeu, indígena e africanos foi construída a partir da dominação do primeiro sobre os demais. A força e a violência impostas determinaram sob quais condições se dariam as relações sociais e o lugar que cada um ocuparia. A exploração humana ditava as regras e os rumos de convivência balizadas em nome da fé e da economia.

A mestiçagem no Brasil, ao contrário do que se afirma alguns compêndios clássicos, nunca foi uma política de “democracia étnico e social”. Pelo contrário, foi uma opressão a mais, impondo-se a “superioridade” do branco sobre o negro, refletindo o direito das classes dominantes de usufruírem das mulheres negras. Os mulatos, originalmente “crias” do “cruzamento” de senhores, feitores e outros brancos com as negras escravas, são exemplos não de confraternização sexual, mas de submissão dos oprimidos. O uso que se fez posteriormente dos mulatos reforçou o preconceito contra o negro “puro”, considerado “mais inferior” em relação às outras raças – já não era só inferior ao branco, mas também ao mulato, ao passo que este não era branco nem preto. A democracia racial no Brasil é um mito nascido da violentação sexual dos negros escravos e sustentado pela hipocrisia da sociedade (CHIAVENATO, 2012, , p. 120).

Outro ponto que, ao tratarmos da questão da democracia racial, devemos ressaltar

que o fim da escravidão não determinou o fim do racismo, tampouco corrigiu a questão da desigualdade social. Ao contrário, relegou à própria sorte o destino de índios e negros, bem como o destino dos filhos dos filhos de seus filhos.

2.3 A Ciência e o Censo: uma questão de identidade?

“O teu cabelo não nega, mulata, porque és mulata na cor. Mas como a cor não pega, mulata. Mulata, eu quero teu amor”⁴⁰. Esse trecho da marchinha de carnaval “Mulata” mostra como o preconceito está entranhado na cultura brasileira, metamorfoseado nos risos e nas brincadeiras do cotidiano e, sem perceber, reproduzido “ingenuamente” no contexto social. No entanto, desatados os nós do racismo que o buscaram camuflar sob a desculpa de que “o preconceito está nos olhos de quem vê” - ou seja, é fruto da imaginação de quem o denuncia ou como atitudes isoladas de pessoas equivocadas (afinal, vivemos num país fruto da miscigenação onde reina a democracia racial!) - podemos verificar que o preconceito de hoje tem raízes históricas, geográficas, religiosas e (pseudo)biológicas:

[...] os padres incentivaram o “cruzamento” dos escravos mais fortes e belos para conseguirem peças “apuradas”. Aceitavam o “cruzamento” de brancos com negras, que davam mulatos de maior valor, mas nunca permitiram negros e brancas “cruzarem”, porque os frutos dessa união não seriam legalmente escravos – e confirmavam o preconceito racial da época, de que o negro “contaminava” a branca (CHIAVENATO, 2012, p. 96).

Se a cor não pega, então não haveria problema algum o homem branco usar da escrava negra ou da mulata liberta, pois ele não se contaminaria com a cor de sua pele (portanto, não seria maculado pelo preto). Além do machismo, racismo, da opressão de um ser sobre outro, há a questão da banalização de tudo isso, transferindo ao oprimido a ofensa de sua própria opressão. Ora, quaisquer reclamações feitas pelo ofendido se transformariam em motivo de retratação deste com relação ao seu opressor, numa inversão de papéis, dado o grau de opressão. Ainda, difundida a ideologia do branqueamento não restaria outra saída ao negro ao buscar espaço na sociedade, se não assemelhar-se a ela: em cor, costumes, pensamentos e ações; tudo isso em prol da

40 Marcha composta pelos irmãos João e Raul Valença em 1929. Ficou conhecida na voz e alteração da letra por Lamartine Babo.

validação de seu sentimento⁴¹ de aceitação e pertencimento.

Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração de melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Áustria possuem pele escura por causa da concentração de melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. Da mesma maneira que os pigmeus da África e da Ásia não constituem o mesmo grupo biológico apesar da pequena estatura que eles têm em comum (MUNANGA, 2003, p.4).

Por mais que a ciência tenha respondido a essa questão, permanece impregnado no imaginário social - não obstante a toda ideologia difundida como herança colonial – a ideia de que a cor ainda é o maior marcador da diferença social ao mesmo tempo em que é fator de igualdade entre os grupos “assemelhados”. A ironia está na contradição da questão: diferentes de fato pela cor (e tudo o que ela representa na construção histórica do povo brasileiro), e iguais ideologicamente pela cor (e tudo o que se nega historicamente em prol de uma igualdade que resulte na paz social pelo não reconhecimento das diferenças). Essa dita “igualdade” acaba por constranger qualquer forma de denúncia ao preconceito, justamente por negá-lo.

O que nos diz a ciência e o censo? De acordo com algumas pesquisas,

[...] 89 milhões de pessoas, ou seja, 52% dos brasileiros são comprovadamente afrodescendentes pelo lado materno. Obviamente, essas cifras têm limites de confiança muito amplos por serem baseadas em uma amostra pequena. Entretanto, elas permitem verificar que a proporção de afrodescendentes no Brasil é majoritária, sendo desta forma bastante superior aos 45% dos brasileiros que se declararam pretos ou pardos no censo de 2000. [...] Os maiores valores de ancestralidade africana foram encontrados nas regiões Nordeste e Sudeste [...]. As regiões Sul e Norte, por sua vez, mostram valores menores de ancestralidade africana e diferem significativamente nas proporções de origem ameríndia e europeia [...](PENA, BARTOLINI, 2004, p. 39-41).

Conforme a citação, merecem destaque alguns pontos: a descendência africana pelo lado materno; a diferença entre herança genética e identidade social; a geografia étnico-racial; a configuração do povo brasileiro a partir da ciência e do censo.

Em primeiro lugar, a constatação da descendência africana pelo lado materno

41 Em muitos aspectos a Psicologia, enquanto ciência, contribui para a compreensão das representações sociais e comportamentos individuais frente às situações/demandas do mundo real.

confirma as discussões apresentadas anteriormente sobre o domínio da figura masculina sobre a feminina, isto é, do domínio do homem branco sobre a mulher negra.

Que fique claro: a genética tem um papel científico bem importante e traz uma contribuição interessante no estudo dos processos de povoamento e dos percursos de migração históricas. Mas não há lugar para o DNA humano no campo das representações sociais dos grupos raciais; falamos da diferença já estabelecida há tempos entre marca e origem. Entre fenótipo e genótipo (PETRUCCELLI, 2010, p. 151).

A resposta genética sobre quem é negro ou descendente de negro traz à baila uma questão muito mais importante: o reconhecimento da negritude. Ao ser legalizada a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, surge a questão sobre quem é preto e quem é pardo. Considerando-se que a legislação fala da autodeclaração, então, não caberia uma discussão biológica (e o retorno às antigas concepções raciais) mas, antes de tudo, o reconhecimento da identidade negra num país racista. Grupos contrários às políticas alardearam o risco da ocupação das vagas por pessoas que poderiam utilizar de “má fé” para “usurpar” as vagas raciais, afinal como contestar uma autodeclaração? A complexidade do fato serve, mais uma vez, para a identificação do preconceito e do racismo, pois ao serem difundidas essas ideias e “medos”, capitanea-se o senso comum⁴² para a geração e reprodução de um consenso deturpado da miscigenação.

Ora, a necessidade de se identificar, visualmente, quem é negro ou não, nada mais é que reduzir a questão racial ao olhar dominante da padronização que, por sua vez, hierarquiza seres humanos com vistas a “validar” a identidade alheia. Identidade é pessoal, endoculturalmente construída, conforme cada sociedade, tempo e lugar (caso contrário, perduraria a aculturação europeia narcisista).

Ainda, gera-se a desconfiança sobre os efeitos da política de cotas, que nesse contexto, apenas serviria como subterfúgio para desqualificar o direito legitimamente

42 De acordo com Mészáros (2014), o senso comum não pode ser caracterizado apenas em “termos estritamente ideológicos, com respeito às concepções de mundo herdadas, crenças religiosas, etc. Embora não se deva negar a importância de tais fatores, eles na verdade não explicam a persistência de conceituações distorcidas do mundo que, mesmo distorcidas, ainda assim adquirem o *status* de “senso comum”. Ao contrário do que pregam as noções voluntaristas, a vigência continuada das determinações ideológicas diretas não pode ser considerada a causa auto-sustentadora de tal persistência. Certamente, se as causas identificáveis de mistificação ideológica fossem primeiramente ideológicas, elas poderiam ser contrapostas e revertidas na esfera da própria ideologia. Daí surge a grande tentação de se apresentar explicações e soluções voluntaristas” (p. 479). De acordo com as colocações do autor é preciso levar em conta tanto a afinidade estrutural donde emergem as ideias que circulam na sociedade quanto as conceituações intelectuais ideológicas.

conquistada pelos movimentos sociais⁴³ - o movimento negro. Nesse ponto perguntamos: a quem interessa a identidade racial? “Enquanto os negros foram escravos não precisaram negar suas origens: permanecer negro era uma garantia para seus senhores” (CHIAVENATO, 2012, p. 227). Não cabem dúvidas quanto à questão racial quando o interesse é do grupo dominante.

O espectro da ideologia da mestiçagem levanta-se outra vez, para mostrar como políticas públicas de ação afirmativa focalizadas em grupos raciais não seriam viáveis, já que não dá para identificar os beneficiários. É a suposta igualdade mestiça escamoteando, de fato, o preconceito racial hegemônico (PETRUCCELLI, 2010, p. 148).

Discursos antigos voltam ao cenário dos embates sociais. Se antes o negro era inferiorizado - a partir de um arsenal ideológico que difundia desculpas para escravizá-lo - hoje o negro (de pele escura ou de pele clara) é elevado à categoria de “igual” e portanto não haveria razões para “beneficiá-lo” com políticas diferenciais. Esse tipo de argumento busca deslegitimar o papel da política de cotas ao comparar o embate racial que ocorre nos Estados Unidos e as “situações de preconceito” no Brasil. A comparação serviria de ponto de partida para derrubar qualquer alegação de racismo no Brasil uma vez que o racismo “real” seria o que acontece entre o povo norte americano⁴⁴. Sobre isso, explica Nogueira (1985, p. 79):

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem .

Portanto, diferenças fundamentais caracterizam o racismo norte americano do brasileiro. Enquanto o primeiro rege-se pela ancestralidade (genótipo), o segundo pelos caracteres visuais (fenótipo), mais especificamente a cor da pele. Daí não podermos utilizar o DNA para especificarmos quem é negro ou não no Brasil. Utilizar desse argumento serviria apenas para minimizar e

43 “[...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesse em comum” (GOHN, 2007, p. 44).

44 Outras formas de racismo são apontadas em outros países: África; França; Índia.

ignorar as reivindicações passadas e presentes do Movimento Negro, que, mesmo sem utilizar as palavras cota e ação afirmativa, sempre reivindicou políticas específicas que pudessem reduzir as desigualdades e colocar o negro em pé de igualdade com o branco (MUNANGA, 2005, p. 53).

Quanto aos efeitos do Movimento Negro, o censo de 2010⁴⁵ aponta para o crescimento da população de pretos, pardos e indígenas, juntas superando a população de brancos. Estariam esses dados relacionados com o reconhecimento da identidade negra (fruto das denúncias e reivindicações históricas do Movimento Negro)? Ou seria uma forma de “aproveitar” as oportunidades criadas pelas políticas de cotas que foram surgindo ao longo da primeira década do século XXI? Lembramos que a legalização e o reconhecimento jurídico da validade das políticas de cotas para a educação vieram após o Censo 2010, quando houve o pronunciamento do Supremo Tribunal Federal sobre programas de ações afirmativas e a promulgação da Lei de Cotas, Lei n.12.711 em 29 de agosto de 2012.

Por essa linha de raciocínio podemos incluir outros questionamentos que envolvem o direito das minorias, seu reconhecimento e valorização da identidade cultural dos grupos excluídos, o que por sua vez é o alvo das políticas de discriminação positiva. No entanto, não podemos perder de vista o âmbito maior: os direitos legítimos de todos e todas que vivem em situações de opressão, quer sejam mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência, ou a combinação desses e de outras formas de agrupamentos sociais.

Nesse sentido, Nancy Fraser (2006) vem ampliar o debate ao tratar dos fatores que levam à necessidade de reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que problematiza a importância das ações que se voltam ao atendimento das necessidades e direitos de cunho universal:

Lutas de reconhecimento assumem com frequência a forma de chamar a atenção para a presumida especificidade de um grupo – ou mesmo de criá-las performativamente – e, portanto, afirmar seu valor. Desse modo elas tendem a promover a diferenciação do grupo. Lutas de redistribuição, em contraste, buscam com frequência abolir os arranjos econômicos que embasam a especificidade do grupo [...]. Desse modo, elas tendem a promover a *desdiferenciação* do grupo. O resultado é que a política de reconhecimento e a política de redistribuição parecem ter com frequência objetivos mutuamente

45 Segundo os dados do Censo 2000 os índios compunham 0,43% do total da população do país, passando para 0,84% em 2010. Já a população de pretos em 2000 era de 6,2% e em 2010, 7,61%. Pardos eram em 2000 38,94%, em 2010 43,13%.

contraditórios [...]. Desse modo, os dois tipos de luta estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra (FRASER, 2006, p. 233).

Ao polemizar a questão do reconhecimento das diferenças e a necessidade de redistribuição econômica, Fraser chama a atenção para a necessidade da reflexão crítica acerca do que ela denomina “redistribuição-reconhecimento”:

Ao invés de simplesmente endossar ou rejeitar o que é simplório na política de identidade, deveríamos nos dar conta de que temos pela frente uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria *crítica* do reconhecimento, que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade (FRASER, 2006, p. 331).

A busca por equalizar políticas pontuais e políticas universais não deve ignorar as especificidades dos grupos, tão pouco minorizar as lutas por ampliação de direitos. Ou seja, por mais que o foco dessas políticas e ações sejam divergentes, e mesmo, contraditórias com relação ao público a que se destinam, não devem incorrer no erro de disputarem os membros que compõem os diversos grupos sociais, ou se anularem. É preciso lembrar que, no contexto da sociedade capitalista, o antagonismo é marca característica - e justamente por isso congrega em si mecanismos que atuam na dispersão da unidade dos grupos sociais - uma vez que desvia “a atenção da divisão de classes entre trabalhadores e capitalistas para a divisão entre frações empregadas da classe trabalhadora” (FRASER, 2006, p. 238).

Nesse sentido, os remédios apontados pela autora como “remédios afirmativos” (tratamento pontual do reconhecimento) e “transformativos” (tratamento ampliado de redistribuição) podem apresentar efeitos colaterais. O fato é que a percepção do “eu no todos” e do “eu do todos” precisa caminhar conjuntamente, ou seja, tomar consciência de si mesmo e de todo o potencial transformador a que os sujeitos históricos trazem consigo é o primeiro passo para a percepção de que ninguém vive sozinho, uma vez que estamos enredados nas circunstâncias históricas das quais fazemos parte e nas quais atuamos. Assim, as diferenças devem precipitar o reconhecimento do “eu” e do “outro” como seres irrepetíveis, únicos na diversidade. A constatação das diferenças só pode se dar num ambiente em que o “eu” não vive só; daí a valoração do “todos”. Dessa forma, equalizar diferenças e igualdades deve partir primeiro da consciência despertada pelo ato educativo ao qual devem se debruçar os intelectuais, quer sejam docentes ou não

(tradicionais ou orgânicos), para a ruptura com as formas estanques de conceber a realidade e nela se constituírem como sujeitos ativos em prol do todos, em defesa do eu presente no outro.

2.4 Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012

A Lei n. 12711, como dito anteriormente, tornou obrigatória a reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública. Contudo, o caminho percorrido até sua promulgação foi bastante conturbado, demorando cerca de 13 anos para sua efetiva concretização. Isso não significa que não houvesse outras ações⁴⁶ voltadas para o atendimento de significativas parcelas da população marginalizada, mas foi, sem dúvida, um avanço em termos do reconhecimento de direitos no campo da educação para os grupos segregados.

O levantamento feito por Feres Júnior et al., (2013) apresenta os resultados parciais dos impactos trazidos para a educação do sistema federal a partir da vigência do primeiro ano da Lei de Cotas. Segundo o pesquisador, a maior participação de negros e pardos confere o valor da lei ao possibilitar o acesso, antes restrito ao mérito, às camadas da população em flagrante condição de desigualdade social, especialmente aos marginalizados pelo racismo. O mesmo autor salienta que a reserva de vagas no ensino superior partiu, inicialmente, das Universidades Estaduais⁴⁷ que, paulatinamente, foram abrindo espaço ao sistema de cotas raciais.

Em âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a instituir um programa de cotas raciais, efervescendo o debate sobre quem seriam os cotistas e qual a base legal para essa medida:

Desde a utilização pioneira, a partir de 2004, de cotas raciais exclusivas pela Universidade de Brasília (UnB) até a sugestão de que cotas sociais contribuiriam para a redução das desigualdades, sem importar a questão racial, foi necessário demonstrar, repetidas vezes, que o racismo e a discriminação são traços históricos do processo de formação do país e precisam ser trabalhados paralelamente ao processo de redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2000, p. 22).

46 A dissertação de Adriane Stroisch, 2012, constitui-se como pesquisa de extrema relevância para o conhecimento das ações e políticas desenvolvidas no Brasil concernentes às políticas de cotas e ações afirmativas em geral.

47 A Lei n. 13.708/2001 do Estado do Rio de Janeiro, reservou um mínimo de 40% a estudantes negros e pardos.

A nível federal, o que antes dependia da organização interna das instituições de ensino superior - através da apreciação de seus Conselhos internos - passou, por força de lei, a direcionar no mínimo de 50% das vagas de todos os cursos das Universidades Federais e Institutos Federais a estudantes de escolas públicas, resguardadas as proporcionalidades quanto ao quesito renda e identidade étnico racial.

2.4.1 Um breve histórico da Lei de Cotas

Em 24 de fevereiro de 1999, a deputada federal Nice Lobão, apresenta na plenária da Câmara dos deputados o Projeto de Lei Nº 73⁴⁸. Nele, propunha um novo mecanismo para seleção de estudantes oriundos do ensino médio que quisessem ingressar no ensino superior. A alternativa propunha:

Art. 1º – As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento – CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Nota-se que a mudança do sistema proposto não alteraria as bases do acesso aos grupos socialmente e historicamente marginalizados, uma vez que o mérito permaneceria através do CR à medida que estimularia ainda mais a concorrência. Observa-se, ainda, que o projeto não reserva vagas para alunos oriundos de escola pública, mas do ensino médio. Nestes termos não seria tão difícil imaginar quem seriam os beneficiários da nova proposta. Outra questão, o estabelecimento de um currículo comum ratificaria a hegemonia do conhecimento padrão adotado pelas elites, ou seja, o capital cultural⁴⁹ socialmente aceito e eleito como “válido”.

48 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências.

49 “Criado por P. Bourdieu e J.C. Passeron (1964, 1970), na década de 1960, com a finalidade de explicar as oportunidades muito desiguais de sucesso escolar segundo a classe social, o conceito de capital cultural foi concebido como um meio de romper com a ideia “essencialista” de que os seres humanos seriam dotados de aptidões intelectuais inatas. Em oposição a essa ideia, os autores sustentavam que as crianças das classes sociais superiores recebem de suas famílias recursos culturais os mais diversos (estruturas mentais, ferramentas intelectuais, linguagem, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados, etc.) que se transmitem no mercado escolar. [...] O êxito dessa empreitada pedagógica dever-se-ia ao fato de que a seleção e a classificação escolar dos alunos revestem-se da aparência (socialmente aceitável) do mérito individual, dissimulando a realidade do privilégio social: a instituição escolar seria, portanto, um fator de “reprodução” (e não de democratização) da sociedade. [...] Haveria alunos – mais aptos ao sucesso escolar – para quem o saber possui um valor intrínseco e é buscado para si mesmo, enquanto outros – que se situam numa lógica utilitarista – só confeririam valor às aprendizagens escolares em função de

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso e o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais quanto às teorias do “capital humano. [...] Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social⁵⁰ – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2015, p. 81-82).

Nesse sentido, os riscos de um currículo único se apresentam sob a forma do domínio do que é socialmente aceito (imposto pela classe dominante), ou seja, definido a partir de uma base economicista camuflada sob o manto do humanismo. Isso porque, a educação que se apresenta nesse cenário apenas corroboraria com a reprodução do sistema das desigualdades, uma vez que os que possuem capital cultural, econômico, social, seriam privilegiados dado o cômputo dos investimentos feitos ao longo do tempo para o acúmulo e concentração desses rendimentos. Ora, a vantagem estaria presente como recurso de uma herança hereditária econômica e social que favoreceria a reprodução de todo o legado dos que levam vantagem nesse processo.

Segundo a justificativa dada pela deputada, na seção da Câmara dos Deputados,

recompensas externas (a nota, o diploma, o futuro profissional etc.). Estes últimos tem mais chance de se defrontar com dificuldades escolares.” Ou seja, no momento em que se compreende o significado do capital cultural e leva-se em consideração o papel das instituições escolares conclui-se que elas, ao assumirem o papel social na dinâmica da possível transformação social “podem, de fato, intervir, por intermédio de suas formas de organização e suas dinâmicas internas, no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos, em particular em favor dos jovens originários dos meios sociais desfavorecidos. [...] as escolas e os mestres podem fazer alguma diferença nos sentidos escolares dos jovens” (VAN ZANTEN, 2011, p. 80-82).

- 50 O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2015, p. 75).

no dia 16 de março de 1999, a intenção seria:

Gestar os fundamentos do surgimento de uma verdadeira elite acadêmica (com “e” maiúsculo e não no sentido pejorativo dos que excluem a maioria da cidadania, mas, ao contrário, dos que apostam decisivamente na sua integração efetiva na sociedade com vistas a alcançar o bem-estar social), vale dizer, de professores e pesquisadores capacitados para enfrentar os desafios da revolução científico-tecnológica do Terceiro Milênio (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 79, 1999, p. 78-79).

A questão é quem faria parte dessa elite? Todos? Alguns? Os mais “aptos”? Como dito anteriormente, quem estaria nas melhores condições para usufruir do projeto apresentado seriam aqueles que, já na linha de largada (chegada!), congregariam as maiores e melhores possibilidades de sucesso. A apresentação do próprio termo “elite” remete à ideia de hierarquia, de melhores, de topo, ou seja, de diferenças entre capital cultural (e todos os demais) materializados em posições sociais no contexto da sociedade como um todo. A preocupação com o enfrentamento dos “desafios da revolução científico-tecnológica do Terceiro Milênio” mostra que já nos anos 90 - com a entrada da ideologia neoliberal no Brasil – os esforços político-governamentais voltam-se para setores considerados preponderantes para o crescimento e progresso do país, primando o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social.

A partir da tramitação⁵¹ do PL-73 – período de 24/02/1999 a 29/08/2012 - muitos foram os projetos, pareceres, emendas e requerimentos despachados que influenciaram na redação final do projeto de lei até sua transformação na Lei Ordinária nº 12.711, publicada no DOU 30/08/2012, página 01, coluna 03.

Em 24 de setembro de 1999 é publicado no Diário da Câmara dos Deputados o PL-1.447 do deputado federal Celso Giglio, que propunha uma nova redação para o artigo 53 da Lei de Diretrizes da Educação Nacional. A proposta buscava garantir a reserva de no mínimo 40% das vagas de instituições universitárias públicas para alunos oriundos de cursos de ensino médio de escolas públicas. A justificativa do projeto de lei considerava que a renda dos alunos concluintes do ensino médio seria mais baixa no decorrer dos 10 anos previstos para o Plano Nacional de Educação (PNE) da época. Nesse sentido, haveria uma queda na procura das vagas das faculdades particulares, contrariando as proposições do aumento da taxa de escolarização do PNE.

51 Os dados referentes ao PL-73/1999 e todos os outros projetos de lei apresentados no processo de tramitação constam no endereço <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>

[...] esses alunos de renda baixa, que hoje procuram as faculdades particulares, por terem o ingresso mais facilitado, não poderão cobrar as taxas ali cobradas, ocasionando uma queda de procura. Os alunos de faixa de renda mais baixa, que frequentam o grau médio das escolas públicas, não têm como competir com os alunos de classes mais abastadas que frequentam “cursinhos preparatórios” caríssimos, mas muito eficazes na consecução de uma alta porcentagem de aprovação nos vestibulares. [...] O ensino de 1º e 2º grau públicos são de qualidade inferior ao ministrado pelo setor privado. Já o ensino superior público é muito melhor do que o privado [...]. Em todas as universidades a situação é a mesma: estudar o 2º grau em escola particular é, praticamente, um pré requisito para entrar na faculdade pública. [...] Destinar o ensino universitário a uma minoria, embora indiretamente, é antidemocrático; a elite já portadora de progresso social, costuma ter como objetivo a reprodução das condições sociais que lhe permite a continuar a ser elite. Daí, concentrar esforços e recursos nessa minoria, esquecendo da maioria excluída, é reproduzir, indefinidamente, os privilégios sociais (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 1.447, 1999, p. 44.307).

Diferente do projeto anterior, o PL-1.447/99, apresentava em sua justificativa a noção da desigualdade e da distorção entre os públicos do ensino médio brasileiro com relação ao acesso à educação superior. Incluía a questão da reprodução social a partir das condições sociais desiguais que geram e mantêm as diferenças hierárquicas entre elite e classes proletárias⁵².

De autoria do deputado Raimundo Gomes de Matos, o PL-2.069, publicado no DCD em 18 de novembro de 1999, dispunha sobre a reserva de 50% vagas no ensino superior para alunos que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. A justificativa além de ratificar a defesa presente no PL- 1.447/99, baseava-se no art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), afirmando ser a educação direito de todos e dever do Estado. Portanto, o preceito constitucional só poderia se dar com a democratização do acesso à educação a partir do rompimento das rígidas regras de acesso ao ensino público superior. Além disso, desmistificava a questão

52 “Proletariado é o conjunto daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Isso inclui não só a classe operária industrial, como uma série de camadas que tradicionalmente eram de origem pequeno-burguesa (ou da classe média) mas que conhecem ou estão conhecendo no período histórico contemporâneo um processo de proletarização ou de semiproletarização. [...] Existem algumas teorizações sobre o conceito de proletariado e a distinção entre proletário e pequeno-burguês, que utilizam o critério do trabalho produtivo. [...] Considero inoperante a definição do proletariado pelo trabalho produtivo. Basta ver a existência de todo um setor proletário que não é produtor de mais-valia, como, por exemplo, os serviços públicos, uma vez que os serviços públicos por definição não produzem mais-valia. Ninguém vai poder argumentar que aquele trabalhador que recolhe o lixo seja pequeno-burguês, porque ele não produz mais-valia. Para mim, o critério é a venda da força de trabalho em troca de salário. É nesse sentido que eu falo do ponto de vista do proletariado no conhecimento social” (LÖWY, 2015. p. 134).

das aptidões naturais para o sucesso escolar ao informar em seu texto que “pesquisas efetuadas junto a vestibulandos revelaram que alunos oriundos de escolas públicas perdem no vestibular não por falta de habilidades ou mérito intelectual, mas por não terem tido acesso a ensino de qualidade” (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 2.069, 1999, p. 55.056).

Em outro ponto, pautava-se em pesquisas que desmistificavam o risco da queda da qualidade da educação pela entrada de alunos oriundo de escola pública:

O argumento utilizado de que a universidade, como centro de educação por excelência, deve ser reservada para alunos bem preparados, ou seja, para aqueles que frequentam escolas de 1º e 2º graus de boa qualidade, nos parece falho, além de discriminatório. Pesquisas revelam que alunos oriundos de escolas públicas e com desvantagens socioeconômicas confirmadas têm desempenho acadêmico estatisticamente semelhante aos outros alunos. Reservar, nos vestibulares, vagas exclusivas para alunos oriundos de escolas públicas não comprometerá, de forma alguma, o desempenho acadêmico do alunado da universidade. Democratizando o acesso a todos, estaremos contribuindo para a existência de um alunado com maior diversidade socioeconômica e cultural. Isto permitirá uma maior inserção da universidade na sociedade (idem, p. 55.056).

Sobre os possíveis contra-argumentos, baseados na ideia de inconstitucionalidade (como apareceria em junho de 2009 através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF – n. 186/DF), esclarece-nos:

O Poder judiciário está, também, atento a esta demanda da sociedade: a democratização de acesso ao ensino superior. O Juiz da 12ª Vara de Justiça Federal, em Belo Horizonte – MG, concedeu liminar em ação impetrada pelo Procurador da república, naquele estado, estabelecendo a prioridade de reserva de 50% das vagas na UFMG para alunos oriundos de escolas públicas (idem, p. 55.056).

A questão de acesso através da reserva de vagas pautava-se, prioritariamente, até então, na origem escolar com vistas à continuidade dos estudos em nível superior em instituições públicas. E, desde aquela época, apresentava dados de pesquisas que contrariavam as ideias pessimistas e fatalistas do “risco da queda da qualidade do ensino”. Parece-nos equivocado o pensamento de que alunos em condições sociais e econômicas desfavoráveis imputariam à educação superior a degradação da sua legitimidade científica. Assim sendo, o que estaria em “queda” (?): seria o prestígio da universidade, historicamente colonizada pelas elites, ou o domínio (poder e prestígio)

dos membros das classes mais abastadas?

Em 16 de setembro de 1999 (publicado no DCD em 09 outubro de 1999), o Senado Federal propõe o PL-1.643, dispondo sobre a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. De acordo com o projeto, as universidades públicas ficariam obrigadas a reservar 50% das vagas para alunos que tivessem estudando, integralmente, o ensino fundamental e médio em escolas públicas.

O PL-3627/2004, substitutivo do relator Carlos Abicalil, defendeu o mínimo de 50% das vagas das instituições públicas federais de ensino superior e técnico de nível médio, respectivamente, aos estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio e fundamental em escolas públicas. No entanto, manteve o CR como critério para classificação dos candidatos. Incluiu nesse percentual, a reserva de vagas para “autodeclarados negros e indígenas, no mínimo igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição” (idem). Para efeitos de cálculo da reserva de vagas étnico/raciais, o padrão seriam os dados obtidos pelo último censo da fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O que parece avançar na defesa dos direitos das minorias apresenta ranços ao atrelar o direito ao mérito, por conseguinte, regride-se na percepção das desigualdades reproduzidas na sociedade capitalista através do sistema escolar, fruto da sociedade conservadora:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais chances do que um filho de operário [...] (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Segundo Bourdieu (2015), é preciso desmistificar a aparente neutralidade do sistema escolar sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Sendo o sistema escolar elaborado, dirigido e legalizado pelas práticas políticas de dirigentes comprometidos com a manutenção da ordem social - sob a luz da ideologia da democracia racial -, então, não é difícil de entender porque os projetos de leis que seguem na linha meritocrática sustentam o sonho da mobilidade social, tão almejada pelos indivíduos de

classes desfavorecidas, como algo possível a todos. No entanto, não passaria de estratégia para camuflar as restrições do sistema ao culpabilizar os estratos sociais mais baixos pelo próprio insucesso escolar, uma vez que as oportunidades seriam as mesmas, cabendo a cada um o empenho necessário para sua ascensão social. Mais uma vez, desconsidera-se as diferenças de classes e tudo que caracteriza a trajetória escolar dos sujeitos históricos.

“Na realidade, cada família transmite a seus filhos, [...], um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2015. p. 46). Dessa forma, podemos concluir que famílias melhor posicionadas na estrutura da hierarquia social (considerando as inter-relações entre capital cultural, social e econômico) congregam em si as possibilidades ideais (esquemas de vantagem) de aproveitamento das oportunidades - que são alvo de proposições dos representantes políticos das classes que representam – que alavancam o percurso escolar de seus filhos, conferindo-lhes maior sucesso no mercado das trocas simbólicas.

Na sequência do processo de tramitação, deparamo-nos com o PL-615/2003 de autoria do deputado Murilo Zauith que tratava da obrigatoriedade de vagas para índios classificados em processo seletivo das universidades públicas. Segundo a justificativa do projeto:

A FUNAI identifica como “indígenas”, utilizando um critério notavelmente restritivo, perto de 350.000 brasileiros. O IBGE, com o uso do critério de autodeclaração levanta mais de 700.000. A cada levantamento, porém, à medida em que são valorizadas identidades étnicas de origem não europeia, o número de indígenas cresce em nosso país (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 615, 2003, p. 21).

Um ponto de extrema relevância está na diferença do número de indígenas apontado pela FUNAI e pelo IBGE. A identidade indígena, ao passar pelo critério da autodeclaração, abre espaço para o emponderamento do próprio sujeito ao não mais defini-lo sob o olhar estrangeiro ou sob o vício do eurocentrismo. Esse é um dado que ao ser trazido para o campo da educação denuncia o genocídio sofrido pelos índios, sua espoliação histórica, a estigmatização, o preconceito e a condição de miséria a que foram reduzidos.

A defesa das vagas para o ensino superior, conforme o PL-615/03, apresenta em

seu art. 1º que as matrículas dos indígenas classificados em processo seletivo ocorrerão sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos; nesse sentido a entrada de alunos indígenas nas universidades públicas não “atrapalharia” o ritmo das entradas dos demais alunos. Verificamos nessa defesa que a disputa política para abertura do espaço universitário às minorias ainda se pauta no não “incomodo” das elites que no máximo teriam que tolerar a presença do “estranho”. Assim, ficaria mais “fácil” ter a aprovação de projetos de lei, uma vez que na prática a conquista da vaga não representaria a subtração de vagas para as elites históricas que colonizam as universidades públicas.

Outra questão, o projeto ao justificar que “o país se abre às políticas de ação afirmativa, não podemos deixar de fora dessa discriminação positiva os nossos indígenas, propiciando, aos mesmos, uma forma digna de inclusão social através do bem inconfiscável como a educação” (idem) desconsidera ou desconhece que o papel das políticas de ação afirmativa não se pauta na compreensão por parte do dominador sobre as dores e sofrimentos daqueles que mantêm sob sua opressão.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue sendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2016, p. 64).

A superação das condições que geram as ramificações da desigualdade permanecem inquestionadas, ou seja, até mesmo na defesa de direitos específicos (ainda que fragmentados pela diversidade dos grupos oprimidos) permanecem na superficialidade dos embates das proposições de defesa dos representantes políticos das minorias. Seria uma tática de “comer pelas beiradas”? Avançando lentamente... ou medo diante do risco da perda do prestígio político dada a associação do agente com os grupos estratificados das camadas mais empobrecidas?

Além disso, ao prever “a criação de novas vagas, para indígenas que conseguirem aprovação no processo seletivo” parece-nos factível esclarecer que já seria uma grande conquista “conseguirem” os indígenas tal feito. Isso porque ao considerarmos toda a

lógica da escolaridade - a condição a que estão sujeitas as escolas públicas, o acesso dos indígenas às escolas, as condições em que se dá o ensino, as distâncias das diferenças das condições históricas herdadas pelos efeitos da dominação, apropriação e expropriação – chegaríamos à conclusão de ser este o verdadeiro “milagroso” a quem se reporta Bourdieu (2015). Vejamos porquê:

Essa forma particular de luta de classes, que é a luta da concorrência, é aquela que os membros das classes dominadas se deixam impor quando aceitam os desafios que lhes propõem os dominantes, luta integradora e, pelo fato do *handicap* inicial, *reprodutora* uma vez que aqueles que entram nessa espécie de corrida de perseguição – em que, desde a partida, estão necessariamente vencidos, como o testemunha a constância das distâncias – reconhecem implicitamente, pelo simples fato de concorrer, a legitimidade dos fins perseguidos por aqueles que o perseguem (BOURDIEU, 2015, p. 203).

A questão está nas distâncias e/ou nas posições hierárquicas a que se encontram os sujeitos em suas trajetórias de vida. A escola (ou a educação como um todo) não seria a mágica tábua de salvação, pois até o acesso à ela estaria em condições de desigualdade já na linha de largada.

Os que falam em igualdade de oportunidades esquecem que os jogos sociais, o jogo econômico, mas também os jogos culturais (campo religioso, campo jurídico, campo filosófico etc) não constituem *fair games*: sem ser propriamente viciada, a competição se assemelha a uma corrida de handicap cuja duração já remontaria a diversas gerações anteriores ou a jogos em que cada jogador disporia dos ganhos positivos ou negativos de todos os que o precederam, ou seja, dos resultados acumulados por todos os seus ancestrais (BOURDIEU, 2001, p. 262).

Bourdieu (2001), ao explicitar a questão da igualdade de oportunidades fala do vício da partida, pois o jogo já estaria comprometido em favor daqueles que já possuem vantagens econômicas, sociais e culturais. No entanto, quando medidas interventivas possibilitam o acesso e a garantia da permanência aos estudantes em suas desvantagens reais, poder-se-ia dizer que abre-se uma estreita margem⁵³ de liberdade que poderia

53 Uma certa margem de liberdade é considerada por Bourdieu uma vez que “não se pode concluir que o círculo das esperanças e oportunidades não possa ser rompido. [...] A falta de futuro, até agora reservada aos “danados da terra”, é uma experiência cada vez mais difundida, senão modal. Todavia, também existe a autonomia relativa da ordem simbólica a qual, em quaisquer circunstâncias e, sobretudo, nos períodos de desajuste entre esperanças e oportunidades, pode deixar certa margem de liberdade a uma ação política desejosa de reabrir os espaços dos possíveis “ (p. 286). Ao que é dado o direito do “possível”, mediante a intervenção conquistada por meio da luta social para equalização das oportunidades, verificamos que as esperanças subjetivas (referem-se ao planejamento pelo ser

subverter a ordem das colocações na arena de disputa. Isto é, a “ordem das sucessões” poderia ser alterada uma vez que “a lógica da reprodução social, as regularidades e as regras da transmissão dos poderes e privilégios, que constitui a condição de permanência da ordem social como distribuição regular das *lusiones*, das probabilidades ou das esperanças objetivas” (idem, p. 263) seria interrompida pela visibilidade dos sujeitos como detentores de direitos e não meros obstáculos num jogo definido em sua essência.

No entanto, como foi mantido o “sistema de mérito e o direito dos demais candidatos aprovados” no PL-615/2003, o fardo seria para os dominados de correr atrás, sob o peso de que as oportunidades lhe foram concedidas, cabendo a ele valorizar o direito (fazendo por merecer) “conquistado”.

O direito, nesse caso, passa a estar atrelado à resiliência, resignação do oprimido pela opressão que lhe é imposta sob a áurea da benevolência, magistrada pela tutela da classe condescendente. Assim, o “direito” passa a ser a pedra angular da legitimação ideológica pela legalização da ordem das sucessões:

Isto implica que a ordem estabelecida num momento dado do tempo é, inseparavelmente, uma ordem temporal, uma *ordem das sucessões*, sendo que cada grupo tem como passado o grupo imediatamente inferior e como futuro o grupo superior (compreende-se a pregnância dos modelos evolucionistas). Os grupos em concorrência estão separados por diferenças que, no essencial, situam-se *na ordem do tempo* de modo que a dialética da desclassificação e da reclassificação é predisposta a funcionar como um *mecanismo ideológico* (cujos efeitos são intensificados pelo discurso conservador) que tende a impor aos agentes a ilusão de que lhes basta esperar para obter o que só hão de conseguir, de fato, por meio de suas lutas (BOURDIEU, 2001, p. 199).

Parece-nos que há um certo “acanhamento” presente na justificativa do PL-615/2003, quase um pedido de desculpas pelo incômodo da proposição, ou ao menos um atestamento de que isso não traria nenhum abalo às ordens de sucessão. Falta a convicção do direito, alicerçado não num “tom de pedido” mas no engajamento ético-político de defesa dos direitos historicamente negados, negligenciados, ou astutamente

social ao que espera como futuro, parte-se do pressuposto de que o *hábitus* e toda bagagem cultural que possui o sujeito lhe forneça mais segurança para planejar suas expectativas de vida e sucesso) e as oportunidades objetivas (o concreto como único meio de atendimento às expectativas do imediato, daí a diferença temporal entre presente e futuro, pois o imediato impõe ao sujeito a privação do futuro, tendo em vista que o presente é o campo das oportunidades concretas, ou seja, o chão que sustenta o que de fato importa diante da realidade em que vive) podem conferir, no plano do contraditório característico da sociedade de classes, a margem de liberdade para que o “inédito-viável” ou o “milagroso” possam emergir.

desqualificados.

Outro projeto de lei proposto em 2003 foi o PL-1.313 de autoria do deputado Rodolfo Pereira. O projeto propunha um sistema de cotas no nível da educação superior para indígenas conforme percentual preestabelecido e de acordo com os Estados definidos. Além disso, fixava a nota mínima para aprovação, baseando-se no ponto de corte do último aluno aprovado no sistema tradicional em cada instituição de ensino. Esse projeto, além de evocar conceitos presentes na Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), salienta a necessidade do estabelecimento de uma política de cotas para os índios baseado histórico da colonização que provocou sua quase extinção (ou extinção de grupos indígenas específicos):

[...] a população indígena não se encontra equilibradamente distribuída pelo território nacional. As histórias e os ritmos diferenciados da colonização brasileira, bem como características próprias às culturas específicas de cada um dos povos pré-colombianos que ocupavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus foram alguns dos principais responsáveis por fazer com que o mapa da ocupação indígena no Brasil apresentasse regiões com maior concentração populacional indígena que outras. [...] O processo educacional é base de tudo. O acesso de parte da população indígena ao ensino superior é talvez uma das poucas possibilidades de que essa comunidade possa dar melhores condições de vida à seus pares e sobretudo, discernir, dentro de uma visão vinda de membros da própria sociedade indígena, de que destino seguir. É de suma importância que se ressalte o fato da população indígena brasileira estudar, em sua esmagadora maioria, em escolas públicas muitas vezes distantes de centros urbanos, com estrutura deficiente e sobretudo com um significativo número de professores leigos. Esta realidade torna desigual as oportunidades da população indígena no acesso ao ensino superior. [...] As quotas respeitam a presença da população indígena por Estado e no caso do Distrito Federal aumenta esse percentual pela estrutura de apoio a comunidade indígena existente na Capital Federal e por Brasília uma síntese da diversidade que é o nosso país. Acreditamos que com essa iniciativa legislativa, estamos criando instrumento fundamental para a auto determinação das comunidades indígenas e para reparar o descaso histórico do Estado Brasileiro para com essa comunidade (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 1.313, 2003, p. 33594–33596).

A primeira menção sobre uma reserva de vagas, diferentemente do projeto anterior, salienta um passo a mais na concepção da cidadania indígena a partir da sua autodeterminação. Ou seja, do próprio reconhecimento⁵⁴ enquanto povo e das diferenças

54 “Para ficar mais claro, lembro que, até o final da década de 1950, o termo *índio* era desprezado pelos povos indígenas brasileiros. Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito do “índio”. Para ela, os povos originários eram um estorvo ao desenvolvimento do país, que ficava parado por conta da presença indígena em seu território. [...]

que existem entre as diversas culturas indígenas. A valorização advinda desse reconhecimento possibilita a auto identificação do indígena, o retorno às suas raízes e, por conseguinte, sua sobrevivência através do resgate de sua ideologia própria.

Ao reconhecer na educação um meio de apropriação histórica e estratégia de reorganização da própria cultura, os indígenas registrariam seu processo de vida e as determinações que ao longo dos anos o constituíram como povo (ou povos) sobrevivente nas terras usurpadas pelo colonizador europeu.

Segundo consta na justificativa do projeto, o estabelecimento das cotas levaria em consideração não só o número populacional dos indígenas dispersos por estado, mas a necessidade de resguardo das vagas em virtude da injustiça educacional a que estão submetidos: professores leigos, deficiências estruturais das escolas e das condições precárias em que se dão o ensino. Nestas condições, não haveria sequer “concorrência” (se não por uma política de cotas) uma vez que as condições materiais e subjetivas definiriam por si sós o lugar do índio no Brasil.

Em 18 de março de 2003, o deputado Lincoln Portela apresenta, respectivamente, o PL-373/2003 defendendo a instituição de cotas para idosos com mais de 60 (sessenta) anos nas instituições públicas de educação superior; e o PL-2923/2004, em 03 de fevereiro de 2004, para isenção da prestação de exames vestibulares pelos idosos maiores de sessenta anos nas universidades federais. A justificação dos projetos defende a ideia acerca do aumento da expectativa de vida da população brasileira; avalia a questão da baixa auto estima associada à frustração da ausência da formação profissional em nível superior; além de considerar que a formação educacional possibilitaria uma maior e melhor contribuição com a coletividade. Segundo o

Naquela ocasião, cada comunidade ou cada povo procurava defender apenas seus interesses, não se dando conta de que outros povos e comunidades viviam situações semelhantes. [...] Em outras palavras, podemos dizer que os primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros. [...] Foi importante o resgate do termo *índio* pelos líderes. Este termo não mais usado como categoria instituída pelo dominador europeu que procurou uniformizar para melhor controlar, passou a ser aglutinador dos interesses das lideranças. E passou a ser utilizado para expressar uma categoria de relações políticas. Era a primeira vez que os povos indígenas podiam propor uma verdadeira política que tinha uma identidade própria, fazendo, inclusive, frente ao pensamento indigenista que predominava à época e que era baseado na incorporação do índio à sociedade nacional através das frentes de trabalho. Dentro dessa visão, os índios eram considerados um estorvo para o desenvolvimento do país, que vivia o *boom* dos projetos de colonização na região norte. Nesse contexto, a eclosão do movimento deu surgimento a uma nova onda de reflexões e reivindicações sobre o poder constituído, que não passaram despercebidas pela sociedade civil organizada. [...] Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional” (MUNDURUKU, 2012, p. 222).

proponente, a medida atenuaria as situações de isolamento social em que vivem muitos idosos pelo simples fato de “trazê-los para o interior de uma das instituições mais dinâmicas do mundo atual” (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 2923, 2004, p. 10.646).

O direito de jovens, adultos e idosos à educação tem sido bandeira de luta de muitos defensores da educação para “todos”, ou seja, sem qualquer restrição ao acesso e resguardadas as devidas condições de permanência dos diversos grupos que compõem o “todos”⁵⁵. No entanto, o simples ato de “trazer” idosos para o meio acadêmico não se constitui como medida de inclusão social, é preciso pensar nos recursos humanos, materiais, pedagógicos e sociais que garantirão, objetivamente, o acesso e a permanência. Fora desse quadro, retornaríamos às condições de “retribuição, compensação, generosidade, caridade...”

A partir do processo de tramitação e apreciação das diversas comissões, apensações de projetos de lei, substituição de projeto (PL-3627/2004 - substitutivo do relator Carlos Abicalil) e aprovação da emenda⁵⁶ da deputada federal Alice Portugal (apresentada em 18/08/2005), chega-se à versão do PL nº 73-A.

Em 14/02/2006 é publicada a versão PL nº 73-B, após pareceres das Comissões de Educação e Cultura, pela presidente Iara Bernardi, em 21 de setembro de 2005; Direitos Humanos e Minorias, pela presidente Iriny Lopes, em 14 de dezembro de 2005; Constituição e Justiça e de Cidadania, pelo presidente Antonio Carlos Biscaia, em 08 de fevereiro de 2006.

Com a apresentação de novos recursos e requerimentos⁵⁷, o ano de 2006 é

55 A quem se refere o todos? Uma das bibliografias consultadas foi o livro “Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu todos?” de Claudia Werneck. No entanto, ao questionar o uso da palavra, a jornalista e escritora busca “discutir o uso leviano da palavra TODOS, especificamente no Brasil” (idem, p. 23). Nesse sentido, a palavra comporta não só a diversidade, a multiculturalidade, mas a segregação à medida em que o todo se refere a um conjunto pré determinado e definido de todos. Ou seja, uma educação para todos não precisaria de regras se realmente se destinasse a todos. Nesse caso, verificamos os conjuntos em disputa por espaço e direitos: pessoas com deficiência, grupos étnico/raciais, idosos, etc. Assim, o todo não é só formado de partes, mas partes que nas suas especificidades se veem obrigadas a lutar pelo quinhão que lhes cabe como grupo não como classe, dada a perspicácia da divisão da sociedade capitalista em fragmentar as forças que lhe fazem oposição.

56 “Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. A justificativa dada pela deputada para alteração da redação do art. 1º deixou claro que as formas de ingresso nas instituições públicas de ensino referem-se àquelas vinculadas ao Ministério da Educação. Evitando, assim, interpretações equivocadas quanto a formas de ingresso próprias, por exemplo, do Ministério da Defesa.

57 Em 14/02/2006 foi apresentado o recurso nº 265 pelo deputado Alberto Goldman, líder do PSDB, e outros, contra a apreciação conclusiva do PL 73/99 (apensados: PL-3627/2004; PL-615/2003 e PL-1313/2003) sob a alegação de se tratar de matéria “de grande complexidade e impacto sobre a sociedade”. Nesse ínterim, o deputado Miro Teixeira, líder do PDT, apresenta o requerimento nº 3.780 em 21/03/2006 requerendo regime de urgência na apreciação do Projeto de Lei nº 73-A/1999.

marcado pelas disputas dos projetos propostos. Em nome da “complexidade” do tema da reserva de vagas para grupos específicos, argumentos são apresentados tanto para adiar quanto para adiantar em “regime de urgência” a apreciação das propostas políticas. A correlação de forças se dá, na esfera legislativa, para estabelecer ganhos na guerra de posição.

Em 2007, o projeto de lei nº 1.330 é apresentado pelo deputado Edio Lopes para adoção de critérios para os processos seletivos das instituições públicas de ensino superior. O projeto propunha a adição de peso diferenciado adicional aos resultados dos exames seletivos. No caso, levar-se-iam em consideração a origem escolar do candidato (que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou com bolsa integral em instituição particular) e a residência na área de influência da instituição.

De acordo com os motivos expostos pelo deputado, a adoção de critérios com pesos diferenciados atenderia ao estreitamento dos laços entre educação superior e educação básica, uma vez que ampliaria as oportunidades de acesso a estudantes em baixas condições socioeconômicas além de favorecer o desenvolvimento local com base nas necessidades de formação da população local, microrregião, e da área de abrangência *multicampi*, mesorregião.

Analisando a justificativa do PL-1.330/07, verificamos que, ainda que se apresente uma dada preocupação com os estudantes das camadas socioeconômicas menos favorecidas, a medida não leva em conta o diferencial do acúmulo cultural ou da aquisição cultural proveniente das escolas públicas e particulares (bolsistas). O nivelamento apenas pela condição social e econômica ficaria resumido apenas à consideração da ausência das condições de consumo (poder aquisitivo, cidadão consumidor), ou, por outro lado, ratificaria os efeitos colaterais do mérito. Ora, considerando o que já foi mencionado anteriormente: a superioridade da educação básica das instituições particulares sobre as públicas. Nesse sentido, não seria difícil prever que estudantes de uma mesma condição socioeconômica teriam chances bastante desiguais de acesso em virtude da origem escolar. Mesmo não sendo regra, estudantes

No entanto, o recurso nº 265 foi aprovado e publicado no DCD em 22/03/2006, página 13.754, coluna 1.

Em 04/04/2006 foi apresentado o requerimento nº 242 pela presidente da Comissão de Educação e Cultura, deputada Neyde Aparecida, para realização de seminário conjunto com a Comissão de Direitos Humanos e Minorias para discutir o PL-73/99. Como justificativa, apresenta em sua redação a necessidade do cuidado na formulação de “políticas que trabalhem com a diversidade (não com a desigualdade): não esquecer que as especificidades contidas nas diferenças pois, são estas que fazem a identidade cultural do país. Esta afirmação reforça o entendimento de que não é possível dar um tratamento igual aos diferentes. Uma responsabilidade social a ser compartilhada por instituições, governos e sociedade”. O requerimento foi aprovado em 12/04/2006.

de escolas particulares estariam mais próximos de melhores resultados que os estudantes de escolas públicas.

Outra questão: ao atrelar os critérios diferenciados de acesso à condição de residência na área de influência da instituição, o projeto acaba por definir “quem serve para o quê”. Vejamos porque: ao estabelecer que as oportunidades de acesso se destinam aos estudantes que fizeram todo ensino médio em escolas do sistema público e estudantes pobres beneficiados com bolsas de estudo integral de escolas particulares, todos residentes na área de influência da região, verificamos que o projeto de lei acaba por fixar no território comum grupos de semelhante condição socioeconômica. Isso, por sua vez, inviabilizaria a diversidade social, cultural e econômica, ao mesmo tempo em que a concentração geográfica de uma população desfavorecida tende a reproduzir os efeitos de lugar:

Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar (BOURDIEU, 1997, p.164).

As limitações provenientes da conservação social num dado espaço geográfico, ainda que justificadas pela necessidade de formação da população local, acabam por camuflar interesses econômicos da elite, tanto pela restrição da mobilidade na participação dos diversos estratos das camadas sociais na apropriação de riquezas (econômicas e culturais), quanto pela manutenção de uma reserva de trabalhadores locais aptos à exploração de sua força de trabalho e ávidos pela inserção no mercado de trabalho.

Em 2007, outro projeto de lei é apresentado com intuito de reservar vagas nas instituições públicas federais de ensino. O PL nº 1736, de autoria do deputado Neucimar Fraga, amplia o acesso ao ensino técnico, agrotécnico, tecnológico e científico, em qualquer de seus níveis (médio e superior) e especialidades. A justificativa do projeto relembra a participação do Brasil como signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e seu comprometimento em ampliar as ações afirmativas para a promoção da igualdade e inclusão dos grupos étnico/raciais historicamente excluídos:

Lembre-se, no tocante ao assunto, o quanto é difícil, pelas regras

atuais, que estudantes com origem no sistema de ensino fundamental público, - e que em geral são os que proveem de lares menos enriquecidos com bens materiais, econômicos e culturais, - tenham acesso às escolas do sistema público federal de nível médio e superior (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 1.736, 2007, p. 42622-42623).

Apesar do avanço quanto à ampliação do acesso ao ensino médio, o projeto não apresenta e não faz referência a formas de permanência dos estudantes com menores condições socioeconômicas e provenientes de grupos étnico/raciais marginalizados. Por mais que o acesso à educação seja importante meio de apropriação do legado científico e cultural, não nos parece que a simples menção do acesso à educação bastaria para resolver todas as questões relacionadas às mazelas históricas das quais foram e ainda são vítimas, negros, indígenas e pobres. Ora, acessar não é sinônimo de permanecer, apropriar, usufruir e concluir com êxito; tampouco é garantia de mobilidade social e econômica⁵⁸. Há que se considerar o peso dos títulos⁵⁹ escolares no mercado das trocas simbólicas (capital simbólico), a influência do capital social na reprodução das relações sociais e econômicas.

Ainda, no trâmite dos projetos de lei apresentados no período de 1999 a 2008, outra iniciativa para a adoção de reserva de vagas para estudantes de escola pública é realizada através do Projeto de Lei do Senado nº 546/2007⁶⁰, proposto pela senadora Ideli Salvatti. O PLS é remetido⁶¹ à Câmara dos Deputados com emenda para ampliação do texto que passou a determinar que a medida fosse estendida às universidades federais. Na Câmara, passa a ser denominado PL nº 3.913/2008, cuja ementa “institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica”.

O PL nº 3.913/2008, em seu art. 1º determina que sejam reservadas “em cada concurso de seleção, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, para

58 A aquisição de diplomas não é garantia de sucesso no ingresso profissional. “As teorias da mobilidade reduzem à mobilidade individual, por um lado, o que é produto da mudança do aparelho de produções dos agentes (sistema de ensino – SE) e, por outro, o que depende da transformação da estrutura dos postos de trabalho, isto é, da transformação do aparelho econômico. [...] a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 145-153).

59 Nesse sentido, não basta a titulação, mas “a titulação” e o prestígio que traz em si atrelado a sua raridade. Tem-se aí o que Bourdieu denomina de capital simbólico, o reconhecimento social que torna visível e reconhecido o indivíduo a quem se reporta a boa reputação.

60 Determinava a criação de reserva de 50% das vagas oferecidas em instituições federais de educação profissional e tecnológica para alunos egressos da rede pública.

61 PLS nº 546/2007, encaminhado através do ofício nº 1306 (SF) em 19 de agosto de 2008 pelo senador Papaléo Paes ao deputado Osmar Serraglio, Primeiro-secretário da Câmara dos Deputados.

estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”. A atenção que devemos dar a esse artigo pauta-se, primordialmente, em sua redação. Isto porque ao condicionar às vagas a estudantes de tenham estudando integralmente em escola pública, o texto trás a expressão “ensino fundamental”; isso poderia, ao invés de ampliar o acesso, trazer sérios entraves ao público, uma vez que não inclui o ensino médio na redação. A confusão fica ainda maior a partir do art. 2º, § 1º “No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios do caput, as remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

No entanto, apesar da falta de clareza do texto nos pontos apontados, o PL mantém a questão da reserva de vagas aos grupos étnico/raciais e inova ao contemplar o acesso das pessoas com deficiência, “independente do fato de terem cursado a educação básica em escola pública” às vagas reservadas. Percebemos que no cômputo geral do texto muitas expressões acabam entrando em choque, uma vez que o *caput* do artigo menciona ensino fundamental, e na sequência dos parágrafos apresenta ensino médio e educação básica. Afinal, a quem se destina a reserva de vagas⁶²?

Outra questão, ao incluir pessoas com deficiência junto ao grupo étnico/racial não se reconhece as “diferenças” da desigualdade, pois todos são colocados no mesmo conjunto. Isso, de certa forma, atenua a identidade dos sujeitos à medida que todos são colocados no mesmo “lugar” (os desvalidos, os oprimidos, os subalternizados, os pobres, os negros e indígenas, etc.). Em outras palavras, clareia o negro, escurece a pessoa com deficiência e banaliza o índio; ou pior, hierarquiza as diferenças ao racionalizar a desigualdade e acaba por reproduzir os conflitos dentro do(s) grupo(s).

Apesar dos avanços; tropeços e ranços também fizeram parte do cenário legislativo. Na sessão da Câmara, do dia 20 de novembro de 2008, é aprovado o destaque de preferência do PL nº 73/1999 sobre o PL nº 3.913/2008 – que foi arquivado em 18 de fevereiro de 2009 -. Na mesma sessão, foram apresentadas emendas (nº 1 e 2) e emenda de redação que ao final da votação chegaram à redação final do PL nº 73-C de

62 A confusão textual também foi matéria e questionamento na sessão do dia 20 de novembro de 2008 da Câmara dos Deputados, quando o deputado Colbert Martins apresenta sua dúvida na plenária: “Sr. Presidente, o art.1º do Projeto de Lei nº 3.913 diz: “Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior profissional, em cada curso seleção, reservarão 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública”. A questão é: quem cursou integralmente o ensino fundamental em escola pública, mas cursou o ensino médio em escola privada, estará amparado pelo art. 1º e terá prioridade nas vagas reservadas? No caso de não preenchimento de vagas, segundo o critério do caput, as vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente também o ensino médio nas escolas públicas? (idem, p. 52936).

1999.

Por sua vez, as principais alterações foram com relação à inclusão do critério de renda aos artigos 1º e 4º, parágrafos únicos: “No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*”; e com relação a questão da autodeclaração de negros e indígenas, no *caput* do art. 3º, passou a constar: “por autodeclarados negros, pardos e indígenas”.

Nessa mesma sessão, foram apresentadas as justificativas de cada bancada para apreciação da matéria da reserva de vagas (ações afirmativas, discriminação positiva). A favor, o deputado Rodrigo Rollemberg destacou a pesquisa divulgada pelo *Correio Braziliense*, realizada com estudantes cotistas da UnB, que demonstrava o melhor resultado de desempenho ao longo de todo período acadêmico. Ressaltamos, aqui, a importância das pesquisas acadêmicas, pois a partir delas, novas direções políticas podem ser traçadas.

Outro dado importante é com relação à pressão social para reconhecimento dos direitos legítimos da população. Eis aí a força dos movimentos sociais e sua ininterrupta atuação junto aos representantes políticos nas esferas legislativa e executiva. Nesse ínterim, o deputado Paulo Renato Souza⁶³, na mesma sessão da Câmara, defendeu a ideia de que bastaria a fixação do padrão de renda para resguardar o direito ao acesso à educação:

No que se refere à população com renda de até 3 salários mínimos, na população indígena em geral esse percentual corresponde a 70%; na população branca, a 47%; na população negra, a 68%; na oriental, apenas a 32%; e a população parda, a 72%. A minha tese era a de que, se simplesmente estipulássemos o critério de renda, estaria resolvido o problema racial também. Entretanto, especialmente da parte do Governo e do Partido dos Trabalhadores, havia compromissos com os movimentos sociais que reivindicam a inclusão do critério racial (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 3.913, 2008, p. 52.932).

O que podemos inferir da colocação acima é a presença da disputa de ideias nas sessões da Câmara. Ao apresentar as porcentagens concernentes à população, o deputado busca salientar que o recorte econômico seria, por si só, garantidor da igualdade racial pelas vias do acesso à educação. Eis aí um equívoco epistemológico: a

⁶³ Ex-ministro da Educação e na época da sessão da Câmara dos Deputados, 21 de novembro de 2008, era Vice-líder do PSDB.

apresentação do dado por porcentual, desvinculado dos dados históricos, geográficos, antropológicos, biológicos, etc., pode incorrer num risco de leitura da realidade, o que, por sua vez, leva a um erro maior: negar as relações sociais estabelecidas pelo poder econômico, prestígio social, força política, enfim, pelo domínio da elite branca.

Outro ponto, ao se referir aos “compromissos” preestabelecidos por parte do governo com os movimentos sociais. Nesse ponto, perguntamos: o que estaria por trás desse discurso? Haveria nele um tom de reprovação, denúncia? Mas não seria esse o papel do governo, eleito pelo povo e que a ele deve representar ao honrar os “compromissos” estabelecidos com os movimentos sociais? Aliás, não seria esse o papel político de todos aqueles que foram eleitos para ocuparem cargos políticos?

Isso nos chama a atenção para um tema de extrema relevância: a necessidade da pressão social contínua para se fazer reconhecer a legitimidade dos direitos – sejam eles de classe ou de grupos de classe - que são, historicamente, alvo das lutas dos movimentos sociais.

Na sessão a que nos referimos, em outro momento, o deputado volta a falar sobre o equilíbrio entre o critério racial e o social: “[...] Eu continuo achando que, se tivéssemos um critério transparente, fácil, seria simplesmente o da renda, no qual contemplaríamos a questão racial”. Nesse trecho verificamos que a presença do “eu” e do “continuo achando” nos fazer refletir sobre o público e o privado, o que é de interesse social e o que é fruto do pensamento individual, da persistência do achismo. Ora, mesmo após vários argumentos terem sido apresentados pelas diversas bancadas (a favor e contra), permanece o tom da personalidade e não do caráter político respaldado por dados científicos. Então nos perguntamos: a quem servem os diversos políticos eleitos pelo povo? Quais são os interesses que representam?

As palavras “transparente”, “fácil” e “simplesmente” presentes no discurso remetem a uma ideia de que a solução para questões históricas é apenas uma questão de acerto de critérios - que descaracteriza o processo histórico em que são engendrados todos os efeitos de dominação, subordinação, desigualdades e luta de classes – o que é um engano, pois soluções fáceis não passam de paliativos imediatistas para camuflar a complexidade da demanda. Por essa linha, a ideia de que seja possível criar ou adotar medidas simples e fáceis para situações densas acaba por desconsiderar a natureza da sociedade capitalista (e os embates ideológicos para conquista do consenso).

Na continuidade da tramitação, o PL 73-C/99 foi encaminhado em 25 de novembro de 2008, por meio do Ofício nº 678/2008, ao Senado Federal. Quatro anos

depois, em 10 de agosto de 2012, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados recebe, através do Ofício nº 1.694/2012 (SF), o comunicado da remessa à sanção presidencial.

No Senado Federal o PL 73-C/99 passa a ser denominado Projeto de Lei da Câmara nº 180/2008 sendo publicado, no dia 26 de novembro de 2008, no Diário do Senado Federal nº 194, página 47712.

No período de tramitação do PLC 180/2008, outros projetos⁶⁴ entram em cena. Proposto pelo senador Marconi Perillo, o PLS nº 344/2008 retorna com a ideia de instituição de cotas sociais aos estudantes que concluíram os últimos quatro anos do ensino fundamental e todo ensino médio em escolas públicas. O projeto do senado estipulava um prazo de 12 (doze) anos para duração da ação, devendo esse período ser dividido em três prazos iguais, aos quais deveriam ser reservadas 50%, 40% e 30% das vagas, respectivamente. A justificativa dada defendia a ideia de que a discriminação se concentrava no fator econômico atingindo, por conseguinte, as etnias desprivilegiadas. Ou seja, mesmo essa ideia tendo sido rebatida e rejeitada na Câmara dos Deputados, no período de tramitação do projeto inicial PL nº 73/1999, os esforços da bancada contrária à reserva de vagas raciais se fazem presentes no Senado sob a forma de nova proposição.

Outro é o PLS nº 479, de 16 de dezembro de 2008, do senador Álvaro Dias, do Partido Verde. Segundo esse projeto, deveriam ser reservadas 20% das vagas das universidades públicas federais e estaduais para estudantes de famílias cuja renda *per capita* seria de até um salário mínimo e meio. Sendo ratificado, no parágrafo único do art. 1º, a inadmissibilidade de nenhum tipo de privilégio ou discriminação concernente a cor, gênero, credo religioso ou posição política. Como justificativa⁶⁵, o senador se baseia em um artigo publicado no jornal O Globo, do jornalista Ali Kamel, para proferir sua defesa:

A reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas tem sido objeto de muita discussão e de apresentação de propostas que ora desagradam alguns grupos, ora desagradam outros. Em recente artigo no jornal O Globo, o jornalista Ali Kamel resume as três principais correntes de discussão das cotas para ingresso em universidades

64 Destacamos, também, os projetos: PLS nº 215/2003 e o PLC nº 129/2009. O primeiro dispunha sobre a necessidade da reserva de 30% das vagas das universidades públicas para alunos comprovadamente carentes, isto é, para aqueles oriundo de famílias com renda inferior a cinco salários mínimos. Esse projeto, por matéria análoga, tramitou conjuntamente com os PL 180/2008, 344/2008, 479/2008 até ser arquivado em 05 de fevereiro de 2011. O segundo, PLC nº 129/2009 - origem no PLC nº 1.883/2009, proposto pelos deputados Leonardo Mattos e Deley -, definia a reserva de 10% das vagas para pessoas com deficiência no ensino médio e superior das instituições públicas.

65 Publicada no Diário do Senado Federal em 17 e 18 de dezembro de 2008, página 52466.

federais. A primeira corrente entende que o racismo no Brasil é responsável pela desigualdade entre negros, pardos e brancos, por isso defende cotas raciais puras, sem corte de renda. Para a segunda corrente o racismo existe, em maior ou menor grau, em todas as sociedades. No entanto, a principal causa da desigualdade é a pobreza. Negros e pardos estão em pior situação, pois são a maioria entre os pobres. Já a terceira corrente acredita que a pobreza é o principal fator de explicação da desigualdade, por isso defende a adoção de políticas sociais para os pobres em geral, focando os investimentos em educação básica. Esta corrente é contrária à adoção de cotas. Em seu artigo, Ali Kamel argumenta que o projeto de cotas aprovado pela Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado Federal mistura conceitos de raça e renda, além de reservar um percentual muito grande (50%) das vagas dos vestibulares. Para o jornalista, a proposta aprovada na Câmara dos Deputados não satisfaz a nenhuma das três correntes. Desagrada a primeira corrente pois exclui os negros não pobres. Desagrada a segunda corrente já que dá para as universidades o poder de só beneficiar negros, pardos e índios pobres, excluindo os brancos pobres. E desagrada a terceira corrente pelo simples fato de estabelecer cotas. O ideal seria a eliminação do sistema de cotas e a definição de significativos investimentos no ensino público fundamental. Enquanto isso não for possível, propugnamos pelo estabelecimento de um sistema de cotas que obedeça a um critério social, porque a pobreza é o principal fator determinante da desigualdade existente no país (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 479, 2008, p. 52466).

É interessante salientarmos o papel das grandes mídias na formação da opinião pública, sobretudo quando é utilizada por agentes políticos para substanciar seus posicionamentos ideológicos. Ressaltamos que a justificativa apresentada, ao se basear em uma única fonte de informação, repete o “erro” da construção do conhecimento (muito embora a escolha da fonte de informação seja, também, reflexo do interesse ideológico que se defende e que se quer propagar para a conquista do consenso). Ainda, o estabelecimento de 20% em contraposição aos 50% propostos, considerando um percentual muito alto, explicita a incoerência entre os dados apresentados pelo IBGE sobre o número de autodeclarados pretos, pardos e indígenas no total da população - que em soma superam a população branca – e o que se reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior – que nesse ponto se inverte, ou seja, a presença do público étnico/racial é bastante inferior no que tange o acesso à educação de nível superior.

A insistência do argumento de que “a pobreza é o principal fator determinante da desigualdade existente no país” não reflete a origem das desigualdades: a concentração de riqueza e posse da propriedade privada. Melhor dizendo, “ignora-se” a natureza predatória do sistema capitalista (exploração da força de trabalho e expropriação das riquezas socialmente produzidas) ao culpar a condição da pobreza pela própria condição

de pobreza, sem discutir a estrutura capitalista que funda e perpetua a questão social e todas as mazelas dela decorrentes e a que estão sujeitos grandes contingentes humanos.

De acordo com o trâmite processual, em 04 de julho de 2012, é publicado no Diário do Senado Federal, páginas 31413 a 31509, os Pareceres 819/2012, da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, e 820/2012, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. Ambos pareceres foram favoráveis ao PLC nº 180/2008, com inclusão de emendas, e rejeitaram os PLS nº 344 e 479/2008.

O Parecer nº 819/2012 incluiu duas emendas com relação à redação: a primeira retirou o termo “e do Desporto”, ficando apenas Ministério da Educação; a segunda suprimiu a expressão “e estaduais” da ementa.

O Parecer nº 820/2012, observou o disposto no Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, em seu art. 1º, inciso IV, que definiu como **população negra** “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas⁶⁶, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística”. Diante disso, incluiu a terceira emenda ao PLC nº 180/2008 para substituir a palavra “negros” nos art. 3º, 5º e 7º pela palavra “pretos”, evitando, assim, redundâncias na leitura da lei. A quarta emenda veio devido a outro erro de redação, suprimindo a expressão “Fundação” do art. 5º, corrigindo o nome oficial do instituto brasileiro.

Em 05 de julho de 2012 é publicado no Diário do Senado Federal, nº 103, o Parecer nº 827 do Plenário, no qual se mantém os pareceres anteriores pela aprovação com emendas do PLC nº 180/2008 e rejeição pelos PLS nº 344 e 479/2008. Na sequência, o senador Aloysio Nunes Ferreira, manifesta-se contrariamente:

O projeto de lei que vamos votar agora reserva 50% – 50% – das vagas oferecidas para candidatos às universidades – 50%, insisto –, mediante critério de cotas. Cinquenta por cento. Nós temos, evidentemente, uma série de iniciativas altamente positivas no sentido de incrementar, de dar um bônus, de dar um plus, de dar um estímulo, um diferencial para alunos que provêm de um meio social onde não tiveram acesso a um bom ensino, alunos de famílias pobres, alunos que cursaram escolas públicas de má qualidade. Ainda esta semana falei com uma das minhas filhas, que é professora da Universidade de Campinas – professora doutora. A Universidade de Campinas tem um sistema interessante. Abre vagas na universidade para alunos oriundos da escola pública. O critério para seleção desses alunos é a nota que eles obtêm no Enem, portanto, um critério geral, universal. E uma vez

66 Pardos apresentam maior semelhança nos níveis de ancestralidade africana, com os pretos, o que dá suporte científico à estratégia de mobilização política empregada pelo movimento negro do Brasil, que consiste em agrupar indivíduos pretos e pardos na categoria negros. (BARTOLINI e PENA, 2004, p. 42).

admitidos na universidade, segundo a nota que obtêm no Enem, passam por um período de propedêutica, quando recebem um reforço educacional que permite que eles consigam cursar a universidade em igualdade de condições com aqueles que vieram de boas escolas públicas ou particulares. E o resultado é dos melhores. A Universidade de Brasília também tem um sistema dessa forma. Agora, 50% de cota! Para aonde vai o critério do mérito acadêmico? Dizem: Ah, porque os descendentes dos escravos são credores de uma dívida social. Mas os brancos pobres também não são? A escravidão, o regime de trabalho escravo não dependia da cor da pele; dependia do fato de que uns homens eram donos de outros homens. E o regime escravocrata, no Brasil, gerou toda uma camada social de brancos pobres e excluídos pela marca de atraso que a escravidão deixou no nosso País. Evidentemente, a chaga da escravidão tem que ser resgatada. Evidentemente, a história da África tem que ser estudada, os alunos negros, que vêm de escolas onde não tiveram condições de aprender corretamente, têm que ter estímulo. Agora, reservar 50% das vagas segundo um critério, Sr^a Presidente, que não é mais o critério do Enem, é o critério da nota que cada um obtêm na sua escola! Ou seja, um aluno que cursa uma escola pública ou particular de má qualidade tem mais facilidade para obter notas altas do que um aluno que cursa, por exemplo – não sei como está hoje o Colégio Pedro II –, o Pedro II. Então, nivela-se por baixo. E é um sistema de autodeclaração. Quer dizer, verifica-se qual é o percentual de brancos, índios e negros em cada Estado e admite-se essa mesma percentagem quando se estabelece a cota na universidade. Agora, se faz o recenseamento de brancos, negros e índios no Estado de São Paulo. Esse percentual, a participação de cada grupo na população corresponde ao número de vagas que esse grupo terá direito na universidade federal daquela unidade. Ora, não há uma barreira da China entre os Estados da Federação. Um aluno negro ou índio de São Paulo pode prestar vestibular na Universidade da Bahia ou na Universidade do Pará. Que sentido tem isso? Que critério é esse estabelecido nesse projeto? (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 180, 2008, PARECER Nº 827-PLEN, 2012, p. 31992 – grifos nossos).

Em resposta ao questionamento acima, o senador Paulo Paim faz suas colocações “Só esclareço dois pontos. Primeiro, são 50% das vagas da federal para alunos de escolas públicas; 25% para negros, índios; e os outros 25%, naturalmente, para brancos pobres. Não vejo nenhuma incoerência”.

Além dos pontos apresentados pelo senador, chamamos a atenção para o primeiro trecho sublinhado (grifo nosso) que, a nosso ver, expressa a permanência da não compreensão da real situação⁶⁷ a que foram submetidos os escravos africanos; a qual, diga-se de passagem, não se compara com a dos brancos pobres da época.

67 Para maiores esclarecimentos, indicamos a leitura da entrevista com Octávio Ianni sobre o preconceito racial no Brasil. In: Revista Estudos Avançados, São Paulo, vol. 18, n. 50, p. 06-20, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0103-401420040001&script=sci_issuetoc>

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2016, p. 65).

De acordo com Paulo Freire, não basta criar uma pedagogia do oprimido, assim como não basta uma política para um grupo oprimido, porque ela “tem de ser forjada com ele e não para ele” (idem). Daí a importância da presença dos movimentos sociais⁶⁸, em especial na histórica luta pelo reconhecimento da identidade negra e pela legitimação de direitos pela via da adoção de ações afirmativas.

Outro ponto, não se trata de “estímulo” ao negro “indolente”, mas, como já dissemos, de direito. A ideia de “nivelar por baixo” só reitera o fato de ser de conhecimento público e político o estado em que se encontram as escolas públicas. “Claro que isto não supõe baixar o nível de todos. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta” (GENTILI, 2015, p. 176). Portanto, não se trata de rebaixar a qualidade da educação pela entrada de alunos cujas histórias de vidas estão marcadas pelo descaso das instâncias políticas com a educação, mas de correção dos danos causados a essa população pelo abandono à própria sorte. Ora, e não de culpabilizá-los pelos erros de longa data por parte do poder público instituído.

Último ponto, ao indagar sobre o sentido do percentual da reserva de vagas, o deputado faz sua crítica citando que “um aluno negro ou índio de São Paulo pode prestar vestibular na Universidade da Bahia ou na Universidade do Pará”. De fato, é preciso lembrar que a universidade pública - ou seja, mantida com recursos pagos pelo povo - deve estar aberta ao público em geral (apesar dos critérios de entrada), por isso não há que se levantar barreiras sobre a origem geográfica dos estudantes, mesmo porque, a própria movimentação dos estudantes das camadas mais baixas está limitada às possibilidades de acesso⁶⁹ e permanência (continuidade dos estudos na instituição).

68 Como nos lembra o deputado Paulo Renato Souza “Entretanto, especialmente da parte do Governo e do Partido dos Trabalhadores, havia compromissos com os movimentos sociais que reivindicam a inclusão do critério racial”.

69 O acesso a que nos referimos antecede o “acesso” no sentido de entrada, significa que nas tramas individuais os estudantes vivenciam o processo de escolha de qual instituição pública de educação “podem” frequentar. Isto é, experienciam, antes do ingresso, o drama de “ajeitar, adequar” suas escolhas as suas possibilidades reais. Na prática, mesmo que as universidades sejam públicas e que não guardem restrições geográficas de acesso, o público das camadas mais baixas precisam “adequar” seus sonhos e interesses às restrições econômicas da família. Em outras palavras, a origem de classe impõe maior restrição às escolhas das camadas mais baixas.

No dia 07 de agosto de 2012, após reunião de votação, é aprovada a redação final do PLC nº 180/2008 através do Parecer nº 1.005⁷⁰. No dia 09 de agosto de 2012 é encaminhado pelo Senado Federal para sanção presidencial.

Em 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff, assina o PLC nº 180/2008 com veto parcial. É publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.), no dia 30 de agosto de 2012, seção 1, páginas 1 e 3, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e as razões do veto presidencial.

Mensagem nº- 385, de 29 de agosto de 2012. Senhor Presidente do Senado Federal, Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1o do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 180, de 2008 (no 73/99 na Câmara dos Deputados), que "Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências". Ouvidos, os Ministérios da Educação, do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Advocacia-Geral da União, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria-Geral, da Presidência da República, manifestaram-se pelo veto ao seguinte dispositivo: Art. 2º "Art. 2º As universidades públicas deverão selecionar os alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação. Parágrafo único. As instituições privadas de ensino superior poderão adotar o procedimento descrito no caput deste artigo em seus exames de ingresso" (Idem).

Razões do veto:

"O Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota." Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (Idem).

Em análise às razões do veto, verificamos a retirada do CR como parâmetro indicativo de classificação. Nesse caso, permanece as iniciativas de processos seletivos próprios das universidades federais e das instituições federais de ensino técnico de nível médio; podendo ser utilizados os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio⁷¹ –

⁷⁰ Publicado no DSF nº117 em 08 de agosto de 2008, páginas 40027 a 40035.

⁷¹ Conforme Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 que regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Publicação em 15/10/2012 no D.O.U. p. 6. Secretaria-Geral da Presidência da

ENEM como critério de seleção no caso de ingresso nos cursos de graduação das instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação.

2.4.2 Alteração da Lei nº 12.711/2012 (Lei nº 13.409/2016)

Em 28 de dezembro de 2016 é sancionada a Lei nº 13.409⁷² que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A lei atual é resultado do PL nº 46/2015 do senador Cássio Cunha Lima (PSDB) apresentado na sessão de 24 de fevereiro de 2015 e publicado no DSF nº 17, de 25/02/2015, páginas 125 e 126.

Ao promover a igualdade social, também ampliamos muito o poder vivo da sociedade. Isso não significa apenas mais brasileiros e brasileiras “ajudados”; significa, antes, que o País tornou-se mais sábio e, por que não dizer, mais ambicioso, na medida em que se apercebeu do enorme potencial de sua gente antes esquecida. [...] trata-se de estender a proteção equalizante da “lógica das cotas” às pessoas com deficiência, que, no momento da criação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, não foram nitidamente divisados pelo legislador, embora, com justo título, devessem tê-lo sido. Os cidadãos e cidadãs com deficiência, percebemos hoje, podem contribuir muito para o desenvolvimento social, se receberem as oportunidades que lhes são devidas – o que buscamos providenciar com a presente proposição.

Em 25 de agosto de 2015 são publicados os pareceres 679/2015, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, e 680/2015, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, ambos aprovados com emendas de redação no Diário do Senado Federal, nº 137, páginas 177 e 181.

Os pareceres ratificam a ideia de estender as cotas às pessoas com deficiência em virtude da desvantagem em que os grupos sociais (mencionados na Lei nº 12.711/2012) se encontram. O fato em questão é a persistência da argumentação em função do desequilíbrio social, ou seja, insistência de que as desigualdades vividas por esses grupos são de origem econômica - preconceito de classe. O âmago da questão não

República – SG-PR; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR; Ministério da Justiça – MJ; Ministério da Educação – MEC. Retificação, D.O.U. 16/10/2012, p. 6.

72 Publicada no D.O.U. em 29/12/2016, seção I, p. 03.

está na inclusão, mas na forma de incluir que ignora a argumentação do preconceito racial. Ou seja, as razões que levam à existência das cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas está na concretude do preconceito racial, que por sua vez, leva a maior discriminação de grupos sociais dentro da realidade social excludente do preconceito de classe.

Com nova redação, o projeto de lei seguiu para a Câmara dos Deputados através do ofício SF nº 1.314/2015 passando a ser identificado como PL nº 2.995/2015. Tramitou até 28 de dezembro de 2016, quando foi transformado na Lei Ordinária 13.409. Nesse período, o PL passou pela Comissão de Educação - sendo aprovado com alteração da ementa -; seguiu para Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, ambas com pareceres favoráveis à matéria.

Em suma, o processo de tramitação reflete o cenário da disputa político-ideológico. A correlação de forças presente no espaço legislativo revela a heterogeneidade⁷³ do Estado, sendo as políticas públicas, ao mesmo tempo, expressão da materialidade do Estado e a forma de gerenciamento da cidadania:

Se para a população cidadania se traduz por um conceito que designa participação em todas as esferas, no âmbito do ideário neoliberal, cidadania se constitui capacitação individual para participação do contrato social⁷⁴. Nesse sentido estabelece-se uma relação de dualidade entre quem faz parte do contrato social (o incluído) e quem dele está fora (o excluído). A partir dessa lógica, os programas de inclusão social designa outorga de participação do contrato social a partir de concessões estabelecidas pela classes dominantes (BONETTI, 2008, p. 20).

Não se pode perder de vista o fundamento classista da sociedade capitalista (nem a doutrina que a lhe resguarda os movimentos, as jogadas e os golpes), tampouco o papel do Estado nesse contexto. Assim sendo, a atual política de cotas (que se inserem no conjunto das políticas públicas - ação afirmativa) deve ser compreendida dentro desse cenário político - no qual se reverberam interesses sociais e econômicos -, para que não se perca de vista o caráter contraditório e antagônico no qual é gerada. E,

73 Buscamos aqui deixar claro que o Estado não é um bloco único, igual e coeso, e que no poder legislativo os representantes das classes a que estão ligados não só se enfrentam como se organizam conforme a maior ou menor pressão social que lhes são impostas.

74 “[...] no ideário neoliberal, a organização social está associada à ideia de um contrato social, o qual não se constitui necessariamente o Estado, mas o supera e o engloba. Trata-se de um contrato fundamentado em regras constituídas no contexto das relações de construção da vida material e social, apresentando o sucesso e as capacidades individuais como princípios norteadores” (idem).

justamente por isso, deve-se levar em conta não só sua redação final, ou sua promulgação em forma de lei, mas todo o processo em que estiveram mergulhados os agentes envolvidos (partidos a favor e contrários, membros e representantes dos movimentos sociais, intelectuais, etc.) e os meios de informação em que se apoiaram: fontes de dados, pesquisas, debates, etc.

Outro ponto a ser destacado é o uso recorrente das palavras “exclusão social”, “inclusão social”, “cidadania” e “direito” ao longo dos debates políticos apresentados durante os anos de apresentação e tramitação da lei de cotas. Afinal, do que estamos falando?

Partindo dos estudos de Boneti (2008), verificamos que os usos dos termos acima requerem mais atenção, não é por acaso ou por mera substantivação que essas palavras aparecem nas falas e nos documentos políticos. Atentaremos à análise do discurso crítica (ADC) proposta por Fairclough (2016) para compreendermos o movimento social e político presente nas relações de tensão estabelecidas entre os agentes em conflito. Ou seja, as palavras não são só palavras, tão pouco guardam significado único, ao contrário, são apoderadas para serem emblemas de adesão social: conquista do consenso pela dissimulação dos reais motivos e interesses que determinados agentes assumem diante dos postos que ocupam; e como forma de conferir legitimidade à empreitada do reconhecimento dos direitos de todos, principalmente daqueles que vivem em condições sub-humanas.

Não pretendo dizer que o poder seja apenas uma questão de linguagem, ou que, se trocarmos o vocábulo, transformamos a realidade, alteramos as relações de poder. Mas é viável, na análise dos discursos, detectar as relações de poder, as ideologias e as concepções de mundo existentes em comunidade. Não devemos esquecer também que uma das peculiaridades dos discursos elaborados pelos grupos sociais que detêm o poder é a luta para apropriar-se dos significantes elaborados pelos movimentos progressistas e de esquerda, distorcendo os seus significados, para frear sua capacidade de mobilização social (SANTOMÉ, 2003, p. 222).

As relações de poder, no campo dos embates ideológicos, são disputas que por parte dos que buscam conservar seus privilégios de classe, valem-se das palavras de ordem para estabelecerem suas próprias significações, sem que fique claro às massas o sentido por eles atribuídos. Ou seja, vale a pena desvendar como as palavras são usadas para tecerem a mortalha da realidade que se quer ocultar.

Assim, o que se quer dizer com exclusão social? Segundo Boneti (2008), é

preciso levar em conta o período histórico, as relações sociais estabelecidas em cada sociedade e o modo como concretizam a produção material da vida, ou seja, como realizam o trabalho. “Isto é, a noção da exclusão social aparece quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção pela maioria da população” (idem, p. 20). Nestes termos, a exclusão social passa a ser o produto de um sistema econômico que expropria e rompe os vínculos sociais com o sistema produtivo. Daí ser a exclusão social uma problemática inerente à condição de classe, que no sistema capitalista, erguem-se, antagonicamente: de um lado, a que detém os meios de produção; de outro, os que dispõem da força de trabalho como única mercadoria em jogo. Nessa perspectiva, não podemos deixar de ressaltar que entre a polarização das classes fundamentais, existe uma série de grupos, estratos, “classes” que orbitam nos espaços em disputa e que não, necessariamente, estão ligadas às classes que lhes deram origem. Ou seja, trata-se de uma ligação covalente que se estabelece pela força ou atração que o grupo maior exerce sobre os demais.

Ao analisarmos o significado da inclusão, partimos da ideia do mesmo autor sobre a “inadequação da inclusão”, pois o fato de todos fazerem parte de uma mesma sociedade, não significa que “todos” participem igualmente de “todas” as circunstâncias que caracterizam a vida em sociedade. Portanto, partimos da inclusão, ou seja, do conjunto real que caracteriza a existência dos seres sociais num determinado espaço. No entanto, a diferença da inclusão está em localizarmos qual o lugar que os seres sociais ocupam nesse espaço: posição central, arredores do centro, margens, etc. Podemos dizer que quanto mais próximo do centro os incluídos estiverem, mais participativa será a presença nas instâncias decisórias que regem as relações sociais; ao contrário, quanto mais distante do centro, menor será sua visibilidade do conjunto da obra, assim como serão menores as formas de participação e entendimento sobre o que e como são deliberadas as decisões tomadas no centro do conjunto.

Podemos ilustrar essa análise da seguinte forma: pense em uma sala grande o suficiente para caber um elevado número de pessoas, agora centralize nessa sala uma tábua redonda – palco das deliberações políticas acerca da organização social de todos que estão dentro dessa sala. Imagine que ao redor dessa mesa estão se dispondo todos que estão na sala. Não é difícil de imaginar que nem todos estarão na mesma posição: muitos estarão rodeando a mesa, logo atrás deles estará outra camada de pessoas, depois outra, e outra, e assim por seguinte até que se chegue às últimas fileiras, as camadas finais que se depositarão às margens do centro, ou seja, a periferia. Assim, de acordo

com o arranjo em que está disposta a sala, quem estará em condições de participar das sessões deliberativas? Ora, aqueles que estão mais próximos da mesa.

Apesar de “todos” estarem incluídos, não serão todos que participarão das decisões que afetarão as vidas de “todos”. Pois bem, a questão da disposição das pessoas na sala denota o espaço que ocupam na sociedade e a forma ou as possibilidades de participação nas decisões políticas. Quanto mais distante do centro mais complexa se torna essa possibilidade. Isso nos leva à outra questão: quanto mais distante do centro, maiores são os números de sujeitos que se dispõem nas fileiras em direção à periferia. Assim, não seria fácil de se concluir que se unissem as forças estariam em número privilegiado para virar o jogo e tomar de assalto as posições privilegiadas? O que mantém a ordem das camadas e fileiras? Podemos dizer que os “marginalizados”, os “subalternizados”, os “oprimidos”, não participam da sociedade? Como as fileiras privilegiadas fazem para garantir a manutenção das posições que ocupam? Quem irá dizer a quem que há uma situação de desigualdade entre os sujeitos que ocupam as vagas nas fileiras? Quem libertará quem? Buscamos ilustrar, através desse simples e imperfeito exemplo, o papel das políticas públicas na sociedade capitalista e a conservação da realidade através a propagação de ideias através da conquista do consenso (pense em como os sujeitos marginalizados recebem as informações que circulam na sociedade: rádio, TV, conversas informais, formação escolar, e o disse me disse nas ruas, etc.).

Em síntese, o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: o primeiro deles diz respeito à sua herança teórica e metodológica utilizada para sua formulação, o da dicotomização de dentro e do fora [...] O segundo diz respeito à agregação de ingredientes conservadores da sociologia política, associando a inclusão à cidadania, enquanto condição de estar incluído no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura etc. (BONETTI, 2008, p. 23).

Outra expressão que se articula à questão da inclusão/exclusão é a “cidadania”, como pontuamos anteriormente. A cidadania é empregada pelo ideário neoliberal de forma a dar mais consistência à ideia de inclusão através do viés da participação social ou do usufruto de políticas sociais. Mas o que essas expressões - ao serem utilizadas

pela classe dominante - não revelam é que a condição de cidadão é, na verdade, um status outorgado pela elite - classe em situação de privilégio e domínio político - . Uma concessão mediante a necessidade de manter sob controle os possíveis atos de subversão das camadas marginalizadas. “Isso significa dizer que as sociedades modernas são igualitárias na medida em que elas estendem o direito à igualdade em termos normativos, jurídicos e políticos” (BONETTI, 2008, p. 27). Daí a referência que muitos políticos fazem a documentos⁷⁵ e a países que já instituíram no rol de suas legislações os direitos sociais e os “benefícios” que agora apresentam em seus projetos de lei. Isto é, a cidadania passa a ser o batismo daqueles que foram elevados à condição de incluídos mediante a materialização de políticas públicas que lhes permitam ter acesso a bens e serviços, antes exclusivos à restrita parte da população.

2.5 Onde mora⁷⁶ o direito

A dignidade humana, bandeira que estabelece a razão da luta pela conquista de direitos, se mantém, ao longo da história, como pedra angular na qual os demais direitos vão se alicerçando. Esse fundamento, ao ser apropriado pelos defensores da política de cotas, passa a ser o cerne de toda sua elaboração. No entanto, a questão dos direitos parte, primeiro, da lei maior da sobrevivência, isto é, das condições objetivas apontadas por Marx e Engels (2009, p. 32):

75 “É preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito e que tem sua clara presença a partir da era moderna.” (CURY, 2002, p. 247).

76 Os Direitos Sociais são apresentados na Constituição Federal de 1988, no Capítulo II, Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, à proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” Desde o ano 2.000, a Constituição Federal de 1988 vem recebendo emendas de redação no que se refere ao art.6º; a primeira emenda foi a de nº 26/2000, para incluir a “moradia” no rol dos direitos sociais; em 2010, a emenda nº 64 incluiu a “alimentação” como direito social; e em 2015, a emenda nº 90 alterou o texto constitucional para incluir o “transporte”. Porém, desde sua promulgação, o “trabalho” consta como direito social, sendo citado, primeiramente, no Art.1º, IV, como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Apesar de todo aparato legal expresso pela Lei Maior, a questão dos direitos sociais tem expressão histórica e não se resumem ou se limitam às leis. A importância de encontrarmos sua especificação no conjunto positivado do direito não deve ser vista como objetivo maior, mas como resultado de lutas sociais por melhores condições de vida. Ao considerarmos que o trabalho é a categoria fundante do ser social, passamos a considerar o direito ao trabalho como categoria mantenedora da própria história humana, da dignidade social e razão da constituição da própria sociedade, hoje caracterizada como Estado Democrático de Direito. Salientamos que não é a paulatina inclusão de direitos ao cômputo do dispositivo legal que garante seu acesso ou o exercício, mas a associação desses direitos entre si para melhor usufruto de toda sociedade. Portanto, o registro legal não se constitui como morada dos direitos, uma vez que são expressões das necessidades humanas e sociais gestadas nas próprias circunstâncias históricas, nas quais estão emersos esses sujeitos.

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes, de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos .

Se fia a essa perspectiva o direito de sobrevivência, prevalecendo sobre todos os outros. Nessas circunstâncias, somente saciadas as necessidades objetivas do ser humano, por meio do trabalho, enquanto instância teleológica que lhe imprime a marca diferenciadora dos demais animais, é que se pode avançar em seu desenvolvimento social.

Ao considerarmos o trabalho como princípio educativo⁷⁷, partimos de uma leitura na qual o homem se constrói em sua sociabilidade, mediatizado pelas relações de ensino e aprendizagem. O produto de suas ações apresenta não só uma intencionalidade de manutenção das condições de vida, por apropriação dos meios que permitem agir sobre a natureza, mas pela capacidade de elaborar os caminhos e instrumentos que culminarão no objeto de sua intencionalidade primeira (avançando para além dessas necessidades básicas), enveredando no sentido da existência e produção das novas expectativas de futuro.

A relação do homem com o objeto que antecipa mentalmente é o produto de uma relação dialética⁷⁸, pois um age no outro, tornando ambos, ao final do processo produtivo (com suas continuidades, descontinuidades, rupturas e retomadas), ser e coisa modificados tanto pelo empenho das forças mentais e intelectivas quanto pelas condições reais em que essas circunstâncias se dão. Nesse sentido, a educação surge do trabalho, mas não se esgota nele. As relações sociais passam a demandar novas experiências de trocas, fundamentando um arcabouço teórico que é repassado às novas gerações conforme os níveis de organização de cada sociedade. Compreender o conhecimento como fruto da ação humana, mediatizada pelo trabalho, reelaborada nas práticas educativas, é considerá-lo como legado histórico, patrimônio de toda humanidade. Portanto, direito de todos.

No entanto, parece-nos incoerente afirmar que a educação é um direito de todos

77 Tomamos, pois, o trabalho como princípio educativo como fonte de emancipação social e, sua deturpação, ao longo da história, como recurso de dominação e alienação.

78 Movimento perene, no qual nada é definitivo, tudo é passível de mudança, nada é fixo ou absoluto.

quando é preciso criar leis específicas para grupos específicos. Nesse sentido, explicamos Cury (2002) que uma coisa é o reconhecimento do direito, outra é a garantia do direito. Daí a necessidade de “que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (idem, p. 246).

Considerando que o trabalho é a categoria fundante do ser social, que a “educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania” (idem) e que há, por força da Lei Ordinária nº 12.711/2012, a garantia da reserva de vagas para grupos historicamente excluídos; podemos assim afirmar que a educação escolar e universitária é igualmente usufruída por todos? Quais as relações na sociedade moderna que levam a apropriação do conhecimento como riqueza privativa? Quais as reações das classes populares nesse contexto? O acesso por si só garante a apropriação do quinhão da riqueza cultural pelas classes populares? Quais as percepções sociais sobre o acesso dos estudantes cotistas? Por que tantos estudantes abandonam a escola? O que há por trás da evasão e da repetência? Como garantir a permanência estudantil?

3 CAPÍTULO II

O HOMEM, O TRABALHO E A ESCOLA

Enveredando pelos caminhos históricos da formação e da submissão do homem ao poder que a ele se impõe, quer seja pelas forças jusnaturalistas ou pela lei do mais forte, como já declarado por Marx e Engels (2016, p. 3) no Manifesto do Partido Comunista ao afirmarem que “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”, buscamos refletir sobre os percalços da classe que se constitui a partir de sua força de trabalho, “Homens livres e escravos, patrícios e plebeus, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos” (idem), e desventurada no processo de trabalho, uma vez que, consolidada a sociedade capitalista, já não detém mais os instrumentos nem os meios de produção, restando-lhes apenas a força como impulso motriz à fábrica.

De acordo com Enguita (1980), a escola é uma construção social pautada no processo histórico em que as forças dominantes acabam por inscrever seu curso conforme os interesses presentes em cada época e sociedade. A análise sobre o processo de escolarização considera o dado evolutivo marcado pelas forças produtivas, bem como seu contexto cultural. O autor percorre um longo caminho para apresentar as transposições do velho e do novo sistema de organização social que acabaram por repercutir no papel da escola moderna.

O trabalho é desmistificado a partir da análise endocêntrica do próprio labor. Ora, a partir das organizações sociais como o escravismo, a servidão e o trabalho assalariado, no advento do sistema capitalista, iniciamos a complexa análise da gênese e apropriação do trabalho como formas contraditórias de liberdade e alienação⁷⁹. Eis que a domesticação ganhou propulsão na engrenagem mais fraca e submissa: mulheres e crianças. Elos fracos e irresistíveis ao novo modelo de estruturação e formatação, as crianças se tornaram os instrumentos hábeis à formação do futuro trabalhador. É nesse contexto que a escola aparece como recurso a ser apropriado em prol do

79 “A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äusser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. [...] O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador” (MARX, 2008a, p. 81-82).

desenvolvimento das indústrias, inaugura-se a escola da servidão. Apta às práticas do ensino, foram utilizadas em uma nova lógica, tornar as “crianças mais submissas e pais mais devotos” (ENGUIITA, 1980, p. 114).

No entanto, a escola não poderia instrumentalizar os estudantes a reflexão do cotidiano, pois não era interessante à elite capitalista ter em seu encaixo pessoas que questionassem a ordem vigente, mas condolentes à própria sorte. Não à toa, o giro religioso apresentasse a preguiça como pecado salutar. Uniu-se o pior de dois mundos, a religião como amálgama que cristalizava a conformidade terrena; a escolarização como recrutamento modelador do corpo e controlador da mente, produzindo indivíduos adequados à nova ordem social e aptos à servidão na indústria.

Seria, então, a escola moderna, fruto do trabalho na ordem do capital? Os caminhos estariam traçados para a submissão das massas? Se, em outras análises, questiona-se o poder salvacionista da escola (e nesse aspecto, um poder insuprimível), agora envereda-se a ciência necessária para compreensão de ser a escola além de reprodutora, também ela coeficiente de um sistema liberal, ou seja, produto.

É muito mais agradável ver-se a si mesmo como alguém que descobre o mundo ou o saber para as crianças e jovens, ou que esclarece suas cabecinhas imaturas que, se o que argumentamos neste livro é total ou parcialmente certo, ver-se como quem prepara as condições para a ação eficaz do capataz ou poupa trabalho a juizes e polícia (ENGUIITA, 1980, p. 134).

A crítica estabelecida pelo autor possibilita a reflexão sobre o papel do professor no processo de produção do conhecimento. Nesse percurso epistemológico, a pesquisa se revela como ato político que traz à tona questões engendradas nas diversas correntes que influenciaram (e influenciam) o pensamento educacional: a quem a educação serve, e quem se serve dela. Nesse campo, abrem-se novos questionamentos que se debruçam tanto no plano das ideias quanto na materialização das circunstâncias que as elaboram.

O estudo dessas correntes conferem especial significância para o desmonte dos princípios liberais e neoliberais que camuflam a superficialidade de seus argumentos, bem como ampliam a crítica sobre o papel ideológico atribuído à escola como salvacionista ou mantenedora da ordem social.

Não obstante, a escola passa a representar papéis que apontam para a aculturação das massas, ao mesmo tempo em que separa a formação para o trabalho e a educação intelectual, ambas destinadas a públicos específicos: proletariado e elite.

A escola, curiosamente, degrada tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual. Degrada o manual porque, a partir de sua suposta dimensão intelectual e a partir da associação da promessa de mobilidade à fuga das tarefas físicas, apresenta-o como algo carente de inteligência e, portanto, de valor: aquilo que fazem os que não valem, que por acaso veem a ser aqueles de quem a escola diz que não valem. Degrada o intelectual porque apresenta como tal uma triste caricatura do mesmo, um conjunto de tarefas rotineiras, escassas de sentido e distanciadas da realidade extra-escolar e as quais o lápis, o giz, as exibições de memória e os conceitos superpostos não bastam para converter em intelectuais (ENGUIITA, 1980, p. 237).

Seja como for, o discurso da desqualificação do trabalho reitera a ótica da busca incessável pela escola como fonte de reposição da força de trabalho pelas vias de mito da permanente capacitação na era moderna que, aliás, é apresentada por Coutinho (2000) como marco temporal e histórico que se inicia com o Renascimento, sendo caracterizada pela progressiva e permanente luta pela expansão da cidadania, ou seja, pela conquista dos direitos civis⁸⁰, políticos⁸¹ e sociais⁸². Nesse contexto, a democracia é dada a partir dos pressupostos da ampla participação popular no controle da vida social. No entanto, os postulados liberais, que nortearam a sociedade da época, imprimiram a marca ideológica da meritocracia e do direito natural como regra à objetivação do controle social pela burguesia. Ora, o Estado nesse ínterim passa a ser a instituição necessária à proteção dos direitos inalienáveis defendidos pela burguesia.

Cunha (1980), por sua vez, vem salientar o papel do pensamento liberal como fonte inspiradora da essência capitalista da sociedade moderna, apresentando as interfaces do discurso⁸³ liberal presentes na pedagogia nova que atribuem à escola a

80 “Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal [...]. Sua pedra de toque é a liberdade individual” (CARVALHO, 2008, p. 9).

81 “Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade [...]. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo [...]. Sua essência é a ideia de autogoverno” (Idem).

82 “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidas pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social” (Idem).

83 O modelo de educação apresentado repercute a lógica capitalista pautada no mérito, bastando para isso que a escola seja pública, universal e gratuita. Dessa forma, o papel social da educação estaria diretamente relacionado com a efetivação de uma sociedade aberta, na qual “todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes” (CUNHA, 1980, p. 34). Nesse sentido, a pedagogia empreendida assume uma áurea de principal agente da transformação social, sendo apresentada como libertadora e emancipadora, sem no entanto alterar as bases do sistema capitalista. Eis a desmistificação do papel da educação por Cunha (1980) que busca desconstruir o mito da educação como agente principal da transformação social.

função de mudar a sociedade.

3.1 O papel da escola na sociedade capitalista

A educação não é uma invenção da natureza, mas processo fruto da racionalização para a sobrevivência da espécie humana e que por isso os conhecimentos “necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (SAVIANI, 2005). Ou seja, é pelo ato educativo – atividade intelectual - que se perpetua a atividade mecânica (braçal), sendo a educação fruto primeiro do trabalho. Nesse sentido, o trabalho intelectual não se separa trabalho manual. “Em qualquer trabalho físico, mesmo o mais degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 17).

Com o advento da sociedade capitalista⁸⁴, as escolas, dentre outras instituições, passam a exercer importante papel para a formação dos trabalhadores necessários à indústria em franca expansão. Analisar o papel da escola é um processo amplo e complexo. Preocupamo-nos aqui em retratar o papel dessa instituição, suas intercorrências na formação das classes sociais, a partir do ingresso mediatizado por política de cotas, uma vez que a luta pela ampliação do acesso à escola pública passa a ser o mote dos movimentos sociais em suas múltiplas representatividades históricas. Não se trata de historicizar o surgimento das escolas, mas demarcar o contexto em que elas se tornam palco de embates ideológicos⁸⁵, tanto reprodutivistas quanto emancipatórios incluindo a compreensão do que significa a expressão “qualidade”, tão alardeada nos discursos da atualidade.

É nesse contexto que imprimimos o tom ao debate sobre o ingresso através da reserva de vagas pela Lei nº 12.711 (ratificado pela Lei 13.409/2016). O que existia

84 O surgimento das escolas, seu papel “dualista”, remete às formas de educar tanto às elite quanto a classe trabalhadora.

85 Iniciar a investigação histórica sobre o papel da escola permite avaliar sua metamorfose a partir do advento das ideias liberais (postas como doutrina legitimadora da sociedade capitalista) que, por sua vez, submete a educação formal à condição de instrumento de reprodução da ordem, haja vista que “Nenhum Aparato Ideológico de Estado dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória” (ALTHUSSER *apud* ENGUITA, 1980, p. 147). A crítica presente denuncia a subserviência do aparelho educacional estatal aos interesses do Estado Burguês. A escola retratada por Enguita (1980) apresenta um papel conservador e reprodutivista, mantenedora dos interesses da elite burguesa ao formar alunos num modelo de doutrinação e cooptação ideológica ao mesmo tempo em que domestica o corpo. O trabalhador formado nesse contexto, dócil ao sistema que o cria, serve, dentre várias formas de exploração, de reposição à força de trabalho, pressão na cadeia produtiva diante da iminência da substituição, à capacitação constante como forma de responder às pressões do mercado, individualista por concorrência de ser mercadoria em circulação.

antes da norma eram ações isoladas sobre ações afirmativas pautadas nas decisões dos conselhos das próprias universidades ou instituições de ensino⁸⁶, a partir da regulamentação, as instituições educacionais tiveram de se reorganizar para a entrada por portas diversificadas, ricocheteando no modelo de educação até então defendido pelas instâncias liberais conservadoras: a meritocracia como virtude da excelência acadêmica.

Considerando que a dominação não se faz unicamente pela coerção, mas, principalmente, pela conquista do consenso - tendo como um dos meios o ajustamento de políticas compensatórias (meio de apaziguar conflitos e amenizar o incandescimento dos movimentos de enfrentamento das camadas populares) – verificamos que a escola é um dos aparelhos mais eficazes, utilizados pela classe dominante, para disseminar ideias que, a curto ou longo prazo, acabam por reverberar na sociedade “que a educação escolar é um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade” (CUNHA, 1980, p. 27). A estratégia ideológica⁸⁷ que se apresenta é a propagação da educação escolar como principal agente da “transformação” social – sem, contudo, que se altere as bases do sistema capitalista.

Por outro ângulo, se considerarmos que a educação escolar “é um meio eficaz e disponível”, logo estaríamos concluindo que a educação que se apresenta na atual conjuntura é, de fato, suficiente para atender às necessidades formativas de que nos fala o artigo Art.22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB 9.394/96) e, no mais, que a sua disponibilidade seria irrestrita, estando disponível a toda sociedade. Porém, se assim fosse não haveríamos de discutir temas como qualidade, direitos educacionais, acesso e permanência, políticas sociais e cotas, afinal, todos estariam caminhando sem percalços para que “possam melhorar sua posição na sociedade”.

Por conseguinte, os aspectos fundamentais (desenvolvidos pelos autores a quem

86 Os recursos utilizados pelas instituições públicas de ensino variavam entre sistemas de bonificação ou cotas. Cf. FERES Júnior, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; Miguel, Lorena; O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, setembro, 2013, p. 1-34.

87 A ideologia de que a educação bastaria por si só para suprimir as desigualdades postas pela ordem econômica se apresenta através de discursos que escamoteiam a realidade da sociedade de classes. Ao migrar para o campo da educação a possibilidade de superação das desigualdades, o discurso liberal acaba por responsabilizar o indivíduo por seu sucesso ou insucesso, ao mesmo tempo em que desonera o Estado de suas obrigações sociais.

nos referenciamos) buscam, ao mesmo tempo: desconstruir o mito da educação salvacionista, sem, no entanto, descartar o papel da educação escolar no processo de transformação social; apresentar a política de cotas como resultante de um movimento de luta pelo reconhecimento do direito das minorias, problematizando seus avanços e percalços à luz da dialética; contextualizar o acesso e a permanência através do olhar dos atores participantes.

3.2 Acesso por mérito ou por direito?

Investigar o ingresso através da Lei de Cotas acaba por possibilitar o debate sobre o papel da escola para as classes sociais (sobretudo para as camadas populares), além de questionar o sentido da formação nos cursos técnico-integrados (etapa escolar que se constitui, para muitos, como final e ao mesmo tempo intermediária), bem como a função da educação na sociedade capitalista e como os Institutos Federais se incluem nesse contexto.

Considerando que busca de um ensino integrado⁸⁸ traz em si o gérmen da formação politécnica, um reencontro entre trabalho e educação numa perspectiva emancipadora, podemos inferir que

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Sendo o trabalho o princípio educativo que caracteriza a própria história humana, levamos em devida conta que o acesso à educação (por grupos que foram ao longo da história alijados de seus direitos de uma formação integral) deva ser defendido tanto quanto se deve defender o reencontro do trabalho e da educação, ainda que mediados por políticas que não atinjam o cerne da sociedade de classes em sua organização capitalista. Não se pode negar o acesso à produção do conhecimento como direito social às camadas populares.

88 *(Re)Unir* a educação humanística e a educação profissional, transformar o atual sistema de educação formal característico da sociedade capitalista (escola dual), promover o desenvolvimento da cultura geral associada aos domínios das técnicas produtivas (educação e trabalho), tem sido uma proposta latente dos movimentos sociais. Esta perspectiva encontra nas ideias de Gramsci o cerne da questão educacional: a escola una.

Se aos defensores do mérito o argumento contrário às cotas se sustenta pela área da “qualidade” somente propiciada pela concorrência ou pela seleção natural, por outro se erguem as bandeiras do direito como condição da constituição humana, pois:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, o mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

O fazer-se homem, processo histórico, coletivo e educativo é propiciado pelas necessidades da própria sobrevivência. O trabalho, meio pelo qual o homem garante a própria vida, é uma construção dada pela experimentação, pela observação e pelas trocas dos saberes que vão sendo elaborados, aprimorados e repassados aos demais membros do grupo em que vivem. A cultura oral associada à prática do cotidiano vão delimitando o processo educativo. Daí ser a educação um patrimônio, um legado, uma construção histórica advinda do trabalho. Portanto, não se trata de mérito, mas de direito à vida, ao acesso à cultura geral, à educação que faz o homem ser homem, que o retira da brutalidade e lhe concede o direito de ser. Por acaso nos perguntamos se o homem tem direito à vida? Então por que precisamos reafirmar que o homem tem direito ao trabalho? Por que precisamos enveredar em lutas para que todos tenham acesso à educação? Se o trabalho produz a educação, a educação garante os conhecimentos necessários à vida pelo trabalho, não seria lógico que todos deveriam ter acesso a todos os níveis de educação? Não seria óbvio que a educação fosse um conjunto de conhecimentos científicos, humanísticos e técnicos? Enfim, não estaria claro que a escola - principal instituição de educação formal -, seria uma só, una, integral, politécnica⁸⁹?

No entanto, não é assim que acontece, a escola desde sua origem foi dividida entre educação para elite, aqueles que seriam os governantes, e escola para os trabalhadores, aqueles que seriam comandados. A possibilidade de uma pessoa da classe

89 As obras de Pistrak, “Escola-comuna” e “Fundamentos da escola do trabalho”, apresentam importantes concepções educacionais que buscam não somente superar a ideologia de ensino característica do Antigo Regime, mas promover uma educação que amplie a visão política das classes populares, superando a condição de vassalos ao mesmo tempo em que propicia a formação de cidadãos. Daí o legado desses livros para a compreensão da proposta de uma escola que una trabalho e educação.

trabalhadora de acessar a educação reservada à elite seria apenas justificada pelo mérito, independente das condições que está sujeita no meio em que vive. Aliás, a menção feita ao sujeito da classe trabalhadora que consegue acessar o ensino “restrito” é veiculada pela classe dominante como exemplo (independente de sua raridade) de que a educação é para todos, de que não há obstáculos para quem realmente quer. Ou seja, a recorrência à defesa do mérito na sociedade de classes aponta para o exercício da dominação⁹⁰ que tende a camuflar os mecanismos que produzem as desigualdades da sociedade capitalista - quer sejam econômicas, políticas, sociais e educacionais (desigualdade da oferta educação, desigualdade da qualidade da educação, equívoco entre aptidão e inatismo, desconsideração da classe de origem como negação da realidade dos estudantes, infligir às custas intelectivas a razão de insucesso) - negando o processo histórico da vida e das relações sociais que se materializam nessas circunstâncias. Nesse sentido, políticas sociais como as que regem o ingresso em instituições federais de ensino - por meio de reservas de vagas - são vistas como mecanismos perturbadores da ordem e do progresso, uma vez que estariam burlando a lógica natural do acesso pelos mais aptos, sem, contudo, considerar as condições sociais pré-existentes que lhes dão vantagem.

Esquecem os defensores do argumento meritocrático que ele encerra em si as possibilidades de sua própria superação, como nos esclarece Coutinho (2000) ao afirmar que esta é uma argumentação, engendrada pela burguesia, para a substituição do direito de herança - vinculada à antiga ordem aristocrática - e ascensão da nova classe que passa a fazer parte do Estado emergente para a proteção dos direitos inalienáveis que defende, e por trás dos quais se esconde.

Assim como é recorrente o argumento acerca do mérito, devem ser os contra-argumentos para “desnaturalizá-lo”. A ruptura com essa ideologia, no entanto, não se faz pela simples troca de palavras de mérito para direito, mas pela consciência que se constrói a partir da análise das relações objetivas e concretas a que estão submetidos os sujeitos históricos. “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2009, p. 32). Portanto, a luta pelo acesso à educação deve focar não só o direito aos conhecimentos históricos, mas o papel dos conhecimentos na história das sociedades ao longo do tempo.

Gramsci, ao se debruçar sobre o papel da cultura, aponta para a necessidade de

90 “As ideias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias” (Marx e Engels, *apud* Cunha, 1980, p. 136).

ruptura com o senso comum:

Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos”. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época (GRAMSCI, 1999, p. 110).

Se em Marx encontramos os esclarecimentos sobre a permanente associação entre o mundo das ideias e o contexto real em que elas emergem, em Gramsci verificamos a necessidade de contraposição às ideias da classe dominante a partir da ação dos intelectuais que darão direção política ao movimento da luta revolucionária.

Se o que, até então, resguardava a supremacia das elites a toda forma de riqueza era o mérito, como fica essa questão se alternativas políticas forem dadas para garantir os direitos sociais das camadas populares?

Assim, a contradição e o antagonismo da luta de classes manifesta-se num processo de enfrentamento constante, no qual a democracia, segundo Coutinho (2000), é algo a ser conquistado, haja vista ser a cidadania plena algo incompatível à sociedade classista. O enfrentamento imprime a marca da luta de classes, pela e na qual os oprimidos agem pela legitimação de seus direitos - uma vez conquistados se materializam sob a forma de políticas sociais implementadas pelo Estado -. Em outro ponto, o Estado burguês ao legitimar esses direitos busca intervir na correlação de forças visando o controle social mediante a “concessão” de direitos como estratégia de desmobilização ao mesmo tempo em que estabelece como tática a cooptação⁹¹ das lideranças populares.

Segundo Cury (2002), há que se observar que a luta pelo acesso à educação não é mero passaporte para instâncias superiores como efeito da mobilidade social, mas forma de se apropriar dos saberes e conhecimentos que formalizam a consciência de classe. Ou

91 “O Estado coopta [...] utilizando, simultaneamente, o pau e a cenoura: por um lado, concede [...] uma posição privilegiada como representante [...] nas suas relações com os organismos estatais e, por outro, reprime, através de órgãos estatais ou paraestatais [...] qualquer tentativa de maior autonomia por parte desta. De outra perspectiva ainda, a funcionalidade das instituições comunitárias reside no fato de elas facilitarem a angariação de votos e simultaneamente a reprodução das relações de clientelismo que têm caracterizado o sistema político brasileiro” (SANTOS, 2014, p. 346).

seja, a condição de luta por acesso à educação às (pelas/com as) massas marginalizadas traz em si uma nova consciência que se forja na própria unidade da luta. “Na luta da qual assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, constitui-se em classe para si própria. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe” (MARX, 2008, p. 190). Daí o legado marxista que prevê a passagem da condição de “classe em si” para “classe para si”, ou seja, a tomada de consciência da existência da própria condição de classe. Com isso e para isso, ressaltamos, mais uma vez, o papel dos intelectuais, sobretudo dos professores quanto à “consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever” (GRAMSCI, 2001, p. 43). Isto é, as lutas de classe⁹² são ininterruptas e muitos de seus efeitos são perceptíveis na escola, as desigualdades econômicas e sociais afloram nesse espaço. Então, não seria este o *locus* privilegiado para compreensão da realidade e reflexão crítica sobre a sociedade capitalista? De acordo com as análises de Marx em “Miséria da Filosofia” a luta comum que unia o proletariado era com base nos interesses econômicos. Porém, uma vez reunidos engendraram-se as primeiras percepções sobre as condições que lhes eram impostas pelos capitalistas. A percepção das necessidades imediatas os levava à luta, uma vez mobilizados germinava nesse contexto as possibilidades de interação e tomada de consciência. Para além das necessidades imediatas forjava-se o novo caráter de classe, que em si reunia a força para a continuidade da luta.

Em o Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels assinalam que uma das diferenças dos comunistas em relação aos outros partidos proletários residia no fato de estes não se limitarem apenas às lutas imediatas dos trabalhadores, mas sempre levarem em conta o futuro do movimento. “O resultado verdadeiro de suas lutas não é o sucesso imediato, mas a extensão sempre maior da união dos operários” (MARX e ENGELS, 2016, p. 39).

Se todas as conquistas da classe trabalhadora foram por meio de lutas, seria diferente com relação ao direito à educação?

Então o que é preciso, mudar a educação para mudar a sociedade, ou mudar a sociedade para mudar a educação? Há um equívoco epistemológico nessa questão, pois

92 O livro “A luta de classes: uma história política e filosófica”, de Domênico Losurdo, apresenta o discurso sobre “luta de classe” e “luta de classes”, contribuindo para a percepção das lutas por reconhecimento dos grupos invisibilizados quanto a questão ético-racial, gênero, questões nacionais, etc. Trata-se de um debate que contempla as relações de direitos dos diversos grupos que participam da luta social por reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que contempla os movimentos por direitos universais. Assim como Anne Frazer, Losurdo busca destacar a heterogeneidade da luta de classe ao destacar a presença das classes na classe.

novamente separa-se educação (conhecimentos, cultura, ideias, etc.) e o mundo real. Não se trata de investir esforços de mudança em um ponto em detrimento do outro, trata-se, na verdade, de compreender os efeitos de um sobre o outro e como esse processo se retroalimenta. Essa é a questão da totalidade apresentada nos estudos de Marx. Negar essa dialética é negar o próprio processo evolutivo que transformou o homem primitivo em ser social.

Enquanto a mudança não vem, outros argumentos são apresentados por pensadores e estudiosos que partem da realidade da sociedade capitalista atual para empreender outras vias de acesso à cultura. Por outra linha de pensamento, Dubet (2004), ao levantar o questionamento sobre o que é uma escola justa, argumenta sobre o papel da meritocracia como princípio de competição justa, desde que combinada com medidas compensatórias voltadas aos vencidos, “um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa” (idem, p. 553). Sua defesa se baseia na crença de que “as declarações de intenção mais radicais [...] não têm nenhuma possibilidade de ser postas em prática” (idem). Por isso a necessidade de um sistema meritocrático híbrido, ou seja, combinado com políticas compensatórias que se estabelecem pelo critério de justiça distributiva, dado o princípio da discriminação positiva.

Nesse ponto, o mérito, para Dubet (2004), se torna aceitável, uma vez que o autor não concebe, dentro do próprio sistema, outras possibilidades reais de participação democrática, senão aquelas mediadas por políticas que tentam equilibrar a equação das desigualdades. A questão está justamente nesse ponto: aceitar o mérito equalizado por políticas compensatórias ou buscar novas formas de enfrentamento da realidade?

3.3 A educação capitalista e a educação no capitalismo

Estudar o modo de produção capitalista pressupõe compreensão das crises que lhe são imanentes. Segundo Frigotto (1995, p. 62), refletir sobre a estrutura em que se engendra esse sistema de exploração da força de trabalho é um esforço que deve ser feito para além de um análise de conjuntura, faz-se primordial a incursão histórica a fim de desvelarmos as leis que lhe dão sustentabilidade, bem como refletir sobre os custos humanos e sociais que lhe dão materialidade. O autor esclarece que “a crise é um

elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” . Por certo, tal afirmativa se remete à gênese e metamorfose do capital e seu esforço em camuflar as falhas desse sistema ao deslocar as causas do desequilíbrio econômico para as esferas extrínsecas ao seu processo de exploração. Inerente à acumulação, estão os processos de concentração e centralização, bem como a concorrência entre os próprios capitalistas que, para sobreviverem, extraem o máximo de mais-valia ao mesmo tempo em que se lançam aos recursos tecnológicos para garantirem a produção de mercadorias ao menor custo possível.

Partindo desse contexto, verificamos que novas intercorrências se chocam entre interesses particularistas da classe que vive da exploração da força de trabalho e da necessidade de sobrevivência da classe que vive do trabalho. Ao estabelecer esta última forma de apresentação da classe trabalhadora, Antunes (2010) ratifica a centralidade do trabalho ainda que ricocheteado pelas transformações⁹³ das relações de produção das últimas décadas.

Por outro ângulo, apesar das crises alardearem a necessidade de um rearranjo econômico e uma readaptação do modo de produção, em cuja base se ampliam as desigualdades sociais, nelas mesmas se gestam possibilidades de subversão pois

[...] somos também forçados a considerar que tudo isso cria para a classe trabalhadora oportunidades – bem como perigos e dificuldades – , precisamente porque educação, flexibilidade e mobilidade geográfica, uma vez adquiridas, ficam mais difíceis de ser controladas pelos capitalistas (HARVEY, 2015, p. 175).

Harvey (2015) ao analisar a transição do fordismo ao sistema de acumulação flexível esclarece que no contexto da sociedade capitalista as mudanças são complexas, compreendendo interveniências temporais e espaciais, bem como políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, afirma que as mudanças no modo de produção são antes alterações de manutenção da ordem, conformando as novas reconfigurações aos interesses de controle da força de trabalho para manutenção e ampliação das riquezas auferidas no processo de produção (mais-valia), materializados no mercado – âmbito da circulação de mercadorias (lucro).

Porém, como associar as crises do capital à questão da política educacional? No

93 Decorre daí a necessidade de compreensão do avanço científico na transposição de tecnologias rígidas para flexíveis, denotando o aumento do investimento do capital morto e da retração do capital vivo.

mesmo chão de onde emerge o sistema capitalista, também se estruturam as instâncias político-administrativas que dão materialidade às relações sociais. Nesse caso, o Estado responderá conforme as pressões do movimento contraditório e antagônico da luta de classes. As políticas sociais (aí se inclui a política educacional), como dito anteriormente, são tanto respostas ao movimento da classe trabalhadora por direitos como recursos de conformação à ordem do capital. Daí a denominação de serem políticas compensatórias, por conformarem em si respostas dentro do sistema em que são criadas, sendo incapazes de superá-lo. No entanto, não podemos nos esquecer que o caráter de direito permanece, pois a própria existência de leis e políticas públicas, que visam o atendimento da pressão posta pela classe trabalhadora, é, por si só, um sinal de avanço de conquistas na luta pelo reconhecimento e manutenção dos direitos sociais.

As análises feitas por Neves (2010), acerca dos pactos estabelecidos entre as classes antagônicas, são marcos referenciais para o estudo do desenvolvimento empreendido pelos países capitalistas centrais na conformação de uma pedagogia hegemônica. Se em primeiro momento a conquista do consenso se deu pela desenvolvimentismo propiciado pelo Estado de bem-estar, em outro, registra-se a modernidade conservadora associada ao progresso financiado pelo capital dependente.

Portanto, os rebatimentos no campo da educação se deram de forma a promover a formação de sujeitos aptos ao desenvolvimento do trabalho complexo e do trabalho simples. A dicotomia estabelecia-se em dois eixos: uma educação marcada pela necessidade de intelectuais⁹⁴ voltados aos interesses das elites econômicas e a formação de técnicos aptos ao desempenho de funções demandadas pelo mercado de trabalho.

Podemos, portanto, confrontar a nova realidade política, econômica e social com o papel da escola do pós-fordismo, haja vista ser ela a principal ferramenta para a educação, ou seja, Aparelho Privado de Hegemonia⁹⁵. Considerando-se que no campo educacional o trabalho intelectual (para a consolidação do trabalho complexo) converte-se em valor imaterial, passamos a instituí-lo hierarquicamente como bem superior ao trabalho simples. Nessa lógica, polarizamos e naturalizamos a diferença das funções

94 Desde o advento do fordismo à acumulação flexível, novas demandas formativas eram postas à educação. Nesse sentido, a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos se tornava cada vez mais necessária, bem como o domínio das ciências sociais objetivando uma leitura de mundo pautada na ótica capitalista, ou seja, voltada para a aplicação prática de resolução de problemas sociais pontuais, demarcando uma visão fragmentada e aistórica.

95 A escola analisada por Gramsci apresenta-se inserida num contexto de luta ideológica, na qual os sujeitos não são concebidos como meros reprodutores da ordem social, mas intelectuais ligados a classe a que pertencem ou a que defendem. Portanto, diferente da ideia de Aparelho Ideológico do Estado, as escolas são apresentadas por Gramsci como Aparelhos Privados de Hegemonia, pois encerram em si o embrião da luta de classes, tanto para conservar quanto para emancipar.

intelectuais e práticas. Isso por sua vez, também pode ser analisado como estratégia de ruptura da visibilidade de classe, seja pela distância posta pela natureza das funções, seja pelo não reconhecimento do valor do trabalho material como produto da capacidade teleológica.

Mosquera (2013, p. 8) ao apresentar a influência pós fordista na educação do século XXI, salienta os vínculos do sistema produtivo ao campo educacional, ressaltando a escola como extensão da fábrica ao reproduzir metodologias, conteúdos e programas que perpetuam a dissociação teoria e prática.

Esta dissociação entre o que a escola persegue teoricamente, e o que produz praticamente é percebido por os/as autênticos/as protagonistas, os/as estudantes, e tem sérias repercussões tais como o absentismo, fracasso escolar e desídia. Esta introdução de valores empresariais dentro da escola convertem-na em um microespaço não democrático.

A escola moderna passa a ser palco de disputas. O espaço (escola pública), o tempo (escolaridade obrigatória), o contexto educacional (universalidade), o currículo e o próprio campo de formação de professores tornam-se objetos de estudos para a compreensão do sujeito moderno e seu papel na sociedade capitalista. Conforme Santomé (2009), uma das faces do programa desestabilizador da política neoliberal sobre as políticas sociais se manifesta tanto como estratégia de mercantilização da educação quanto na fragmentação curricular que, por sua vez, impede a interlocução dos sentidos do conhecimento. A reforma educacional é apontada pelo autor como a mola propulsora das investidas neoliberais para sua reformatação cultural e ideológica.

Sacristán (2001), por sua vez, ao apontar para a obrigatoriedade da escola pública amplia sua discussão para o campo da permanência, ou seja, debatido o acesso enquanto condição efetiva do direito social, eis que se torna fundamental analisar os efeitos que o ingresso ampliado e obrigatório trazem para a realidade escolar. Nesse sentido, o autor empreende questionamentos necessários ao entendimento do perfil da clientela que se aloca no espaço institucionalizado da educação formal. Por esta via, a heterogeneidade dos estudantes (seus contextos históricos, culturais, políticos e socioeconômicos) se choca com o modelo da educação igualadora. “Como alcançar a sua universalidade efetiva, respeitando o princípio da igualdade simples, dando acolhida à diversidade de estudantes e, inclusive, aspirando a tornar esses seres singulares?” (idem, p. 72).

Não se pode perder de vista que por ser espaço político, em que as demandas

sociais se tornam visíveis, a escola apresenta as marcas da correlação de forças presente na sociedade capitalista. Assim, não há como negar seu potencial papel transformador, uma vez que os atores sociais congregam em si a capacidade teleológica da própria libertação:

As instituições educacionais não são apenas reprodutoras das concepções da classe dominante [...] as escolas públicas refletem também as demandas sociais, pois são as reivindicações sociais que acabam por moldar o Estado e a educação” por isso “supor que elas sejam inteiramente manipuladas é subestimar a consciência dos grupos subalternos na sociedade capitalista (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 19).

O círculo⁹⁶ da opressão permanece quando a formação profissional não possibilita aos futuros professores a análise sistêmica, a leitura da realidade para além das disciplinas de sua própria formação, o que resulta na reprodução de profissionais e alunos alienados, uma vez que os próprios formadores têm a consciência política que lhes é possível dadas as circunstâncias objetivas em que estão mergulhados. Por tudo isso, faz-se necessária a educação emancipatória para a cidadania global, ou seja, “um povo emancipado, educado e que sabe pensar e construir conhecimento tem maior poder de luta porque sabe se organizar e adquire melhores instrumentos para reivindicar por seus direitos [...]” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 176).

Também Akkari (2001) vem contribuir para a ampliação da percepção dos empreendimentos da ideologia neoliberal no campo educacional por meio das denúncias das desigualdades educativas estruturais. Nesse ponto, é mister a reivindicação por maior financiamento na educação pública, mesmo sabendo que esse movimento segue na contra-mão dos ditames da agenda neoliberal. “Não é pertinente deixar a mão invisível do mercado substituir-se aos poderes públicos” (idem, p. 186), assim como não é pertinente relegar à permanência de estudantes cotistas à própria sorte. A luta pelo acesso e universalização à escola pública de qualidade⁹⁷ estão diretamente ligados à permanência, que por sua vez passa pela ampliação dos recursos humanos, materiais e financeiros⁹⁸ que incidem sobre o sucesso ou fracasso escolar.

96 Em Paulo Freire (2016), a opressão dos oprimidos é tratada como processo no qual os próprios opressores foram oprimidos um dia e que precisam se libertar (ou serem libertados) para romperem com o círculo vicioso da opressão.

97 A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2006, que institui o FUNDEB (alterada pela Lei nº 13.348/2016 que estabelece novas regras de repasse do apoio financeiro), apresenta em sua redação a expressão “Educação Básica de Qualidade”, sobretudo na Seção II – Da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade.

98 Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência

As mudanças no mundo do trabalho produzem reflexos no campo da produção do conhecimento: uma disputa, ininterrupta, pela colonização dos espaços escolares – de um lado tem-se a ordem burguesa demandando e mobilizando a política educacional para formação do perfil de trabalhador configurado às necessidades do mercado; de outro, a reação contra a ordem burguesa estabelecendo a crítica à agenda neoliberal, denunciando seus reflexos na identidade do trabalhador e nos ajustes financeiros que precarizam as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos sociais.

A diversidade cultural também é fonte de inspiração para a luta pela visibilidade social das minorias. Portanto, a formação intelectual, por mais que esteja fragmentada por currículos e formas operacionalizantes que desconectam a leitura política da estrutura social, ainda operam formas de resistência, pois, conforme as amarras vão tornando cada vez mais tensas as lutas por libertação, mais se impõe a necessidade de reação à opressão. Daí não se perder de vista a sentença gramsciana que Gentili (2009, p. 42) vem nos apontar: “*Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade*”. Além disso, não podemos ignorar o papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo, suas opções político filosóficas, as posições que ocupam no cenário social e os interesses que defendem.

Ao tratarmos das cotas, consideramos que a existência das desigualdades raciais, de origem escolar e econômicas não se desfazem, no contexto da sociedade capitalista, apenas pelo acesso escolar por meio da lei. Parece-nos bastante contraditório debater a universalidade, quando, para grupos específicos, torna-se necessário recorrer a um sistema de cotas para garantir o acesso. Por isso é preciso investigar a permanência, ou seja, os efeitos que a legislação em vigor traz para o universo escolar. Em outras palavras, justamente porque não há a universalidade escolar pública garantida a todos é que se materializa o direito aos excluídos por meio de políticas específicas, porém, há que se verificar quais outras intervenções político-pedagógicas são viabilizadas para a continuidade dos estudos dos educandos cotistas. Bem como quais outros arranjos sociais e recursos são utilizados para permanência na escola.

A pergunta norteia o caminho quando, atentos, podemos questionar o que é a igualdade para aqueles que são diferentes⁹⁹ senão uma repetição de desigualdades? Portanto, ao apresentarmos as diferenças devemos situá-las no contexto a qual pertencem: como características do ser irrepitível, ou como instâncias que distanciam as

Estudantil – PNAES.

99 A afirmação das diferenças é apresentada como reconhecimento históricos das condições impostas aos oprimidos, aos marginalizados, aos subalternizados.

peças devido suas possibilidades de acesso aos bens materiais e imateriais produzidos na sociedade. Cientes disso, podemos nos perguntar o que cabe à escola? Como deve ser organizada nesse contexto? Sem essas preocupações, corre-se o risco de naturalizar as diferenças sob a égide de um conceito equivocado que acabaria por organizá-las ao invés de problematizá-las e superá-las.

À guisa de conclusão, a política de cotas, já iniciada pelas ações afirmativas dispersas no contexto nacional, sinalizam a paulatina e ininterrupta luta da classe trabalhadora pelo acesso à formação e todos os níveis de ensino. Compreende-se que no bojo dos conflitos de classes, grupos diversos se organizam para a conquista de direitos conforme as especificidades de suas demandas. No entanto, com o advento da Lei de Cotas, o direito não só se concretiza como demarca novas fronteiras de luta, como a permanência subsidiada pelo apoio de novas políticas que consolidam a continuidade dos estudos ante às diversidades dos antagonismos sociais, políticos e econômicos.

As lutas pelo acesso, associadas à permanência são elaborações históricas e igualmente bombardeadas pela insistência do apelo meritocrático. Assim, ao se desconstruir os mitos que envolvem o papel da educação para o sucesso individual, também se reelaboram novas consciências sobre o princípio educativo do trabalho e a organicidade da formação intelectual para superação das condições de dominação.

É imperioso repensar o acesso e a permanência na Educação Básica, considerando o papel do Instituto Federal e a oferta do ensino técnico integrado, o que implica reanalisar a função social da escola mediante a efetivação das leis que normatizam a implantação da educação básica na esfera federal, bem como romper com o senso comum que inferioriza ou superestima o acesso por cotas, uma vez que nenhuma análise pode se dar fora do contexto das interferências da ideologia neoliberal na conquista de direitos sociais e nos rebatimentos às políticas públicas educacionais. Repensar os critérios de justiça social no bojo da luta de classes pressupõe, antes de mais nada, romper com os dogmatismos existenciais que nada mais fazem que nos paralisar diante daquilo que se apresenta como inevitável. Ora, cientes de sermos seres inacabados, cientes também estamos que nada está pronto ou definido, mas em permanente transformação...

Partindo das conquistas sociais alcançadas pelos movimentos sociais, sobretudo no campo da educação, torna-se primordial avaliar as políticas decorrentes desses processos de luta, ou seja, acompanhar as respostas do Estado que se debruçam sobre a sociedade, inserindo nessa perspectiva questões de renda, escolaridade e raça. Analisar o

sentido dessas proposições nos insere no debate sobre o acesso e permanência, e os efeitos que essas políticas alcançam no terreno dos direitos.

3.4 Estudantes cotistas em cursos superiores

Muitos estudos feitos sobre ações afirmativas, envolvendo cotas para estudantes de cursos superiores, apresentaram resultados contrários às mais baixas expectativas de êxito acadêmico por parte de estudantes que ingressaram por meio de alguma forma diferenciada de acesso. De acordo com os resultados da dissertação de Stroisch (2012), os estudantes que mais evadiram, no período de 2009 a 2010, foram aqueles que não dependiam do sistema de cotas¹⁰⁰, não havendo, dentre os programas destinados à permanência, nenhum específico para estudantes cotistas.

As ações de permanência e êxito envolveram basicamente três linhas de ação: apoio acadêmico em face das demandas de situação de baixa renda, apoio acadêmico voltado para atendimento pedagógico, e atenção à formação político social do acadêmico. [...] O Campus São José priorizou o auxílio transporte e as bolsas de estágio interno (assim denominadas as bolsas de iniciação científica promovidas pelo campus). A partir de 2011, com a regulamentação do Programa de Assistência estudantil pelo IFSC-SC os recursos foram ampliados e o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social foi implantado, aumentando o número de alunos beneficiados. [...] Dentre as ações de apoio acadêmico voltado para o atendimento pedagógico, são previstos dois programas: atendimento paralelo oferecido pelos professores, e as bolsas de monitoria. [...] Nas ações de formação político-social do acadêmico, foram abertos editais internos de pesquisa e, concedidas bolsas de iniciação científica, assim como alguns projetos culturais e científico-tecnológicos foram desenvolvidos (STROISCH, 2012, p. 196).

Com relação ao ingresso de estudantes cotistas em cursos superiores, Nascimento (2015), apresenta em sua pesquisa, “As cotas na medicina: perfil, desempenho e percepções”, dados sobre trancamentos, afastamentos definitivos e reprovações que confirmam, em dado momento, maior saída de estudantes cotistas de cursos considerados mais acessíveis por sua menor procura que em cursos mais concorridos, como o caso dos cursos de História e Medicina, respectivamente. Suas conclusões afirmam que “os estudantes cotistas têm resultado similar aos não cotistas,

100 Ressalta-se que os estudos realizados foram feitos no segundo semestre de 2009, primeiro e segundo semestres de 2010, antes da Lei n. 12.711/2012, dessa forma o Campus pesquisado, apresentava como ação afirmativa uma política de reserva de vagas de 60%, distribuída em 50% das vagas para alunos de escola pública e 10% para alunos negros.

apesar de características socioeconômicas inferiores” (idem, 2015, p. 5).

E ainda:

O que ocorre, mesmo com as políticas de inclusão¹⁰¹, é que a escolha do curso também é uma estratégia objetivamente definida diante da impossibilidade financeira de realização do curso originalmente pretendido. A escolha por cursos expressa a perspectiva gerada pelo candidato sobre o campo de possibilidades individuais. Cursos de menor prestígio social são mais facilmente acessados, uma vez que a relação candidato/vaga e as notas de corte são menores se comparadas aos cursos prestigiados. Isto explica porque cursos como Medicina, Odontologia e Direito, a despeito da implantação das cotas, permanecem sendo ocupados por detentores de certos privilégios. Embora ocupantes das vagas sejam estudantes de escolas públicas, são os melhores estudantes das melhores escolas públicas, ou, no caso das cotas raciais, alguns dos poucos alunos negros das escolas particulares (idem, p. 175-176).

Outras conclusões são apresentadas pelas pesquisas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): os resultados alcançados pelos estudantes que entraram por ações afirmativas foram tão bons quanto àqueles que não dependeram desse sistema, conforme nos apresenta o professor Pedro Ferreira Filho, do Departamento de Estatística da UFSCar, divulgado em 09 de abril de 2015 pelo youtube:

Um outro resultado que consideramos importante que nós temos observado no trabalho que a gente desenvolve é a questão do impacto no desempenho acadêmico dos alunos a partir da adoção do programa de ações afirmativas. No nosso ponto de vista, há um a falsa impressão que com a adoção do Programa de Ações Afirmativas haveria um decréscimo do desempenho dos alunos ao longo do seus diferentes cursos na Universidade. Os resultados que a gente tem observado no nosso projeto, levam exatamente à conclusão contrária, ou seja, o desempenho dos alunos que ingressam na Universidade por meio das

101 É interessante observarmos que as análises de Nascimento (2015), acerca da percepção da condição de cotista, é pouco considerada pelos próprios estudantes que adentraram o curso de medicina da UERJ: “quando os alunos da faculdade de Medicina foram entrevistados, chamou atenção a dificuldade que demonstraram em se identificar com a condição de cotistas. A mesma dificuldade foi observada em verem tal acesso como uma conquista de classe. Ao se referirem às suas oportunidades de atingir o curso superior, as cotas não são destacadas como substanciais, mas como catalisadoras de uma realidade já garantida. Estigma ou preconceito não foram relatados como problemas para estes estudantes no universo da faculdade de Medicina. Mesmo nas situações em que ocorreram discussões sobre o tema, posicionamentos hostis e piadas, tais oposições não eram diretamente assumidas porque os alunos pareciam se apoiar na convicção de que não precisariam das cotas, embora tenham feito uso delas, e muitas vezes compartilhavam das críticas. [...] Estes alunos não valorizam as cotas porque o alcance da sua credencial não pode ser diminuído pelo fato do uso das cotas. As cotas, normalmente, são vistas como um acesso facilitado a determinado patamar, e o aluno de Medicina teme que sua conquista seja vista na forma de uma “credencial ajudada”. Para não correr este risco, ele muda de lado e passa a condenar as cotas” (p.176-177).

ações afirmativas, o desempenho deles é tão bom ou tão eficiente quanto dos alunos da chamada concorrência geral, ou seja, os alunos que não dependem das ações afirmativas para ingresso.

As pesquisas acima apresentam características interessantes ao estudo de cotas. Ambas concluem pelos aspectos positivos relativos ao êxito de estudantes cotistas, no entanto, são pesquisas com marco temporal distinto. A pesquisa de Stroisch (2012) trata de ações afirmativas antes da atual legislação sobre cotas na educação, enquanto a pesquisa da UFSCar compreende resultados antes e depois da lei de cotas.

Nesta mesma direção, declarou¹⁰² o pró-reitor de graduação da UFMG, Ricardo Takahashi:

Está no imaginário da sociedade que os alunos cotistas terão grande dificuldade acadêmica, mas na UFMG ocorre exatamente o contrário. Desde 2013, temos recebido estudantes que entram por meio de cotas, e a surpresa foram as notas de corte desses alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), maiores do que as dos alunos que entraram sem as cotas, antes dessa lei. O Sisu causou uma enorme elevação na competitividade, quadruplicando o número de candidaturas às vagas da UFMG. Os cursos que eram pouco concorridos, com média de dois candidatos por vaga, hoje têm pelo menos 13 candidatos por vaga. Assim, mesmo os estudantes cotistas que entram nesses cursos tendem a ter um desempenho melhor do que os que não eram cotistas antes da aplicação da Lei (ARAÚJO, 2015).

De acordo com a entrevista, “os candidatos cotistas que ingressaram na UFMG desde 2013 alcançaram notas de corte mais elevadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do que os estudantes que entraram antes da aplicação da Lei de Cotas” (ARAÚJO, , 2015).

Embora o delineamento das pesquisas acima se pautem no resultado acadêmico de estudantes cotistas, muitas são as críticas dirigidas à etapa que antecede a graduação. Afirma Brandão (2005):

Somente depois de um amplo debate com a sociedade, que tenha como resultado um posicionamento claro, explícito e inequívoco de que essa mesma sociedade aceita transferir para a educação superior não só os novos ônus pedagógicos e financeiros resultantes dessa opção política e social, mas, principalmente, uma das principais funções da escola de ensino fundamental e médio: a preparação adequada dos seus estudantes para o acesso ao ensino superior, como resultado direto de um ensino de qualidade (BRANDÃO, 2005, p. 9).

102 Notícia veiculada pelo site <https://www.ufmg.br/online/arquivos/041558.shtml>, quinta-feira, 31 de dezembro de 2015. Acessado em 07/11/2016.

Se por um lado tem-se a crítica ao sistema de ingresso (ainda que os resultados demonstrem o inverso das proposições mais fatalistas), por outro temos a questão da permanência e o êxito a serem melhor investigados. Outra questão, Brandão (2005) apesar de não tratar da reserva de vagas na perspectiva da lei atual, apresenta o debate sobre o prisma da educação básica que, por sua vez, suscita a discussão sobre os anos de escolarização anteriores ao ensino superior. Dessa maneira poderíamos nos perguntar se no âmbito da educação integrada, o ensino propedêutico, articulado à formação técnica, tem preparado os estudantes para ingressarem nos cursos superiores, e se, nesse ponto, a educação básica tem cumprido seu papel ou se tem relegado a um programa de cotas uma de suas funções¹⁰³.

A questão suscitada não tem por objetivo dicotomizar um debate a favor ou contra a lei de cotas, uma vez que o direito prevalece mediatizado pela normatização que o institui e regulamenta. Primamos, portanto, em estabelecer em nossa pesquisa uma constante reflexão sobre a política de cotas (e o papel dos diversos atores sociais que participam do processo educacional) e as relações de poder - ou em disputa de poder - que caracterizam a sociedade capitalista.

Estabelecemos, pois, como questão central dessa pesquisa os efeitos da Lei de Cotas sobre o universo escolar do IF Sudeste MG Campus Muriaé, buscando compreender seus impactos sobre o acesso e permanência dos estudantes do curso integrado ao ensino médio, Agroecologia.

103 Reiteramos o papel da educação básica apresentado, anteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, art. 22.

4 CAPÍTULO III

A POLÍTICA DE COTAS SOB O OLHAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo trataremos da pesquisa a partir da abordagem qualitativa, uma vez que esta melhor responde às questões postas ao pesquisador em seu processo investigativo. Salientamos que foi um trabalho de imersão, dada a posição privilegiada do pesquisador enquanto profissional da instituição em que foi realizada a pesquisa.

Apresentamos, nessa etapa, os dados obtidos da análise documental; entrevistas e aplicação dos questionários, relacionando-os com estudos bibliográficos (revisão de literatura) e aplicação do método de análise a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Norman Fairclough. Enfim, objetivamos compreender o desdobramento da política de cotas no cotidiano escolar (instituída oficialmente nas instituições federais de ensino pela Lei 12.711/2012 e alterada pela Lei 13.409/2016) a partir do olhar dos estudantes egressos, professores e profissionais da educação que se relacionaram diretamente com os discentes envolvidos.

4.1 Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada situa-se nos marcos da pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem pauta-se na análise e contextualização do objeto de estudo considerando a realidade como um campo dinâmico e de muitas interações. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo .

A escolha por essa abordagem, além de permitir a maior aproximação entre os sujeitos, possibilita a interação do pesquisador com seu objeto de análise, buscando compreender as múltiplas faces que ele apresenta no contexto social.

Se queremos conhecer modos de vida, temos de conhecer as pessoas. Esse é o motivo pelo qual as pesquisas qualitativas privilegiam o uso de uma abordagem em que o contato do pesquisador com o sujeito é muito importante. Nessas pesquisas, ao invés de trabalharmos com grandes temas, com grandes cronologias, o fazemos de forma mais

localizada. Trabalhamos com os fatos de forma a poder aprofundar tanto quanto possível a análise, e não para conhecê-los apenas de uma forma sumária, a partir de uma primeira apresentação. Nesse sentido, priorizamos não os fatos épicos, os fatos de grande dimensão, mas aqueles que estão mais próximos do sujeito e que repercutem diretamente na sua vida (MARTINELLI, 1999, p. 22).

Cabe lembrar que, apesar da proximidade e da familiaridade com o campo da pesquisa¹⁰⁴, o apoio da revisão de literatura é, sobretudo, um processo investigativo que possibilita o estranhamento necessário às circunstâncias dadas. Através da imersão bibliográfica o pesquisador confere a cientificidade necessária à compreensão do objeto em questão. “Com um olhar comparativo, alimentado por várias pesquisas bibliográficas, ele consegue distanciar-se de seu próprio universo para constituir-lo em termos sociológicos e culturais” (FONSECA, 1999, p. 61).

Com os professores e demais profissionais da educação, realizamos a entrevista semiestruturada, apontada por Alves-Mazzoti e Gewandsznadder (2002) como método que consiste na organização, pelo entrevistador, de algumas perguntas voltadas às questões da investigação, além de permitir ao entrevistado acrescentar itens, fatos e informações relevantes.

Como técnica, a entrevista foi selecionada por ser um recurso que permite ao pesquisador, a partir da interação que estabelece, obter informações contidas nas falas dos professores e profissionais da educação (assistente de aluno, coordenador de curso, diretores da instituição, pedagogo e psicólogo). Além disso, favorece melhor fluidez ao assunto, possibilitando ao entrevistador acompanhar as pausas reflexivas, o domínio do conteúdo apresentado pelo entrevistado e as reações que este apresenta diante das perguntas e dos questionamentos que vão surgindo no decorrer da entrevista.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. [...] Por ser flexível é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtido graças à sua aplicação (GIL, 2009, p. 109).

104 Reiteramos que a pesquisa foi realizada no próprio local de trabalho da pesquisadora, exercendo esta a função de Assistente Social lotada na Seção Serviço Social do Setor de Coordenação Geral de Assistência ao Educando.

A entrevista semiestruturada, portanto, confere à investigação maior aprofundamento do tema pesquisado, o que, de acordo com Minayo (1996), permite a obtenção de dados de uma forma mais livre, uma vez que as respostas não ficam condicionadas a um padrão fixo de alternativas. O emprego metodológico da ADC, enriquece a análise dos dados uma vez que o pesquisador, ao estabelecer o diálogo investigativo, passa a acompanhar os discursos mediatizados pela fala presente nas práticas sociais, assim como lhe é possível compreender a interligação entre práticas sociais e discursos:

Nessa perspectiva, o discurso é visto como um momento da prática social ao lado de outros momentos igualmente importantes – e que, portanto, também devem ser privilegiados na análise, pois o discurso é tanto um elemento da prática social que constitui outros elementos sociais como também é influenciado por eles, em uma relação dialética de articulação e internalização (RESENDE e RAMALHO, 2014, p. 38-39).

O emprego da ADC é um método de análise que leva o pesquisador a captar as manifestações de poder contidas nas falas dos sujeitos, pois as práticas discursivas podem revelar a conformação dos atores sociais às condições sociais vigentes ou mesmo a subversão ao poder instituído no contexto social. Dessa forma, conceitos como direito, direitos sociais, cidadania, política social, política de cotas, educação de qualidade, igualdade, justiça e democracia podem tanto revelar a prevalência de uma consciência social crítica como a persistência de uma (in)consciência social conservadora. Para Fairclough (2016), o conceito gramsciano de hegemonia coaduna com sua concepção de discurso, uma vez que as relações de poder presentes na sociedade são expressas pela luta pela conquista do consenso. Ou seja,

Tal concepção de luta hegemônica em termos da articulação, desarticulação e rearticulação de elementos está em harmonia com [...] a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos; considerando-se as estruturas discursivas como ordens do discurso concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis [...]. Pode-se considerar uma ordem do discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens do discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica (FAICLOUGH, 2016, p. 128-129).

Quanto aos estudantes, foram aplicados questionários contendo perguntas

abertas e fechadas. Esse instrumento foi selecionado tendo em vista que os participantes da pesquisa já concluíram o ensino médio, sendo-lhes enviado o questionário por e-mail e contatos pelas redes sociais.

Em outro âmbito, contemplamos a análise dos documentos institucionais (diários, dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC -, Projeto Pedagógico do Curso, Registros Acadêmico e pasta de alunos) visando confrontar as práticas discursivas com as diversas formas de registros acerca de desempenho dos estudantes cotistas.

4.2 Campo da Pesquisa

De acordo com os dados disponíveis no site www.muriae.ifsudestemg.edu.br, o Campus Muriaé é resultado da parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba¹⁰⁵ e a Prefeitura de Muriaé¹⁰⁶ que em 2007 elaboraram o Projeto Técnico Administrativo para criação e implantação da Unidade Descentralizada de Ensino de Muriaé do CEFET- Rio Pomba. Sua criação justificou-se por ser de grande interesse manifesto pela população de Muriaé e região, uma vez que a escola federal e a universidade federal mais próximas, até então, ficavam cerca de 138 Km e 100km de distância, respectivamente nas cidades de Rio Pomba e Viçosa-MG.

O Campus Muriaé entrou em funcionamento no ano de 2010 com duas unidades de ensino, uma situada em perímetro urbano com cursos técnicos concomitantes e

105 Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - passou a ser chamado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais Campus Rio Pomba (IF SUDESTE MG Campus Rio Pomba): art. 5º, XV - “Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena”.

106 De acordo com os dados do IBGE “a região que hoje compreende o município foi habitada, primitivamente, pelos índios puris. A colonização do território fez-se pelo comércio de brancos com os indígenas. Em 1817, Constantino José Pinto, com 40 homens, comerciando ervas e raízes medicinais, estabeleceu contato com os índios; desceu pelo rio Pomba e atingiu o rio Muriaé, onde aportou, construindo seu abarracamento no mesmo lugar em que existe, na atual cidade, o Largo do Rosário. As trocas vantajosas então realizadas fizeram-no pensar em erguer no local uma povoação. Houve, porém, desentendimento entre um dos seus homens e um dos chefes da tribo; e Constantino, temendo um ataque dos selvagens, obteve reforço comandado pelo sargento João do Monte, sob cuja proteção construiu as primeiras habitações, formando uma aglomeração primitiva. Sete anos depois foi autorizada a edificação de uma capela, tendo sido seu primeiro capelão o padre Joaquim Teixeira de Siqueira. O distrito foi criado em 1841, com o nome de São Paulo de Muriaé. Foi elevado à vila em 1855. A sede municipal foi transferida, em 1859, para a povoação de Patrocínio do Muriaé, nome sob o qual permaneceu até 1861, quando novamente foi transferida para São Paulo do Muriaé, verificando-se a nova instalação nessa data. A criação da comarca ocorreu de 1865. Em 1911 foi mudada para Muriaé a denominação do município”. Os dados apresentados estão disponíveis em : <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=314390&search=minas-gerais|muriae|infograficos:-historico>.

subsequentes¹⁰⁷, além de dois cursos superiores. Na unidade rural acontecia o técnico integrado em Agroecologia, inicialmente proposto para 40 vagas. Em 2013, novos cursos integrados foram criados: Informática e Eletrotécnica, ambos na Unidade Barra, com 40 vagas¹⁰⁸ cada.

De acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), no primeiro ano de funcionamento, o Campus contava com 216 matrículas: 71 na graduação; 106 nos cursos técnicos e 39 no integrado. Em 2011 foram 337 matrículas: 143 na graduação, 139 nos técnicos e 55 no integrado. O ano de 2012 contou com 537 matrículas: 238 na graduação, 221 nos técnicos e 78 no integrado. No ano seguinte, 2013, as matrículas foram em total de 974: 257 na graduação, 413 nos técnicos, 159 nos integrados e 145 nos cursos técnicos na EAD. Em 2014 foram 922 matrículas: 245 na graduação, 288 nos técnicos, 206 nos integrados e 183 nos cursos técnicos da EAD. Em 2015, 1.009 alunos efetivam matrícula: 242 na graduação, 216 nos técnicos, 225 nos integrados e 326 nos técnicos da EAD. No ano de 2016 foram 1.072 matrículas: 218 na graduação, 252 nos técnicos, 229 nos integrados e 373 nos cursos técnicos da EAD.

Atualmente¹⁰⁹, trabalham no Campus Muriaé 55 professores efetivos, 09 professores substitutos e 57 técnico-administrativos. Juntamente com os campus Barbacena, Juiz de Fora, Manhuaçu, Rio Pomba, Santos Dumont, São João del Rei e os campus avançados Bom Sucesso, Cataguases e Ubá formam o IF Sudeste MG, com sede de sua Reitoria na cidade de Juiz de Fora.

Além de ser de amplo interesse da população da Microrregião de Muriaé¹¹⁰ (cidade com 100.765 habitantes e estimativa de 107.916 em 2016, segundo o Censo de 2010 do IBGE), o momento político¹¹¹ pelo qual passava o país era extremamente

107 Cursos concomitantes existentes no ano de 2010: Técnico em Eletromecânica (com duração de 02 anos, podendo o aluno interessado ingressar a partir do 2º ano do ensino médio, ou após ter concluído o ensino médio). Cursos subsequentes: Vendas e Secretariado. Cursos Superiores: Design de Moda (Tecnólogo de 03 anos de duração) e Bacharel em Administração (04 anos de duração).

108 Em 2015 as vagas passaram a um quantitativo de 30 vagas para cada curso integrado, conforme dados apresentados por ARTIAGA (2015).

109 Dados obtidos junto à Coordenação de Gestão de Pessoas do Campus Muriaé.

110 A cidade não contava com nenhuma escola federal ou instituição pública de cursos superiores. Tendo os interessados em dar continuidade aos estudos superiores fazê-lo através das faculdades particulares da cidade ou da região, bem como aos que fossem possível ingressar em universidades públicas, mudar de cidade e arcar com as despesas da manutenção em outra localidade.

111 O período de 2003 a 2010, “O governo Lula, que foi sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. A conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo. Apesar de pertencerem a um partido de esquerda, estes governos mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para a iniciativa privada. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o ProUni e passa a

favorável à ampliação da rede técnica federal, uma vez que correspondia aos planos do Governo Lula a ampliação da oferta de vagas para o segmento da Educação Profissional, como apontado no “Pacto¹¹² pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica” para o desenvolvimento do País.

Esse novo projeto de desenvolvimento brasileiro exige que todas as políticas estejam comprometidas, no mínimo, com três grandes eixos: inclusão social de milhões de brasileiros no mundo do trabalho e na efetiva cidadania; desenvolvimento das forças produtivas nacionais e diminuição das vulnerabilidades, sejam econômicas, culturais, científicas ou tecnológicas. Garantir uma Profissionalização Sustentável uma necessidade para o projeto de nação e de desenvolvimento que este Governo propõe e que o país necessita. Esta noção – de profissionalização sustentável – engloba um duplo imperativo: a atualização e o acompanhamento da rápida transformação que estamos inseridos e a garantia dos direitos sociais do trabalhador (BRASIL, 2004).

Bezerra (2015) ao analisar o processo de implantação e funcionamento do campus Muriaé afirma:

Em análise global do contexto que cerca o Campus Muriaé e seu funcionamento, e respondendo ao objetivo deste trabalho, **pode-se afirmar que o mesmo ainda não cumpre a função social** de políticas públicas de geração de renda, integração e desenvolvimento econômico e compartilhado de tecnologia social, junto às comunidades atendidas. A materialização da essência idealizada pela legislação ainda está em fase de construção, mas muitos avanços importantes já foram conseguidos (BEZERRA, 2015, p. 128).

Ou seja, entre a intencionalidade política e a realidade concreta de funcionamento do campus há grandes diferenças. Nesse ponto podemos salientar que há um aspecto bastante interessante, ou seja, o não cumprimento exato do programa político estabelecido em sua origem é um reflexo de que as realizações sociais não estão determinadas, mas se fazem no cotidiano. Assim como não há hegemonia sem conflitos

ocorrer com a criação do PRONATEC (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012). Extingue-se o dispositivo legal que proibia a instalação de novas Escolas Técnicas mantidas pela União e revoga-se o Decreto 2.208/97, o que motivou muitas instituições de ensino a retomarem a oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa por uma expansão e é reconfigurada a partir da criação dos IFs. Paralelamente, ocorre um processo de expansão das universidades federais. De acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, de 2003 a 2008 foram implantadas 12 novas universidades federais (ANDIFES, 2008)” (TAVARES, 2012, p. 9-10).

112 Artigo da Revista Gestão Universitária: MEC e entidades firmam pacto pela educação profissional e tecnológica, disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/mec-e-entidades-firmam-pacto-pela-educacao-profissional-e-tecnologica>> Acesso em 02 de fev. 2017.

de classe, mas predomínio de força que se destaca em determinado lugar e período.

Quanto à análise do papel da educação integrada e integral, Bezerra (2015) conclui:

Há o desafio pedagógico de se efetivar, principalmente junto ao corpo docente, uma devida compreensão das possibilidades e do sentido do ensino técnico integrado, diante do registro das preocupações com o fato de os estudantes dos cursos técnicos integrados preferirem, em sua maioria, dar sequência aos estudos em nível superior. Também há a preocupação sobre a formação voltada para atender às demandas do mercado de trabalho local, entendendo-se a educação profissional apenas como formação de “mão de obra” para o mercado, o que mantém um tradicional tipo de compreensão tecnicista e produtivista do sentido da educação profissional no Brasil e que ainda se manifesta no interior dos Institutos Federais. Isso reflete uma ausência da devida compreensão sobre o que representa a proposta da educação tecnológica em sua dimensão pedagógica e política (BEZERRA, p. 129).

Em relação ao desafio pedagógico de que fala o autor, podemos inferir que ainda permanece o conflito por parte dos professores sobre o sentido da educação ofertada pelo IF. Isto é, pela não compreensão do sentido social do Instituto. O dilema está posto:

A instituição do ensino técnico integrado não deixa de ser uma preocupação uma vez que você também se propõe a oferecer um curso técnico. E o técnico que é formado né... é lógico que eu não posso dizer com todas as letras que “ah não, todo aluno que sai daqui esperasse que ele também atue como técnico né”, não necessariamente isso. Mas ao aluno que sai daqui, o investimento que está sendo feito nele... supõe-se que ele também iria atuar como técnico, não que a nossa formação nele no integrado como formação técnica não seja bom. Pelo contrário, [...] outras turmas que saíram, os alunos saem com outra cabeça daqui, um compromisso diferenciado com estudo. Já saem com algum *know-how* a respeito de pesquisa, não chega... vamos dizer assim, meio perdido igual uns acabam fazendo quando vão para a universidade. Existe um diferencial. Mas, em parte, também é uma pena porque você formou o garoto, ele poderia também estar atuando no mercado... e vai para a universidade. É claro que a gente tem um monte de curso aqui dentro, outros podem estar suprindo a necessidade dele no mercado sim, mas, enfim, é o integrado ele não tem uma delimitação certa, “eu vou pra cá, eu vou pra lá”. Ele dá uma formação ampla e a moçada que tá vindo pro integrado boa parte, boa parte não, é a maioria esmagadora mesmo tá interessada na universidade. São raríssimos os casos que há uma debandada para área técnica ou algo assim (Profissional 6).

O conflito e o desafio pedagógico ficam claros na fala do Profissional 6, percebe-se que há uma certa “frustração” quando os estudantes que se formam

priorizam a continuidade dos estudos com relação à ocupação de vagas no mercado de trabalho. Aliás, há vagas? Parece-nos que a preocupação com o investimento na formação técnica “pesa” quando não há uma correspondência de interesses por parte dos estudantes. Ou seja, o conflito se estende quando comparamos o sentido da educação para além do capital e o papel da formação técnica do trabalhador como repositório de mão de obra, o que por sua vez não confere com os ideais de emancipação propostos na educação integral - pautada no trabalho como princípio educativo - disposta no Projeto Político Pedagógico do próprio campus:

[...]o IF Sudeste Campus Muriaé adota dois princípios educativos básicos: educação pelo trabalho vinculada criticamente com a realidade atual em nível local, regional e global e preocupa com um desenvolvimento integral que seja econômico e socialmente justo, politicamente democrático, ambientalmente sustentável e culturalmente pluralista; e a auto organização dos educandos, como fundamento da construção da autonomia escolar e política dos mesmos, com vistas à construção de uma sociedade emancipada. Pautando suas ações pedagógicas nesses princípios, o Instituto acredita contribuir com uma sociedade em que as potencialidades humanas sejam continuamente fomentadas (IF MURIAÉ PPP, 2010, p.12).

Constatamos que entre o que prescreve o PPP e o que se faz no cotidiano da instituição ainda está dissociado do sentido emancipatório e do que de fato seja a educação integral, embora a prática do ensino, da pesquisa e da extensão guardem “gérmenes de aproximações” (ainda que idealísticas) à escola uma proposta por Gramsci (2001, p. 36):

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (, p. 36).

O currículo é apresentado como espinha dorsal de um programa que visa integrar, associar e comungar do conhecimento geral às realizações práticas, não há

nessa proposta uma separação entre teoria e prática, mas uma práxis que se revela no dia a dia da escola. O saber é socialmente construído pela experimentação, é esta relação dialética que possibilita aos estudantes comungarem das realizações entrelaçadas no (e do) trabalho intelectual (esta mesma proposição é apresentada, ainda que em postos diferentes, por Rousseau, em sua obra “Da Educação”, e Piaget em sua epistemologia genética. Ora, ambos guardam a consideração das fases do desenvolvimento humano atrelado ao ato de aprender mediados pela experiência empírica).

Outra conclusão a que podemos nos referenciar é a expressa na pesquisa realizada por Artiaga (2015) que em seus estudos constata que:

No estudo de caso realizado, vimos que há muito por ser feito no sentido de integrar de fato o CTIA do campus Muriaé; entretanto, essa integração é dificultada pelo atual modelo de Ensino Médio que temos, onde os conteúdos são divididos por disciplinas e por professores. Antes de se falar em integração do curso, devemos tratar da integração das disciplinas e seus conteúdos. A começar pelo fato de o EMI ter que respeitar uma matriz curricular mínima do Ensino Médio e a ela acrescentar a parte técnica do curso já vai de encontro a integração almejada pelos documentos oficiais. Ao analisarmos as ementas das disciplinas do curso que consta no Projeto Político Pedagógico, podemos constatar que nelas a integração entre as disciplinas sequer é mencionada e em geral não há nas ementas um ponto de contato entre as disciplinas; quando há, esta se dá como mera repetição de conteúdos. [...] Podemos concluir que a CTIA oferece um Ensino Médio excelente, uma vez que proporciona aos alunos o ingresso aos mais diversos cursos superiores. Por outro lado, a parte técnica/profissionalizante do curso está sendo pouco atraente e assim não motiva os alunos a seguirem a profissão, assim como a falta de ofertas de trabalho na área [...] Estaria o curso sendo condizente com os arranjos produtivos locais e conseguindo atender ao público realmente interessado? Averiguamos que não, em função das dificuldades de competição por vagas impostas aos filhos dos agricultores familiares. Ingressar no CTIA, nestes casos, muitas vezes não é de interesse da família, pois o impede de ajudar nos trabalhos da propriedade, durante tempo integral ao longo de 3 anos, no mínimo (ARTIAGA, 2015, p. 81-82).

As análises da pesquisadora apontam para a ausência da integração dos conteúdos que, no caso, se inicia com a própria formatação legal do currículo mínimo e com o modelo da divisão de disciplinas por professores. No entanto, o que não se considera é a ação dos professores, pois embora o formato adotado no país trate do currículo mínimo, o mesmo não podemos afirmar sobre a capacidade intelectual dos professores. Melhor dizendo, são os professores em sua docência em sala de aula que

dão “vida” aos conteúdos trabalhados, portanto, justificar que a ausência da integração se dá pelas condições impostas pela legislação (fruto da sociedade capitalista) é o mesmo que considerar que nada pode ser feito sem que antes se altere as estruturas alicerçadas na divisão de classes (e na exploração da classe dominante sobre a classe oprimida). Se assim considerarmos, então voltaremos as condições apresentadas por Dubet (cf. página 76) sobre a equalização do mérito, mais uma vez deixaremos sob a responsabilidade dos sujeitos (estudantes) os rumos da própria vida, atribuindo-lhes, unicamente, o êxito ou o fracasso de suas trajetórias.

Também esqueceríamos do papel do professor enquanto intelectual, ignoraríamos o potencial do conhecimento que pode libertar, apenas para retratá-los como atores de um palco e uma história já definidos. Seriam então intelectuais ou fantoches? Não cremos nisso, mas consideramos as correlações de força que se reverberam no seio escolar, sabemos que a disputa ideológica também se dá nos espaços institucionais de educação, mas nos recusamos a acreditar e definir a história sob o olhar de Fukayama.

Outro ponto, documentos institucionais são documentos transitórios, podem e devem ser alterados como o PPP e Ementas de Curso, a ausência de algo relevante pode se corrigido, porém deve ser acompanhado pelos profissionais que se debruçam sobre a questão pedagógica.

Em relação às críticas, os desafios e as expectativas, pode-se afirmar que a sobrecarga de tarefas dos Diretores, Coordenadores e Professores não possibilitou inicialmente uma análise mais cuidadosa das primeiras contradições advindas do modelo implantado no Campus Muriaé. Exemplo disso é o fato de que os professores recém-ingressados terem recebido cópias do Plano de Desenvolvimento Institucional e do projeto Político Pedagógico, a reflexão coletiva sobre o modelo de ensino que se estava erigindo em Muriaé através do IFET, nunca foi objeto de análise mais aprofundada entre os novos servidores (BEZERRA, 2015, p. 128)

Ainda, segundo as colocações de Bezerra, apenas a entrega de documentos não garante a compreensão de seus conteúdos por parte de seus recebedores. Como foi apontado por Artiaga (2015), mesmo sabendo da inadequação dos documentos institucionais com o sentido maior de ser dos cursos Integrados dos IFs, esses documentos são entregues a professores novatos sem nenhuma forma de orientação. O que podemos esperar desses professores? Eles não deveriam ser orientados sobre as fragilidades desses documentos? Aliás, vale a pena entregar esses documentos da forma

como estão? Como podem esses documentos serem concebidos (e com base em quê? Quem os constrói? Quem participa do processo elaborativo?) se o PPP apresenta uma proposta tão diferente? Ou seria demais audaciosa essa proposta?

A proposta de educação profissional integrada do IF Sudeste Campus Muriaé pretende acabar com a contradição entre homem e trabalho, ou seja, com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, centrando esforços no sentido de formar o homem integralmente, de modo que ele se aproprie dos fundamentos de todas as técnicas do trabalho e consiga transpor isso para a sua prática, o que se entende por politecnia (IF MURIAÉ PPP, 2015, p. 11).

Consideramos que a questão da não integração não se restringe apenas aos conteúdos em si, ou da dicotomia entre trabalho manual e intelectual; mas da própria divisão do próprio trabalho intelectual em si e dos sujeitos que o realizam (que em suas relações profissionais não se reconhecem, estranham a própria forma de produção do conhecimento, pois não atrelam seus saberes ao fluxo contínuo da dialética epistemológica).

Apesar dos desencontros de conteúdos técnicos e propedêuticos (e deles mesmos entre si), Artiaga (2015) aponta para a “excelência” do curso, considerando para isso o número de estudantes aprovados em cursos superiores. No entanto, nos perguntamos, a excelência é caracterizada apenas pelo número de aprovados em cursos superiores? Outro ponto, se a continuidade dos estudos é dada pela base nacional comum, então a parte técnica seria apenas um apêndice para a justificativa da existência de um curso integrado? Ao contrário o propedêutico, o fracasso do técnico seria a sua não imediata inserção de egressos no mercado de trabalho? Mas que garantias há, na atual sociedade capitalista de que “todos” os estudantes formados terão à disposição vagas de emprego? Não seria injusto desacreditar no potencial crítico oferecido pelas disciplinas técnicas, uma vez que essas abordam a questão direta do homem com o meio em que vive, principalmente com relação à Agroecologia? (mais adiante veremos o que nos dizem os alunos desse curso e os representantes do Grêmio Estudantil).

Nos perguntamos nesse ponto, qual o sentido dos Institutos Federais se, quanto aos cursos integrados, a única preocupação for com a “excelência” garantida pelo número de egressos na consecução dos estudos em nível superior (continuam esses estudantes na mesma linha da Agroecologia)? O mesmo estudo de Artiaga (2015), aponta para a escolha do Agroecologia por parte dos estudantes como estratégia de ter

um ensino de qualidade, gratuito e que se equipara ou supera (dados apontados pelos resultados do ENEM apresentados nas tabelas RE1, RE2, RE3, RE4, RE5, em anexo) às escolas que têm em seu histórico de aprovação elevados números de aprovação de seus ex-alunos em cursos superiores. Segundo a pesquisadora, a parte técnica seria apenas uma forma de condição (digamos nós, pedágio) para ter garantido o ensino básico ofertado pelo IF¹¹³. No entanto, os efeitos das aprovações numerosas em instituições de ensino superior seriam responsáveis pela atração ao estudo ofertado no IF (considerado, sob essa perspectiva, como ensino de qualidade), uma condição que retroalimenta o *status* do próprio Instituto Federal.

Quanto às condições socioeconômicas, não podemos descartar o papel da educação técnica na formação do trabalhador, pois a realidade de muitos estudantes trabalhadores, filhos de trabalhadores, requer um mínimo de formação para que possam garantir o próprio sustento antes mesmo de pensarem em continuar os estudos. Nesse sentido nos diz Gramsci (2001):

A escola unitária requer que o Estado Possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A questão orçamentária assumida pelo Estado como compromisso com a Educação é o primeiro ponto para concretização da permanência, pois mesmo avançando na questão da abertura de vagas e reserva de vagas para grupos específicos é preciso garantir-lhes as condições para a continuidade dos estudos. Daí o papel do Plano Nacional de Assistência Estudantil: “o objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (MEC, 2017). Apesar de o PNAES apresentar orçamento próprio para atendimento aos alunos em baixa condição socioeconômica, e estipular o teto da renda per capita familiar em 1,5 salários mínimos, verificamos que as solicitações das “bolsas” é maior que a

113 Esse dado é corroborado por Bezerra (2015) quando afirma em seus estudos que “as perspectivas são em sua maioria positivas tendo em vista que a presença de uma instituição federal de ensino na região”, considerando “que os números da procura de inscrições para os cursos técnicos integrados são uma mostra da dimensão da oferta dessa modalidade na mesorregião” (p. 127).

capacidade financeira de atendimento, daí a necessidade do filtro para seleção dos alunos em menor condição socioeconômica. Ou seja, há filtro na entrada e filtro para permanência. Então, a educação é para todos? (A questão dos estudantes cotistas com relação ao apoio estudantil está apresentada no item 3.4.9).

Também, sobre isso, podemos fazer um paralelo com o curso de Agroecologia. Seria essa formação condizente com as reais necessidades dos filhos de trabalhadores rurais, para os quais o curso foi inicialmente montado? O Campus Muriaé ao se dividir entre Unidade Barra (urbana) e Unidade Rural, passou a atender públicos bastante diversificados, cujos objetivos escolares os direcionaram para a escolha do curso que acreditavam ter mais a ver com suas objetivações futuras. No caso do integrado em Agroecologia (Unidade Rural) o objetivo descrito em seu PPC é “formar profissionais para atuar na área de Agroecologia, incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (<http://catalogo.mec.gov.br/>) dentro do eixo Recursos Naturais”; cujo público-alvo é assim descrito “fazem parte do público-alvo os jovens rurais, oriundos de estabelecimentos onde predomina o modo familiar de produção, consoando com a proposta/justificativa do curso para região¹¹⁴” (p. 9-12). Apesar de ser direcionado às famílias de pequenos agricultores, o curso está aberto ao público em geral. Isso acaba por “despersonalizar” o curso, pois a maior entrada são de alunos da área urbana que buscam, como dissemos anteriormente, através do ensino ofertado pelo IF uma formação que lhes possa garantir maiores condições de acesso aos níveis superiores de educação.

A preocupação com o público-alvo levou o IF a incluir nos editais seguintes ao de 2013 outra forma de ação afirmativa: a reserva de vagas pra filhos de agricultores rurais (famílias pronafianas). No entanto, apesar da inclusão de um novo grupo de acesso (Grupo F), apenas no Edital do Processo Seletivo 2013/1º semestre foram reservadas 04 vagas, sendo para os seguintes garantida apenas uma vaga (ver APÊNDICE VIII, Tabela DI). Chamamos a atenção para o fato de que a reserva de 04 vagas no Grupo F tenha sido feita subtraindo-se do total das vagas destinadas legalmente para os Grupos B, C, D e E, ao invés de terem sido reservadas do total do

114 A justificativa constante do PPC, especifica que o município de Muriaé e seus distritos, na parte da agropecuária “contribui com 4,32% do PIB, com 1.418 estabelecimentos agropecuários, que tem como principais atividades o cultivo de hortaliças, fruticultura, cafeicultura, pecuária leiteira e de corte e piscicultura ornamental”. Nesse cenário, “a agricultura familiar apresenta-se como um dos setores do rural brasileiro que mais tem sofrido com o atual modelo de desenvolvimento da agricultura. [...] Isso tem feito com que cresça a busca de alternativas produtivas para o setor, com foco no aumento da sustentabilidade econômica, social e ambiental” (PPC, 2010, p.10).

Grupo A. No entanto, nos editais seguintes, a reserva foi feita a partir das vagas da ampla concorrência, porém, apenas 01 vaga foi destinada ao Grupo F. Por que será?

Retornando à questão da escola una, outro ponto defendido por Gramsci (2001) diz respeito ao quantitativo de docentes: “o corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (idem, 2001, p. 37). A defesa se faz pela diversidade de professores para que o conjunto maior possa contribuir de formas diferenciadas e diversificadas com o educando. Assim, a aprendizagem se daria num ambiente propício ao novo (e não por exclusividade de um único professor), onde mais docentes contribuiriam para a construção de novos conhecimentos (ver APÊNDICES XV a XXVII, Tabelas FD1 a FD13).

A escola una requer uma estrutura física diferenciada, “pois esse tipo de escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários, etc” (GRAMSCI, 2001, p. 37). A questão arquitetônica deve privilegiar a existência de espaços diferenciados para as atividades acadêmicas, não ficando os estudantes reclusos às salas de aula. Nesse ponto, o campus Muriaé vem ao longo dos anos se organizando de forma a atender às necessidades físicas de ampliação do prédio escolar, bem como a aquisição de instrumentos e equipamentos aos departamentos, salas de aula e laboratórios construídos. Os dados da infraestrutura de apoio ao curso contam no PPC, que por sua vez apresenta a necessidade de atendimento das proposições constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação para o curso Agroecologia. Além disso, prevê a necessidade de construção de alojamento (principalmente por questão de deslocamento de filhos de trabalhadores rurais), e laboratórios que se fizerem necessários a contínua melhoria da oferta de práticas estudantis.

A partir das colocações feitas até aqui, podemos iniciar algumas aproximações sobre o que venha a ser educação de qualidade. Verificamos que o termo “excelência” foi apresentado como característica da aprovação de estudantes egressos do curso técnico integrado em agroecologia em cursos superiores; também foi considerado como indicador de qualidade a questão do consecutivo aumento da procura por vagas no IF, o que nos leva a considerar o reconhecimento do *status* de que goza a instituição diante do público demandante; outro dado se refere à estrutura da instituição, tanto em questões arquitetônicas quanto instrumental, equipamentos e pessoal; quanto ao pessoal,

verificamos pelas tabelas indicadas a formação dos inicial dos docentes e a continuidade de seus estudos; o número de aulas por professor e a diversidade das aulas, ou seja, uma formação que contempla o conhecimento necessário para a continuidade dos estudos (parte propedêutica) e a educação profissional como instrumentalizadora de uma prática profissional (parte técnica). Então é isso que configura a qualidade? Veremos mais adiante outros aspectos que podem nos ajudar a elucidar a qualidade educacional aclamada pelos discursos neoliberais e a qualidade almejada pelos movimentos sociais. Afinal, estamos falando da mesma coisa?

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Como universo da pesquisa, situamos nossas análises no curso integrado em Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Muriaé: Agroecologia. Tomamos como ponto de partida os estudantes ingressantes no primeiro ano de vigência da Lei de Cotas (2013) e que chegaram ao final da trajetória escolar do referido curso em 2015. Também consideramos a participação de estudantes que, embora não tenham concluído o curso no período de três anos, continuaram a estudar no IF e no mesmo curso, assim como representantes membros do Grêmio Estudantil, uma vez que suas colocações político-ideológicas podem nos orientar sobre a questão maior dessa pesquisa, ou seja, os impactos da lei de cotas sobre o universo escolar do IF Sudeste MG Campus Muriaé.

Foi a partir dessa primeira turma que empreendemos nossa jornada investigativa, acompanhando desde o processo seletivo para o acesso até a conclusão do curso. Dessa forma, levantamos dados de acesso, permanência(s), desenvolvimento e êxito estudantil, sendo este percurso acompanhado pelos múltiplos olhares dos sujeitos que atuaram diretamente com os estudantes do curso de agroecologia no período de 2013 a 2015.

A escolha dessa turma considerou o tipo de curso e sua anterioridade¹¹⁵ à Lei de Cotas, para que, assim, pudéssemos distinguir os resultados do “antes” e “depois” da política de cotas, bem como traçar o perfil dos estudantes selecionados. Para a escolha do curso, levamos em conta as características descritas no PPC e a condição de curso

115 De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2010), o curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio é uma modalidade de ensino presencial regulamentada pelo Decreto 5.154/2004. O Curso consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, sendo amparado pela Portaria 870/2008, Lei 11.741/2008 e LDB 9.394/96 e instituído a partir da Resolução nº 006/2009. A primeira turma foi aberta em 2010, em turno integral, sendo ofertadas 40 vagas através de processo seletivo anual.

“integrado”¹¹⁶.

Ao escolhermos um curso da modalidade integrada, levamos em conta que a Lei nº 11.741/2008, em seu art. 36-C, prevê que ela será desenvolvida de forma “I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (grifo nosso). Ou seja, reuni-se a educação básica, de formação geral, com a educação profissional técnica de nível médio. Daí a condição de integrada pela soma de disciplinas formando o currículo do curso a partir da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Parte Profissionalizante; e pela matrícula única do educando.

Como registrado pela LDB 9.394/96, a educação básica deve assegurar ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22 – grifo nosso). Vejamos o que as duas legislações tem em comum: a formação para o trabalho; não importa se propedêutica ou não, a educação por si só deveria ser capaz de capacitar o educando para se desenvolver no e para o mundo do trabalho. Assim, ao pensarmos em educação integrada (como diz a lei), no mínimo haveria de se esperar que o estudante formado tivesse condições de inserção no mundo do trabalho (ainda, que nesse momento não estejamos considerando a incapacidade da sociedade capitalista de absorver todos os estudantes formados em nível médio), mas por que eles continuam seguindo para o curso superior? O que há ou o que falta no processo de formação do ensino integrado que os leva a objetivarem o acesso às universidades?

Quanto à escolha do curso, consideramos que a condição de “integrado” favorece a melhor análise do papel da educação quanto à formação “integral”, ou seja, uma educação que associe conhecimentos humanísticos ao trabalho e vice-versa, isto é, que vise a formação omnilateral. Entendemos que o (re)encontro da educação com o trabalho contemplaria a proposta gramsciana - escola una - tendo em si as bases para compreensão do mundo do trabalho, interligando os saberes diversos que regem o cotidiano da vida. Estaria, portanto, mais próxima a educação, no formato integral e integrada, à ideia da Escola Unitária anunciada pelo pensador.

Assim, ao considerarmos as ofertas de cursos integrados¹¹⁷ do campus Muriaé,

116 Segundo o decreto nº 5.154/2004, art. 4º, §1º, I - “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. O mesmo é ratificado pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

117 Desde o ano de 2013 o campus Muriaé oferta três cursos integrados: Agroecologia, Eletrotécnica e

verificamos que o Agroecologia é o que mais se aproxima de uma percepção crítica do modo de produção capitalista, justamente por contestar o modelo de agricultura vigente, ainda que não inove em sua proposta formas de superação da atual sociedade do consumo:

A Agroecologia traz em seus princípios uma proposta de produção sustentável, respeitando os limites do ambiente local e procurando otimizar as propriedades rurais em todos os sentidos: ambiental, social, econômico, ético, cultural e político. [...] Os princípios agroecológicos entram em consonância com o modo de vida e produção da Agricultura Familiar, o que faz com que as práticas agroecológicas tendam a ter sucesso nos terrenos familiares de produção [...] buscando a autonomia e melhorias das condições de vida das famílias agricultoras. [...] Abordagens alternativas têm surgido e se difundido ao longo dos últimos anos, as quais parecem convergir na avaliação da insustentabilidade do atual modelo agrícola (MURIAÉ PPC, 2010, p. 10-11).

Outro dado do curso que levamos em consideração: o número de estudantes ingressantes e que concluíram o curso, ou seja, entraram para o primeiro semestre de 2013, através do processo seletivo, 41 estudantes e destes apenas 22 estudantes concluíram seus estudos no tempo previsto de duração do curso (três anos). Mais uma vez nos perguntamos: o que leva a saída e repetência dos estudantes? O curso estaria em conformidade com os interesses das comunidades locais (àquelas a que se refere o item 6.1 do PPC Agroecologia, Justificativa e Perfil do Curso)?

Em decorrência dos fatos acima, os demais participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com o tempo de atuação no campus (tempo de efetivo exercício profissional, tempo de envolvimento com os estudantes da turma selecionada). Foram entrevistados: membro da equipe pedagógica; coordenador de curso; diretores ligados ao ensino, pesquisa e extensão; membros das seções ligadas à Assistência Estudantil.

4.4 Análise dos dados

A partir dessa etapa, daremos continuidade à análise documental, dos questionários enviados aos estudantes que concluíram o curso Técnico Integrado em Agroecologia no ano de 2015 e das entrevistas realizadas.

A opção pela análise documental visa à complementação de dados levantados na

Informática. O curso Orientação Comunitária, também integrado, faz parte Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

revisão bibliográfica, entrevista, questionários e observação participante. Em parte, foi realizada nos capítulos anteriores quando apresentados os projetos de lei, as leis ordinárias, os pareceres, dados jornalísticos e discursos emitidos nas sessões legislativas. Neste capítulo, primaremos pela análise documental a partir das informações levantadas junto aos setores do campus: Secretaria Acadêmica, Coordenadoria de Assistência ao Educando, Seção Pedagógica, Coordenação de Extensão e Pesquisa.

De acordo com André e Lüdke (2015, p. 46), a análise documental reúne uma série de vantagens, dentre elas a condição de fonte estável e segura; fonte de evidências que confirmam as avaliações feitas pelo pesquisador; ancoram contextualização da pesquisa; são fontes de baixo custo; e “finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos” (p.46).

Quanto à opção por questionários, justificamos que sua adoção considerou a distância entre os sujeitos participantes, uma vez que estes foram selecionados com base na conclusão do curso no ano de 2015. Sendo assim, optamos por enviá-los por e-mail e por contatos estabelecidos pela rede social. Conforme Severino (2016, p. 134-135), os questionários são:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo (p. 134-135).

Ao adotarmos essa técnica objetivamos contatar todos os alunos que concluíram o curso, sem que isso gerasse qualquer forma de gasto aos mesmos, uma vez que bastaria o reenvio do formulário preenchido. Além disso, o contato através das redes favorece a proximidade daqueles que já estão em outras localidades, possibilitando a

interação sem o incômodo do deslocamento. Consideramos que através dessa técnica o participante se sintia mais à vontade para responder às perguntas justamente por não estar submetido ao olhar atento do pesquisador, assim seus registros poderão ser feitos de acordo com o que realmente pensam, sem se sentirem pressionados ou constrangidos com suas declarações.

4.4.1 Sistema de Ingresso nos cursos ofertados pelo IF Sudeste MG Campus Muriaé

A partir da vigência da Lei Federal n. 12.711 de 29 de agosto de 2012 e sua respectiva regulamentação pelo Decreto n. 7.824 e a Portaria Normativa n.18, ambos de 29 de outubro de 2012, e posteriormente alterada pela Lei 13.409/2016 para inclusão das pessoas com deficiência, foram ajustadas as formas de acesso no IF Sudeste MG Campus Muriaé para atender a disposição de que trata a lei.

Até então, a única forma de acesso os cursos ofertados pelo IF Sudeste MG Campus Muriaé – integrados, técnicos concomitantes e subsequentes, graduação – era através do processo seletivo, sem nenhuma forma diferenciada à diversidade do público que buscava alguma vaga no instituto.

Com a questão legal de 2012, o processo seletivo passou a contemplar em todos os seus cursos a reserva de vagas para os grupos prioritários de acesso, dividindo o número de vagas conforme determinava a legislação. Assim, 50% das vagas foram divididas entre estudantes oriundos de escola pública. O novo sistema de acesso foi assim organizado:

Tabela 1 - Divisão de vagas conforme Lei n. 12.711/2012

Quantidade de Cursos e Vagas			
Alunos de Escolas Públicas (mínimo de 50%)			Demais vagas
Renda ≤ 1,5 salário-mínimo per capita (mínimo de 50%)		Renda > 1,5 salário-mínimo	
Pretos, Pardos e Indígenas (no mínimo igual a respectiva população da unidade da federação onde está instalada a instituição% do IBGE)	Demais vagas	Pretos, Pardos e Indígenas (no mínimo igual a respectiva população da unidade da federação onde está instalada a instituição % do IBGE)	Demais vagas

Fonte: Dados obtidos no site do MEC

Tabela 1.1 - Divisão de vagas conforme Lei n. 12.711/2012 alterada pela Lei n. 13.409/2016

Quantidade de Cursos e Vagas			
Alunos de Escolas Públicas (mínimo de 50%)			Demais vagas
Renda ≤ 1,5 salário-mínimo per capita (mínimo de 50%)		Renda > 1,5 salário-mínimo	
Pretos, Pardos e Indígenas e por pessoas com deficiência (no mínimo igual a respectiva população da unidade da federação onde está instalada a instituição% do IBGE)	Demais vagas	Pretos, Pardos e Indígenas e por pessoas com deficiência (no mínimo igual a respectiva população da unidade da federação onde está instalada a instituição% do IBGE)	Demais vagas

Fonte: Dados obtidos no site do MEC

Ressaltamos que a legislação de 2012 garante não apenas vagas aos estudantes de escola pública como determina que as vagas ofertadas pelas instituições federais de ensino (Universidades Federais e Institutos Federais) sejam no mínimo¹¹⁸ 50% do total destinado a cada curso. Nestes termos, assim foi definida a reserva de vagas para o processo seletivo 2013/1 do campus Muriaé referente ao curso Técnico Integrado em Agroecologia:

Tabela 2 - Divisão de vagas para o curso Agroecologia

Curso Técnico Integrado em Agroecologia – 40 vagas	
Grupo A (ampla concorrência: destinado a qualquer aluno que não se enquadre nos requisitos dos Grupos B,C,D e E)	20 vagas
Grupo B (estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental completo em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ou estudantes que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa)	05 vagas
Grupo C (estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental completo em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ou estudantes que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários mínimos por pessoa; e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas)	05 vagas
Grupo D (estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental completo em escolas públicas, em cursos	05 vagas

118 A expressão grifada ressalta não só uma questão quantitativa, mas abre às instituições federais a possibilidade de ampliação dessas frações.

regulares ou no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ou estudantes que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários mínimos por pessoa)	
Grupo E (estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental completo em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ou estudantes que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salários mínimos por pessoa; e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas)	05 vagas

Fonte: Dados organizados a partir do Edital do Processo Seletivo do IF Sudeste MG 2013/1

No ano de 2012, houve noventa e cinco candidatos inscritos para o curso de Agroecologia, sendo trinta e quatro para o Grupo A, doze para o Grupo B, trinta para o Grupo C, doze para o Grupo D e sete para o grupo E (Ver Tabela DI1).

Apesar de haver número de candidatos suficientes para preenchimento das vagas destinadas a cada grupo, foram necessárias mais de uma chamada para completar o total de vagas destinadas a formação da turma 2013/1. Podemos verificar na tabela abaixo o número de chamadas registradas para preenchimento das vagas por grupo de acesso:

Tabela 3 - Divisão de vagas para o curso Agroecologia

AGROECOLOGIA				
Grupo	Nº de estudantes inscritos no processo seletivo	Nº de vagas	Nº de estudantes que efetivaram a matrícula	Média das notas de ingresso¹¹⁹ (prova=60 pontos)
A	31	20	1ª Chamada: 16	24,34 pontos 40,56%
			2ª Chamada: 05*	
B	12	05	1ª Chamada: 04	22,37 pontos 37,28%
			2ª Chamada: 01	
C	30	05	1ª Chamada: 04	166/6= 27,67 pontos 46,11%
			2ª Chamada: 00	
			3ª Chamada: 01 + 01**	
D	12	05	1ª Chamada: 04	26,75 pontos 44,58%
			2ª Chamada: 01	
E	07	05	1ª Chamada: 04	23,75 pontos

¹¹⁹ Para cômputo das médias foram realizadas as somadas das notas alcançadas pelos candidatos classificados e que efetivaram a matrícula, o resultado obtido foi dividido pelo mesmo número de candidatos – média simples. O mesmo procedimento foi adotado em todas as outras tabelas e quadros apresentados nesta pesquisa.

		2ª Chamada: 00	39,58%
		3ª Chamada: 01**	

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora a partir de dados obtidos no Registro Acadêmico do campus Muriaé

A partir dos dados organizados na tabela acima, podemos inferir que as notas obtidas no processo seletivo, referentes aos Grupos A, B, C, D e E, estão abaixo de 60% (valor estabelecido no campus como mínimo a ser alcançado para aprovação em disciplinas). Muito embora não haja nota de corte no processo seletivo, utilizamos, para efeito de comparação, as notas obtidas pelos grupos para verificarmos o capital cultural acumulado pelos estudantes quando chegam ao Instituto. Assim sendo, estão em ordem decrescente de notas os grupos: C, D, A, E e B.

Devemos lembrar que o ingresso é feito através de prestação de exame seletivo, para o qual os candidatos previamente escolhem o grupo de concorrência. Nesse ponto, chamamos a atenção para a questão da segunda chamada no Grupo A (* inscrição havia sido feita no Grupo D), cuja efetivação de matrícula aconteceu por meio de mandado de segurança¹²⁰, uma vez que o/a estudante em questão alegou ter selecionado erroneamente o grupo de acesso no ato de inscrição para o processo seletivo. Isso resultou na negação de sua matrícula por parte do campus Muriaé, uma vez que no período de confirmação da matrícula os documentos apresentados pelo (a) estudante não correspondiam ao grupo em que estava inscrito. No entanto, por força de mandado de segurança, o/a estudante acabou tendo efetivada sua matrícula. O que resultou em um estudante a mais no cômputo de matrículas frente ao número de vagas disponibilizadas no campus. Essa situação nos leva a refletir sobre o preparo da instituição sobre a questão das cotas, o domínio do texto legal e a organização dos

120 No ato da inscrição o/a estudante selecionou o Grupo D, porém sua realidade estudantil não correspondia à exigência do Grupo, uma vez que a este grupo devem recorrer somente alunos que tenham estudado todo o ensino fundamental em escola pública. Nesse caso, em especial, não se aplica critérios de renda ou autodeclaração de cor ou raça. Uma das alegações proferidas por parte do/a candidato aprovado no número de vagas é que a média que alcançou era o suficiente para garantir sua classificação dentro do grupo A, onde teve sua matrícula efetivada. No site do MEC, no espaço destinado a “Perguntas Frequentes”, consta: “8) Quem concorrer pelas cotas também poderá entrar pela ampla concorrência? Nos primeiros quatro anos de implementação da lei, os estudantes cotistas devem disputar vagas tanto pelo critério de cotas quanto pelo de ampla concorrência, já que as vagas serão oferecidas gradativamente. A partir de quatro anos, a permanência desse modelo ficará a critério de cada instituição de ensino”. Essa condição garante a presença de duas listagens paralelas, nas quais devem constar os nomes de todos aqueles que participaram do processo seletivo (Ampla Concorrência) com a classificação em ordem decrescente de pontuação; em outra listagem deverão aparecer o nome dos candidatos separados por grupos de escolha. Assim, se um desses candidatos, mesmo que não tenha sido contemplado com a colocação dentro das vagas do grupo cotista selecionado, ainda poderá ter a chance de ser chamado na listagem geral. Assim como foi feito do caso citado acima, muito embora o direito de ingresso só tenha se concretizado por medida judicial.

procedimentos de atendimento ao público, bem como o conhecimento prévio da organização do processo seletivo acerca da adoção das listas de aprovação.

Outro dado relevante diz respeito à terceira chamada do Grupo E (**). O/A Estudante se inscreveu no Grupo C, mas entrou na vaga do Grupo E por não haver candidatos na lista de espera do Grupo E, conforme mostra a segunda chamada para o mesmo grupo. Neste caso, a vaga foi redirecionada¹²¹ para o grupo prioritário (Grupo C) que continha número de candidatos excedentes e aprovados a espera de vaga. Ou seja, de acordo com o processo de chamadas para ocupação das vagas, após a divulgação dos classificados no processo seletivo e conseguinte matrícula, caso houvesse vaga (ou alguma desistência), a chamada deveria respeitar a seguinte ordem de Grupos: C, B, E, D, A. De acordo com esse esquema, as vagas ociosas deveriam seguir a prioridade da sequência dos grupos.

4.4.2 Avaliação das Notas de Ingresso dos estudantes de Ampla Concorrência que Efetivaram Matrícula

Para melhor pormenorizarmos os dados que caracterizam o público-alvo deste pesquisa, dividimos os estudantes a partir do grupo de acesso de acordo com a escola de origem. Dessa maneira, podemos compreender mais detalhadamente o perfil dos estudantes que buscam vagas no IF Sudeste MG Campus Muriaé, Curso Técnico Integrado em Agroecologia.

Tabela 4 – Média das notas de acesso no Grupo A

GRUPO A		
Nº de estudantes que efetivaram a matrícula	Média das notas de ingresso por escola de origem (prova=60pontos)	Média das notas de ingresso
1ª Chamada: 16	Origem escola particular: 09 (2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 9ª, 10ª, 14ª, 17ª e 19ª colocações)	28,55 pontos 47,58%
	Origem escola pública: 07 (6ª, 8ª, 11ª, 12ª, 13ª, 16ª e 18ª colocações)	26,14 pontos 43,56%
		Origem escola particular: 26,78 pontos (1ª e 2ª chamadas) 44,63%

121 A nota de ingresso foi contabilizada no Grupo de origem e não no grupo de efetiva matrícula.

2ª Chamada: 04 (+01)* *Matrícula feita através de Mandado de segurança	Origem escola particular: 02 (21ª e 2ª Grupo D* colocações)	25,00 pontos 41,66%	Origem escola pública: 21,90 pontos (1ª e 2ª chamadas) 36,50%
	Origem escola pública: 03 (22ª, 23ª e 24ª colocações)	17,66 pontos 29,43%	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

A tabela acima revela quem são os candidatos em sua origem escolar, ou seja, nem todos os estudantes que se inscreveram em ampla concorrência não se encaixariam nos critérios das vagas reservadas a grupos específicos. Melhor dizendo, dos dezesseis estudantes que realizaram a matrícula na primeira chamada, sete são de escola pública (estudaram todos os anos do ensino fundamental em escola pública). Na segunda chamada, três dos cinco estudantes que efetivaram a matrícula também são oriundos do ensino fundamental da rede pública, na qual iniciaram e lá permaneceram durante todos os anos de escolarização. Isso nos mostra que, apesar de se abrirem caminhos através da instituição das cotas, os grupos humanos, em sua diversidade, escolhem (ainda que dentro de padrões preestabelecidos) os caminhos ou oportunidades que lhes são possíveis.

No quadro acima, podemos verificar as chamadas feitas para preenchimento das vagas não seguem uma lógica ininterrupta (não compareceram para realização de matrícula os candidatos das colocações: 1ª, 7ª, 15ª e 20ª), isto é, a ordem de colocação dos candidatos aprovados são diversas dentro do mesmo grupo, misturando e intercalando as posições dos estudantes de escola particular e pública. Dessa forma, averiguamos que quanto maior o número de chamadas, menor são as notas dos aprovados. Porém, poderíamos interpretar esse dado como um ponto questionável em relação à qualidade do aprendizado dos estudantes que adentram o IF Sudeste MG Campus Muriaé? Por ventura, isso poderia, a princípio, denotar um caráter crítico na/da educação formal que esses estudantes trazem consigo (quer sejam de origem escolar particular ou pública)? No entanto, esse ponto será melhor discutido mais a frente, sobretudo, quando tratarmos da questão do êxito escolar.

4.4.3 Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo B que Efetivaram Matrícula

Tabela 5 – Média das notas de acesso no Grupo B

GRUPO B			
Nº de estudantes que efetivaram a matrícula	Média das notas de ingresso dos estudantes de escola pública, que não se declararam preto, pardo ou indígena, e com renda per capita inferior a 1,5 s.m. (prova=60 pontos)		
1ª Chamada: 04	(1ª, 2ª, 3ª e 5ª colocações)	23,75 pontos 39,58%	22,37 pontos 37,28%
2ª Chamada: 01	(6ª colocação)	21 pontos 35%	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

Ao analisarmos as notas de partida dos candidatos classificados do Grupo B, verificamos que com relação aos demais grupos foram as notas mais baixas, estaria a condição de renda associada ao desempenho desses estudantes? Se partíssemos unicamente desse dado, apenas reproduziríamos a ideia alardeada de que estudantes com condições econômicas menos favoráveis seriam igualmente desfavoráveis em cabedal intelectual. Portanto, avaliaremos essa questão mais adiante, quando nos trataremos de outros dados que associaremos à questão de renda, origem escolar, percurso acadêmico¹²² e condições de permanência.

Destacamos que a escolha desse grupo requer comprovação de renda¹²³ e escolaridade na rede pública¹²⁴. Quanto a comprovação de renda¹²⁵, a escolha desse

122 Chamamos de percurso acadêmico a formação do ensino médio associada ao técnico por serem características do curso em Agroecologia a realização de projetos de pesquisa e extensão associadas ao ensino integral.

123 A avaliação da renda é feita segundo a Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012.

124 De acordo com a Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012, “§ 1º Não poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I do caput, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput. § 2º As instituições federais de ensino poderão, mediante regulamentação interna, exigir que o estudante comprove ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

125 Os Grupos B e C são destinados a candidatos de baixa renda, ou seja, cujos membros do grupo familiar possuam renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. A Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, estabelece em seu art. 7º “Para os efeitos desta Portaria, a renda familiar bruta mensal per capita será apurada de acordo com o seguinte procedimento: I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino; II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do estudante. § 1º No cálculo referido no inciso I do caput serão computados os rendimentos de qualquer natureza percebidos pelas pessoas da família, a título regular ou eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis. § 2º Estão excluídos do cálculo de que trata o §1º: I - os valores percebidos a título de: a) auxílios para alimentação e transporte; b) diárias e reembolsos de despesas; c) adiantamentos e antecipações; d) estornos e compensações referentes a

grupo requer que seja organizada uma série de documentos referentes à renda dos membros que compõe o grupo familiar, qualquer que seja a atividade econômica exercida por cada um, mesmo quando há ou não membro do grupo familiar que (de forma direta ou indireta) perceba alguma recurso financeiro.

O acesso por este grupo requer que o candidato esteja atendo às características que devem ser comprovadas e que tenha domínio sobre a organização documental exigida no edital. A não comprovação dos dados ou a ausência de qualquer documento de comprovação obrigatória enseja na perda da vaga.

4.4.4 Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo C que Efetivaram Matrícula

Assim como no Grupo B, o Grupo C deve proceder à observância da documentação comprobatória de renda, escolaridade e autodeclaração étnico-racial a serem entregues no ato da matrícula.

Tabela 6 – Média das notas de acesso no Grupo C

GRUPO C			
Nº de estudantes que efetivaram a matrícula	Média das notas de ingresso dos estudantes de escola pública, que se declararam preto, pardo ou indígena, e com renda per capita inferior a 1,5 s.m. (prova=60pontos)		
1ª Chamada: 04	(1ª, 2ª, 3ª e 4ª colocações)	30 pontos 50%	26,50 pontos 44,16%
2ª Chamada: 00	Não houve comparecimento de candidato	-	
3ª Chamada: 02	(9ª e 10ª colocações)	23 pontos 38,33%	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

O Grupo C, em relação aos demais, alcançou o melhor resultado na média geral da pontuação, mesmo o sendo feitas três chamadas para a composição final do grupo.

períodos anteriores; e) indenizações decorrentes de contratos de seguros; f) indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial; e II - os rendimentos percebidos no âmbito dos seguintes programas: a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano; c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados; d) Programa Nacional de Inclusão do Jovem – Pró-Jovem; e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em Municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; e f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios”.

Destacamos que não houve comparecimento de candidato classificado na segunda chamada. Dessa forma, restou uma vaga a ser completada neste grupo e mais uma vaga foi destinada a ele proveniente do Grupo E (uma vez que não havia candidatos classificados na lista de espera). Daí a configuração alterada de 05 para seis (06) vagas no Grupo C.

Outro fato importante é justamente a composição da terceira chamada, isso porque ocuparam as duas (02) vagas restantes candidatos classificados da 9ª e 10ª colocações. Bem, o fato aqui se conecta com o que apresentamos anteriormente: “averiguamos que quanto maior o número de chamadas, menor são as notas dos aprovados. Porém, poderíamos interpretar esse dado como um ponto questionável em relação à qualidade do aprendizado dos estudantes que adentram o IF Sudeste MG Campus Muriaé? Por ventura, isso poderia, a princípio, denotar um caráter crítico na/da educação formal que esses estudantes trazem consigo?” Haveria alguma relação entre o número de candidatos inscritos e o número de vagas disponibilizadas¹²⁶? Haveria maior número de estudantes negros, pardos ou indígenas, oriundos de escola pública com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos?

Outra questão, o Grupo C apresenta as mesmas características de renda e origem escolar que o Grupo B diferenciando-se apenas no quesito autodeclaração. Reiteramos a questão: “estaria a condição de renda associada ao desempenho dos estudantes?” Como poderíamos explicar isso se o Grupo C foi o grupo que dentre os outros obteve a melhor média?

4.4.5 Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo D que Efetivaram Matrícula

Diferente dos demais grupos, o Grupo D reserva suas vagas a estudantes egressos de escola pública, não sendo necessária a comprovação de renda.

A concorrência neste grupo foi de 2,4 candidatos por vaga, sendo o segundo grupo na colocação por média geral de acesso. As chamadas seguiram o mesmo padrão das anteriores, diferenciando-se apenas na aproximação das colocações dos candidatos aprovados.

126 Foram confirmados 30 candidatos inscritos para 05 vagas no Grupo C, ou seja, uma concorrência de 6 por 1.

Tabela 7 – Média das notas de acesso no Grupo D

GRUPO D			
Nº de estudantes que efetivaram a matrícula	Média das notas de ingresso dos estudantes de escola pública, que não se declararam preto, pardo ou indígena, e com renda per capita superior a 1,5 s.m. (prova=60pontos)		
1ª Chamada: 04	(1ª, 3ª, 4ª e 5ª colocações)	28,5 pontos 47,50%	26,75 pontos 44,58%
2ª Chamada: 01	(6ª colocação)	25 pontos 41,66%	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.4.6 Avaliação das Notas de Ingresso dos Estudantes do Grupo E que Efetivaram Matrícula

Tabela 8 – Média das notas de acesso no Grupo E

GRUPO E			
Nº de estudantes que efetivaram a matrícula	Média das notas de ingresso dos estudantes de escola pública, que se declararam preto, pardo ou indígena, e com renda per capita superior a 1,5 s.m. (prova=60pontos)		
1ª Chamada: 04	(1ª, 2ª, 3ª e 4ª colocações)	23,75 pontos 39,58%	23,75 pontos 39,58%
2ª Chamada: 00	Não havia candidato classificado na lista de espera. Aproveitamento de candidato da lista de espera do grupo C	-	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

O Grupo E foi o que teve a menor concorrência, sendo sete (07) candidatos inscritos para 05 vagas, ou seja, 1,4 candidatos por vaga. Apesar disso, a lista dos candidatos apresentou apenas quatro candidatos aprovados não tendo nenhum outro na condição de classificado, sobrando, assim, uma vaga que foi redirecionada ao Grupo C. Dessa maneira, mesmo o candidato classificado na listagem do Grupo C tendo ocupado a vaga sobrando do Grupo E, sua nota de ingresso não foi computada para o Grupo E, e sim para o grupo de origem (Grupo C). Considerando que o Grupo E foi o penúltimo grupo em termos de média alcançada, estaria a pouca concorrência relacionada com o fato? Haveria poucos estudantes negros, pardos ou indígenas, oriundos de escola pública com renda per capita superior a 1,5 salários mínimos? Afinal de contas, qual

seria a real configuração/perfil dos estudantes que buscam acesso à educação de qualidade? Melhor dizendo, qual será a realidade da configuração econômica e étnico-racial que compõe o conjunto de estudantes das redes particular e pública do ensino médio?

4.4.7 Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Primeiro Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

A partir dessa etapa, trataremos dos resultados da permanência e êxito dos estudantes dos Grupos A (escola pública e particular), B, C, D e E que ingressaram no curso Técnico Integrado em Agroecologia no ano de 2015 e que foram aprovados no final do período letivo de cada um dos anos que compreendem o período de formação do respectivo curso.

O que nos aponta os resultados finais medidos a partir do coeficiente de rendimento de cada estudantes? Seria o *bom aluno*¹²⁷ aquele que ingressa no curso escolhido e conclui a formação no prazo preestabelecido? A aprovação em cada etapa é o suficiente para considerarmos como êxito tal resultado?

Inicialmente, apresentaremos o coeficiente de rendimento, obtido através da soma das notas de cada disciplina e dividido pelo número total de disciplinas que compõe a grade curricular de cada ano de formação do curso. Serão apresentados apenas os resultados dos estudantes aprovados em todas as disciplinas, uma vez que é preciso ter rendimento, em cada disciplina, igual ou superior a 60% da pontuação de cada uma delas. Esse dado será apresentado a partir de cada grupo de cotas, inclusive no Grupo A - sendo separado por escola de origem, ou seja, cada tabela foi organizada de modo a dar visibilidade à composição do Grupo A, sendo distinguido o coeficiente de rendimento dos estudantes desse grupo.

127 Apropriamos aqui da expressão “bom aluno” para chamarmos a atenção às falas comumente repetidas no cotidiano escolar, para a qual não há uma definição científica apontada pelos professores, mas uma tendência à reprodução das ideias pautadas nos resultados do desempenho acadêmico - medido por notas ou pelo comportamento em sala de aula. Por outro lado nos questionamos se essa expressão não seria uma resquício da ideia presente na expressão “bom cristão”, aquela empregada pelos missionários com o objetivo da intervenção da igreja na doutrinação (aculturação) dos indígenas – ver nota de rodapé número 32 -. Ou seja, analogamente, o ensino seria a ferramenta adotada para inculcar os hábitos do trabalho, criando, dessa maneira, um público apto e “flexível” às necessidades do mercado. Mas seria este o único sentido da educação na era do capital “colonialista” (ou, como nos diz Aníbal Quijano, da *colonialidade do poder*)? Não haveria formas de *descolonialidade* (como nos inspira Boaventura de Sousa Santos ao se referir à *ecologia dos saberes*)?

4.4.8 Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Primeiro Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

De acordo com a matriz curricular do curso de Agroecologia, no primeiro ano os estudantes cursam dezoito (18) disciplinas, isto é, somando as disciplinas da base comum, parte diversificada e formação específica. Devido ao número de disciplinas, o curso técnico integrado em Agroecologia funcionada em período integral, sendo as aulas divididas entre o período da manhã e à Tarde.

Portanto, o Coeficiente de Rendimento do primeiro ano é calculado a partir da soma das notas das 18 disciplinas e depois dividido o resultado pelo número de disciplinas cursadas. É a partir desse dado que foram feitas as análises dos resultados do primeiro ano da Turma 2013/1.

Para efeitos comparativos, utilizamos a porcentagem como simples efeito de cálculo: assim, se o CR de um determinado aluno ou grupo é 82 pontos, então, do total de 100 pontos (máximo a ser obtido) foi alcançado 82% da pontuação máxima. No caso das notas de partida (nota de ingresso) de um determinado aluno ou grupo, o valor máximo à época possível de ser alcançado era de 60 pontos, portanto, efetivamos a conversão proporcional a esta pontuação usando a seguinte fórmula no exemplo dado:

60 pontos – 100% da pontuação

28 pontos na nota de ingresso – X

$$60X = 28 \times 100$$

$$X = 2.800/60$$

X = 40% da pontuação máxima

Tabela 9 – Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do ano 2013 - Turma 1/2013

AGROECOLOGIA: Turma 1/2013					
Grupo	Número de estudantes matriculados que iniciaram o curso	Número de estudantes aprovados no primeiro ano do curso	Número de estudantes reprovados no primeiro ano do curso	Número de estudantes que desistiram, transferiram, evadiram ou cancelaram a matrícula durante o primeiro ano do curso	Média das notas de conclusão dos estudantes aprovados ano letivo/2013 (Coeficiente de Rendimento)
	41 estudantes				

A	21	Origem escola particular	07	Origem escola particular	02	Origem escola particular	02	Origem escola particular	75,29 pontos
		Origem escola pública	05	Origem escola pública	05	Origem escola pública	00	Origem escola pública	76,68 pontos
B	05		04		01		00		78,31 pontos
C	06		04		00		02		79,95 pontos
D	05		02		02		01		83,12 pontos
E	04		01		03		00		69,42 pontos

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

Ao levantarmos os dados do ano de 2013, verificamos que dos vinte e um estudantes que efetuaram a matrícula no Grupo A, onze (11) eram de escola particular e destes apenas sete (07) foram aprovados, apresentando coeficiente de rendimento igual a 75,29 pontos (do total de 100 pontos). Comparando com as notas de ingresso desse subgrupo¹²⁸ (estudantes de escola particular – Tabela 4) à pontuação alcançada por esses estudantes no final do primeiro ano do curso, notamos uma substancial elevação da média.

O mesmo acontece com o subgrupo Apu. No entanto, dos dez (10) estudantes ingressantes do Grupo A, subgrupo Apu, apenas cinco (05) foram aprovados ao final do primeiro ano do período letivo.

A princípio, com relação ao Grupo A, a nota média de partida dos estudantes de escola particular foi superior à nota média dos estudantes de escola pública. Porém, verificamos ao final do primeiro ano do curso, que há uma inversão dessas posições, superando o subgrupo Apu o subgrupo Apa no quesito Coeficiente de Rendimento.

No Grupo B, houve apenas uma reprovação, concluindo o período letivo quatro (04) estudantes aprovados. O Coeficiente de Rendimento alcançado pela média da nota desses estudantes foi de 78,31% superando a nota de partida 37,28%.

Os estudantes do Grupo C, ingressaram com a média 46,11%, e concluíram o primeiro ano do curso com Coeficiente de Rendimento 79,95%, uma diferença de elevação da média de 33,84%. Porém, dos seis (06) estudantes matriculados apenas quatro (04) concluíram o primeiro ano do curso.

¹²⁸ Para diferenciarmos os estudantes de escola particular e os estudantes de escola pública do Grupo, nomearemos, respectivamente, subgrupo Apa e subgrupo Apu.

O Grupo D, teve como média de ingresso 44,58%, e finalizou o primeiro ano do curso com Coeficiente de Rendimento de 83,12%, ou seja, elevou em 38,54% a média de aprovação no processo seletivo. No entanto, dos cinco (05) estudantes que efetuaram a matrícula apenas dois (02) foram aprovados ao final do ano letivo.

Com relação ao Grupo E, dos quatro (04) estudantes matriculados apenas um (01) foi aprovado ao final do primeiro ano do curso. A diferença entre a média de ingresso e o Coeficiente de Rendimento foi de 29,84% a mais.

Analisando os resultados dos estudantes aprovados no primeiro ano do curso com relação à média de ingresso e Coeficiente de Rendimento, verificamos que todos os grupos alcançaram êxito na elevação das notas. Os resultados dos grupos, em ordem decrescente de rendimento, foram: D, C, B, Apu, Apa e E. Contudo, apenas vinte e três estudantes foram aprovados para o segundo ano do curso. A evasão e a repetência foram de 43,91%. Ao analisarmos a evasão no primeiro ano do curso, verificamos que cinco (05) estudantes deixaram o curso e treze (13) foram reprovados - A questão da evasão e reprovação, referente a todos os grupos, será tratada mais adiante (Tabela 15).

O curso, por sua característica rural, funciona em local diverso dos demais cursos ofertados pelo campus Muriaé. Nesse sentido, o campus Muriaé apresenta uma peculiaridade quanto aos demais campus que compõem o IF Sudeste MG. Ele é constituído de duas unidades: Unidade Barra (caráter urbano) e Unidade Rural, onde acontece o curso Agroecologia, cerca de 4,5 km de distância entre as duas unidades.

A unidade rural funciona em dois turnos para atender às necessidades do curso, com intervalo de 1h e 30 min para o almoço¹²⁹. Devido à distância, condições de transporte e o tempo de intervalo entre as disciplinas da parte da manhã e da parte da tarde, os estudantes acabam permanecendo na unidade. Esse tempo de permanência possibilita uma maior interação entre os estudantes e professores. Por outro ângulo, devido às características do curso¹³⁰, do local, do tempo de permanência na unidade e do investimento financeiro, alguns dos estudantes acabam deixando o curso (as justificativas dadas pelos estudantes no ato de solicitação de transferência foram apresentadas nas Tabelas ER1 e ER2, em anexo).

As saídas ocorrem nos dois primeiros anos do curso. Dos estudantes reprovados do primeiro ano da Turma 2013, apenas dois conseguiram ser aprovados, sendo os

129 A unidade rural conta com refeitório, onde é servido o almoço para os estudantes.

130 As características aludidas dizem respeito tanto à necessidade de dedicação aos estudos (18 disciplinas), adaptação dos estudantes ao ambiente e quanto às regras de funcionamento da instituição.

outros jubilados ou transferidos. No segundo ano do curso da Turma 2013, apenas um estudante foi reprovado. Os dados expressos apresentam uma elevação de um ano a mais para a conclusão do curso. Esses dados podem ser visualizados nos anexos: Tabela 16 e Tabela PA1, Gráfico 15.

Destacam-se em ordem decrescente de pontuação os Grupos: D, C, B, A e E. Em geral, somando-se as notas dos grupos cotistas temos a média simples de 77,7 pontos; e o Grupo A com 75,98 pontos.

4.4.9 Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Segundo Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

Tabela 10 – Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do ano 2014 - Turma 1/2013

AGROECOLOGIA: Turma 1/2013										
Grupo	Número de estudantes aprovados no primeiro ano do curso e que iniciaram o segundo ano do curso		Número de estudantes aprovados no segundo ano do curso		Número de estudantes reprovados no segundo ano do curso		Número de estudantes que desistiram, transferiram, evadiram ou cancelaram a matrícula durante o segundo ano do curso		Média das notas de conclusão dos estudantes aprovados ano letivo/2014 (Coeficiente de Rendimento)	
	23 estudantes									
A	Origem escola particular	07	Origem escola particular	07	Origem escola particular	00	Origem escola particular	00	Origem escola particular	74,84 pontos
	Origem escola pública	05	Origem escola pública	04	Origem escola pública	01	Origem escola pública	00	Origem escola pública	75,36 pontos
B	04		04		00		00		77,52 pontos	
C	04		04		00		00		80,09 pontos	
D	02		02		00		00		81,07 pontos	
E	01		01		00		00		76,43 pontos	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

O segundo ano do curso decorre, em geral, com menos problemas relacionados à evasão e repetência. Em 2014, apenas um (01) estudante do Grupo A, subgrupo Apu, foi

reprovado (Tabela 15).

Há na matriz curricular do curso, 18 disciplinas referentes à base nacional comum, parte diversificada e formação específica. No segundo ano, os estudantes podem iniciar o estágio curricular que, geralmente, acontece no período de férias dos estudantes, uma vez as disciplinas do curso ocupam tanto a parte da manhã quanto a parte da tarde.

Quando ao Coeficiente de Rendimento, percebemos que o Grupo E se destacou, elevando seu rendimento para 76,43%. Destacam-se em ordem decrescente de pontuação os Grupos: D, C, B, E e A. Em geral, somando-se as notas dos grupos cotistas temos a média simples de 78,77 pontos; e o Grupo A com 75,1 pontos.

4.4.10 Avaliação da Permanência dos Estudantes por Grupos de Cotas no Terceiro Ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

Tabela 11 – Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do ano 2015 - Turma 1/2013

AGROECOLOGIA: Turma 1/2013										
Grupo	Número de estudantes aprovados no segundo ano do curso e que iniciaram o terceiro ano do curso		Número de estudantes aprovados no terceiro ano do curso		Número de estudantes reprovados no terceiro ano do curso		Número de estudantes que desistiram, transferiram, evadiram ou cancelaram a matrícula durante o terceiro ano do curso		Média das notas de conclusão dos estudantes aprovados ano letivo/2015 (Coeficiente de Rendimento)	
A	Origem escola particular	07	Origem escola particular	07	Origem escola particular	00	Origem escola particular	00	Origem escola particular	75,80 pontos
	Origem escola pública	04	Origem escola pública	04	Origem escola pública	00	Origem escola pública	00	Origem escola pública	76,83 pontos
B	04		04		00		00		78,42 pontos	
C	04		04		00		00		80,23 pontos	
D	02		02		00		00		82,25 pontos	
E	01		01		00		00		75,68 pontos	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

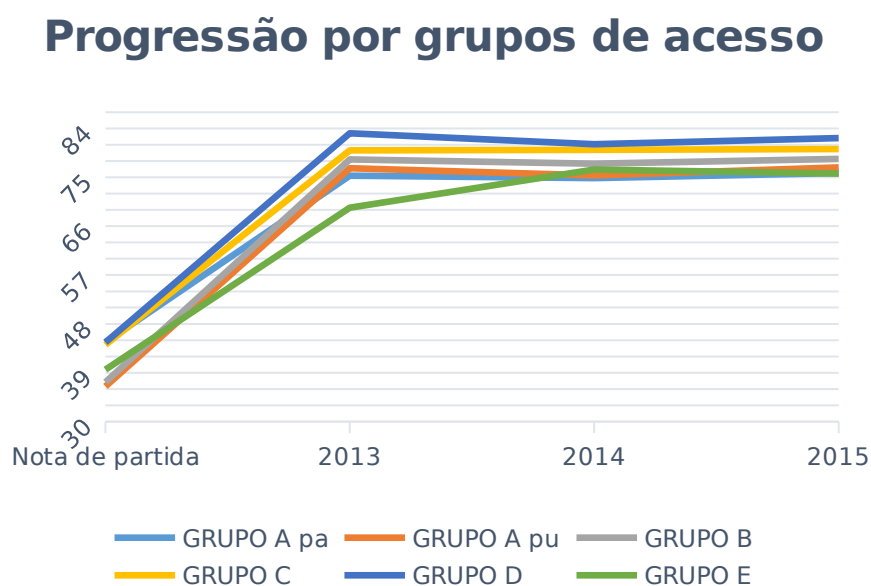
O terceiro ano do curso apresenta dados consolidados do curso. Não há evasão nem repetência em nenhum dos grupos.

Nessa etapa os estudantes ficam mais envolvidos com o estágio, uma vez que a integralização da carga horária (240 horas) é critério obrigatório para a obtenção do certificado de conclusão da parte técnica do curso. Também, no terceiro ano, há um cômputo de dezoito (18) disciplinas a serem cumpridas, conforme a matriz curricular do curso.

A essa altura, podemos verificar o rendimento dos grupos através dos CR alcançados. Destacam-se em ordem decrescente de pontuação os Grupos: D, C, B, A e E. Em geral, somando-se as notas dos grupos cotistas temos a média simples de 79,14 pontos; e o Grupo A com 76,31 pontos. Em geral, desde o primeiro ano do curso, os grupos cotistas mantiveram seus CR superiores ao do Grupo A.

4.4.11 Avaliação da Conclusão/Integralização dos Estudantes dos Grupos de Acesso do Curso Técnico Integrado em Agroecologia com Relação ao Coeficiente de Rendimento (CR):

Gráfico 1: Progressão por grupos de acesso



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima conjuga os dados progressivos referente às notas alcançadas pelos grupos de acesso desde o acesso à permanência durante os três anos do curso. A nota de partida é referente à nota de ingresso, ou seja, a média das notas individuais somadas e divididas pelo número de candidatos aprovados e que efetivaram a matrícula

no Curso Técnico Integrado em Agroecologia. As notas dos anos subsequentes ao ingresso foram calculadas a partir da média simples do Coeficiente de Rendimento por grupos.

Destacamos, a partir da análise da imagem, que as notas de partida não alcançaram, em nenhum dos grupos, o mínimo de 50% do valor atribuído à prova do exame seletivo para ingresso. Porém, houve substancial mudança no aspecto quantitativo referente ao Coeficiente de Rendimento de cada grupo ao final do primeiro ano letivo, 2013, principalmente quanto aos Grupos D e E.

No intervalo dos anos de 2013 a 2014, o Grupo E apresentou melhora no Coeficiente de Rendimento, se aproximando dos demais grupos nesse quesito. Entre os anos de 2014 e 2015, os grupos mantiveram seus Coeficientes sem alterações substanciais. As imagens que seguem (Grupo A – Apa e Apu -, Grupo B, Grupo C, Grupo D e Grupo E) foram disponibilizadas para dar mais clareza aos dados acima expressos. A observância de cada imagem permite uma visualização mais clara sobre o desempenho de cada grupo desde o acesso (Nota de Partida), passando pelo período de duração do curso (03 anos) até sua conclusão (final de 2015).

As Imagens Grupo A subgrupos Apa e Apu, vistas em separado mostram a trajetória acadêmica dos estudantes que, em ambos os casos, não apresentaram variações significativas no período de permanência, exceto quanto à nota de partida e o primeiro ano do curso, revelando uma trajetória ascendente. O leve declínio no período compreendido entre os anos de 2013 e 2014, referente ao segundo ano do curso, nos casos dos subgrupos Apa, Apu e Grupo B, coincidem com o início do período de estágio. Para o Grupo C, a imagem revela que a trajetória estudantil seguiu em condições levemente ascendente, ou seja, não houve declínio no Coeficiente de Rendimento durante os três anos do curso. Os Grupos D e E, pelas imagens, apresentam uma maior variação do rendimento estudantil quanto ao Coeficiente de rendimento, principalmente no segundo ano do curso.

Gráficos referentes a progressão dos grupos foram organizados e estão disponíveis no final deste trabalho. (Ver Anexos, Gráficos 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

4.4.12 Avaliação da Conclusão/Integralização dos Estudantes dos Grupos de Acesso do Curso Técnico Integrado em Agroecologia com Relação ao Dados de Evasão e Repetência

Avaliando o curso no decorrer de seus três anos de duração, verificamos que do total de estudantes matriculados no Grupo (21), apenas onze (11) concluíram o curso, sendo sete (07) de escola particular e quatro (04) de escola pública.

O Grupo B finalizou o curso com quatro (04) dos (05) estudantes matriculados; o Grupo C concluiu o curso com quatro (04) estudantes do total de seis (06); o Grupo D concluiu com dois (02) dos cinco(05) estudante matriculados; e o Grupo E com um (01) estudante do total de quatro (04) que efetuaram a matrícula.

Dessa forma, apresentamos na tabela abaixo os dados relatados acima. Chamamos a atenção para o índice de evasão repetência do Grupo E, 75%, e 60% do Grupo D e subgrupo Apa. O que esses números nos dizem? Relacionaremos os índices de evasão e repetência mais à frente (Tabelas 15 e 16). No entanto, podemos até aqui inferir que, relacionado à permanência, os Grupos B e C tiveram os maiores índices de estudantes que concluíram o curso, mesmo eles tendo em comum a origem escolar e a condição de baixa renda.

Tabela 12 – Progressão dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do Curso Técnico Integrado em Agroecologia - Turma 1/2013

Demonstrativo de progressão dos estudantes aprovados								
Nº de estudantes ingressantes	Nº de estudantes por grupo de acesso		Aprovados 2013	Aprovados 2014	Aprovados 2015	Nº de estudantes concluintes		Total de estudantes concluintes
21	A	11 particular	7	7	7	7	63,6%	22 53,65%
		10 pública	5	4	4	4	40%	
5	B		4	4	4	4	80%	
6	C		4	4	4	4	66,7%	
5	D		2	2	2	2	40%	
4	E		1	1	1	1	25%	
			Tempo de duração do curso: 03 anos					

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisador

O panorama geral de progressão dos estudantes dos diversos grupos pode ser melhor visualizado através da Tabela PA1.

4.4.13 Avaliação do Êxito dos Estudantes Egressos dos Grupos A, B, C, D e E do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

Ao nos referirmos ao êxito estudantil, consideraremos, a partir de então, não somente os Coeficientes de Rendimento individual, por grupos ou subgrupos, mas toda forma de envolvimento e participação dos estudantes nos diversos projetos (pesquisa e/ou extensão) desenvolvidos no curso Agroecologia (ver tabelas EE1; PEX1, PEX2, PEX3; PP1, PP2, PP3).

Outro dado: o status dos estudantes egressos, Turma 1/2013. Com relação ao Grupo A, subgrupo Apa, três dos sete estudantes que concluíram o curso em 2015 estão estudando em universidades federais, quatro estão matriculados em cursos preparatórios; subgrupo Apu, dois dos quatro estudantes concluintes estão estudando em universidades federais, um em instituição particular de ensino superior, um estuda em casa por conta própria.

Do Grupo B, dois dos quatro estudantes egressos estão em universidades federais, um está matriculado em instituição particular de ensino superior e outro faz cursinho particular.

Grupo C, três dos quatro estudantes egressos estão matriculados em universidades federais, um estuda em instituição particular com Bolsa ProUni com desconto parcial (50%).

Grupo D, um dos dois estudantes egressos estuda em instituição federal e outro tem Bolsa ProUni integral (100%).

Com relação ao Grupo E, o estudante está matriculado em universidade federal. Assim, doze (12) estudantes em geral estão em cursos superiores em universidades federais, sendo que desse total oito (08) são oriundos de escola pública; quatro (04) estão estudando em faculdades particulares; cinco (05) optaram por cursinhos preparatórios; e um (01) estuda em casa.

Com relação aos grupos em condição de baixa renda (B e C), cinco (05) dos oito (08) egressos estão em universidades federais.

Tabela 13 – Êxito dos estudantes Egressos do Curso Técnico Integrado em Agroecologia - Turma 1/2013

AGROECOLOGIA: 22 estudantes concluintes em 2015			
Grupo	Número de Estudantes		Status em 2016 (egressos)
A	Origem escola particular	07	- Direito na UFJF - 04 Fazendo cursinho preparatório Enem/Vestibular - Engenharia Florestal na UFLA - Economia na UFJF
	Origem escola pública	04	- Letras na UFV - cota - Economia na UFJF - Farmácia na UNIFAMINAS (Fies) - Estuda em casa por conta própria
B	04		- Engenharia Ambiental na UFLA - Odontologia na UFJF - Faz cursinho particular preparatório para Enem/vestibular - Ciências Biológicas na FASM
C	04		- Direito na UFJF - cotas - Medicina Veterinária na UFES - cota - Psicologia na UNIFAMINAS (Prouni 50% - cota) - Ciências Biológicas na UFV
D	02		- Fisioterapia na UNIFAMINS (Prouni 100% - cota) - Letras na UFV
E	01		- Arquitetura na UFES

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.4.14 Análise da Evasão e Reprovação dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

Por que os estudantes evadem? O que os leva a abandonar o curso? A reprovação é um ponto negativo para a instituição? Para o Curso? O que pensam os estudantes que são reprovados sobre a própria reprovação? Qual o perfil dos estudantes que reprovam e que optam em permanecer no curso? Por quais motivos eles permanecem? Quem mais reprova? Por quais razões? A política de cotas é um fator que contribui para a reprovação? Para a queda da qualidade da educação?

Com relação às duas últimas perguntas, e com base nos levantamentos de dados que fizemos até aqui, podemos concluir que os estudantes que ingressam pela Política de Cotas não são os que mais reprovam, ou seja, do total dos 20 estudantes cotistas que ingressaram no curso Agroecologia, 09 foram reprovados no primeiro ano do curso, e dentre os estudantes reprovados, 02 continuaram e concluíram o curso em 2016. O maior índice de reprovação foi constatado no Grupo A, pois dos 21 estudantes que ingressaram no curso, 09 foram reprovados no primeiro ano e 01 no segundo ano do

curso. Quanto à evasão, os estudantes cotistas tiveram o menor número de dissidentes, sendo 07 o número de estudantes que deixaram o curso. Na ampla concorrência o número foi maior, 09 estudantes saíram do curso.

Considerando que os alunos cotistas obtiveram os melhores resultados ao longo dos três anos de duração do curso, com relação ao CR; e que dentre os 11 estudantes egressos dos grupos cotistas, 07 estão matriculados em cursos superiores em instituições públicas, e 03 estão em faculdades particulares (sendo 01 bolsista parcial do PROUNI e 01 bolsista integral); e que dos 11 estudantes do Grupo A, 05 estão matriculados em instituições públicas de ensino superior, e 01 em faculdade particular; verificamos por esses dados que não se confirmam as hipóteses mais fatalistas de que seria a Política de Cotas a responsável pela queda da “qualidade” da educação. (Ver Tabela EE1)

No entanto, não nos deteremos apenas a esses dados para especificar ou cristalizar o que venha a ser uma educação de qualidade. Na sequência desse trabalho, verificaremos outros dados sobre pesquisa, extensão e engajamento estudantil no cotidiano político da escola (a compreensão sobre os direitos estudantis e a forma como se constitui o emponderamento dos estudantes sobre suas vivências acadêmicas e o que isso promove ao educando no campo da autonomia e da percepção de sua participação no mundo que o cerca tendo como medida balizadora os efeitos da educação formal).

Daqui em diante, analisaremos as respostas dos estudantes nos questionários aplicados e as entrevistas feitas aos vários sujeitos associando os dados documentais. Os nomes apresentados são fictícios - estratégia para proteção da identidade dos participantes – e não têm relação direta com a questão de gênero.

4.4.15 Análise da Evasão e Reprovação dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E no Primeiro ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

As imagens abaixo, apresentam, respectivamente, os dados sobre repetência e evasão que foram levantados a partir das justificativas dadas pelos próprios estudantes (registros de transferência) arquivadas nos documentos contidos nas pastas individuais dos estudantes (Secretaria Acadêmica); dados fornecidos pelo Setor Pedagógico; entrevistas feitas pela pesquisadora com os estudantes reprovados.

Gráfico 2: Alunos reprovados em 2013



Fonte: Dados da pesquisa

No ano de 2013 foram reprovados treze estudantes: dois do Subgrupo Apa, cinco do Subgrupo Apu, um do Grupo B, dois do Grupo D e três do Grupo E. Dentre as justificativas¹³¹ apresentadas pelos estudantes, seis apontaram a ausência do hábito de estudo como fator principal da reprovação: dois do Grupo Apa, um do Grupo Apu, um dos Grupos B, D e E. Ou seja: por falta de hábito de estudo, os estudantes que mais são reprovados são do Grupo A (3 estudantes). Esse fato é ratificado tanto pelos estudantes entrevistados, quanto pelos profissionais que os acompanharam de perto:

[...] eu perdi um pouco o ritmo né, porque eu vim de uma escola particular, mas era fraca em relação ao IFET, e como eu não tinha o costume de estudar todo dia, aqui exige isso de mim... Então eu me perdi e não estudei o suficiente para passar e além de não ter estudado eu não fiz as finais aí eu acabei tomando pau (Estudante 12).

Esses alunos não estão acostumados a estudar né, porque eles não tinham esse hábito, não sabem como estudar, é porque estudar é um processo de cada pessoa [...] essa relação do ensino aprendizagem... ele é único. A pessoa constrói esse processo né, e eles não sabem. Antes era uma questão natural, ia na escola, sabia o que era cobrado, e

¹³¹ Um estudante apresentou como razão maior para a reprovação duas situações: a falta do hábito de estudar e problemas familiares. Daí o gráfico 8, em sua somatória geral apresentar 14 respostas, quando foram treze estudantes reprovados.

eles conseguiram aquele mínimo ou então conseguiram notas boas sem se esforçar e... eles entram aqui e eles vão usar o modelo que eles tem, o que tava dando certo pra eles no início né, o que deu certo a vida inteira na verdade [...]. Chegam aqui ... o primeiro trimestre é aquela adaptação ao integrado e a tudo mais né, a metodologia deles não dá certo, vão mal. Segundo trimestre, eles tentam estudar, tentam fazer alguma coisa, mas eles muitas vezes não sabem como estudar né, vão tentar as mesmas alternativas que eles usavam antes. Também não dá certo. Eles acabam se desmotivando né... (Profissional 01).

O acompanhamento se dá de forma processual, ou seja, são atendimentos no decorrer do trimestre letivo, não apenas aos cotistas, mas aos alunos de modo geral. Destaco aqui algumas ações... elaboração de plano de estudo com o estudante, de modo que ele possa incorporar hábitos¹³² de estudo, pois quando o estudante chega a nossa escola ele não está acostumado ao estudo diário; conversa individual com o estudante abordando a importância da educação na vida deles, deixando claro que estamos à disposição para ajudar no que for preciso, e quando observo que há algo de caráter psicológico, encaminhamos para a psicóloga, exemplo: brigas constantes de pais, separação de pais, fortes crises de ansiedade... (Profissional 02).

De acordo com os entrevistados (ressaltamos as falas com grifos nossos), o hábito de estudo é um procedimento ao qual os estudantes não estão acostumados, daí os altos índices de reprovação no primeiro ano do curso.

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar (GRAMSCI, 2001, p. 38).

132 Hábitus em Bourdieu é um conceito que permite compreender como o homem se torna homem pela sociabilidade, ou seja como se torna um ser social. “A socialização corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, os valores e as crenças de uma sociedade ou de uma coletividade. [...] Para Bourdieu, a socialização é caracterizada pela formação do *hábitus*, conceito que ele define da seguinte maneira: “Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o *hábitus*, sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BONNEWITZ, 2003, p. 7-77).

Em se tratando do curso de Agroecologia, verificamos que além do hábito do estudo, há ainda a ocorrência das diferenças educacionais oriundas do meio em que vivem os diversos estudantes. Tanto por questões urbanas e rurais, quanto geográficas dentro da própria área urbana. Neste último caso falamos de alunos que moram em regiões mais afastadas, em bairros periféricos e com pouca infraestrutura. Além das diferenças econômicas e sociais há, ainda, o agravante das condições de acesso cultural. Ora, a educação, citada como um direito social que se estende a todos e, enquanto “dever do Estado e da família” (CF, 1988, art. 205), deve ser concebida como riqueza social e, nesse caso, dever-se-á levar em conta que toda riqueza na sociedade capitalista é fruto do mecanismo de apropriação. Melhor dizendo, não basta que a educação seja um direito, é preciso que o Estado garanta a equidade do acesso e do usufruto desse bem, pois relegar às famílias o dever de repassar/transferir o capital hereditário é colocá-las mais uma vez em situação de desvantagem e pior, culpá-las pelo não cumprimento de sua obrigação. (Passar o quê, a quem, o que não tem. Talvez, na ausência do capital cultural, as famílias das camadas populares, em situação de desvantagem social, sejam alvos fáceis para a reprodução da ideologia dominante, pois ao serem bombardeadas com as cobranças, com os efeitos nocivos da mídia e dos Aparelhos Privados de Ideologia – aqueles capitaneados pelos interesses capitalistas – façam apenas o que podem, reproduzir as falas que lhes são inculcadas e por fim, mandar os filhos para escola e cobrar deles aquilo que lhes foi negado¹³³). “É importante

133 “Mas que pampa é essa que eu recebo agora/Com a missão de cultivar raízes/Se dessa pampa que me fala a história/Não me deixaram nem sequer matizes?/Passam as mãos da minha geração/Heranças feitas de fortunas rotas/Campos desertos que não geram pão/Onde a ganância anda de rédeas soltas/Se for preciso, eu volto a ser caudilho/Por essa pampa que ficou pra trás/Porque eu não quero deixar pro meu filho/A pampa pobre que herdei de meu pai/Que pampa é essa que eu recebo agora/Com a missão de cultivar raízes/Se dessa pampa que me fala a história/Não me deixaram nem sequer matizes?/Passam as mãos da minha geração/Heranças feitas de fortunas rotas/Campos desertos que não geram pão/Onde a ganância anda de rédeas soltas/Se for preciso, eu volto a ser caudilho/Por essa pampa que ficou pra trás/Porque eu não quero deixar pro meu filho/A pampa pobre que herdei de meu pai/Eu não quero deixar pro meu filho/A pampa pobre que herdei de meu pai/Herdei um campo onde o patrão é rei/Tendo poderes sobre o pão e as águas/Onde esquecidos vive o peão sem leis/De pés descalços cabresteando mágoas/O que hoje herdo da minha grei chirua/É um desafio que a minha idade afronta/Pois me deixaram com a guaiaca nua/Pra pagar uma porção de contas/Se for preciso, eu volto a ser caudilho/Por essa pampa que ficou pra trás/Porque eu não quero deixar pro meu filho/A pampa pobre que herdei de meu pai/Eu não quero deixar pro meu filho/A pampa pobre que herdei de meu pai/Se for preciso, eu volto a ser caudilho/Por essa pampa que ficou pra trás/Porque eu não quero deixar pro meu filho/A pampa pobre que herdei de meu pai/Não/Eu não quero deixar pro meu/Não/A pampa pobre que herdei de meu pai/A pampa pobre que herdei de meu pai”. Herdeiros da Pampa Pobre é o título da música que ficou conhecida através do conjunto Engenheiros do Hawaii (1991), uma releitura de um antigo sucesso na voz do artista Gaúcho da Fronteira. O intuito de apresentar a letra desta música é mostrar que através de diversas formas, denúncias são feitas sobre a exploração, sobre a situação de extrema desigualdade a que estão sujeitas muitas famílias em diversos momentos históricos. A herança deixada por essa situação a contínua necessidade de luta para alcançar direitos e fazê-los valer mesmo após a legalização de suas conquistas. Ou seja, o que se

ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação” (FREIRE, 2015, p. 80).

Gramsci (2001) ao salientar as vantagens a que são dadas às famílias de camadas intelectuais, enfatiza as situações concretas que vivenciam estudantes oriundos de espaços que lhes favorecem as condições de estar no mundo desde seu nascimento. Portanto, como cobrar de todas as famílias o mesmo dever, quando a grande maioria padece com a falta da educação? Quando elas mesmas carecem do repertório cultural que caracteriza a própria origem? Quanto a isso nos responde o pensador:

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola de tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

O que nos chama a atenção é o fato de muitas desculpas serem dadas na escola e pela escola para justificar o fracasso escolar (repetência, evasão), principalmente apontando a família como principal motivo desse mal augúrio¹³⁴, quando, na verdade, o papel da escola e da educação é justamente oferecer, na contrapartida necessária, a educação que falta à família enquanto capital cultural. Nesse sentido, Coleman (2008, p. 31) apresenta em seus estudos a relação do desempenho estudantil com as características da escola:

[...] É sabido que fatores socioeconômicos possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico. [...] No entanto, as escolas realmente se diferenciam no grau de impacto que exercem nos alunos

constitui como “herança” das famílias de camadas populares (aos danados na terra, como nos diz Paulo Freire) tem sido relegar para às futuras gerações a necessidade da continuidade da missão de lutar por direitos.

134 O Relatório Coleman, publicado em 1966, analisou as diferenças de desempenho entre as escolas norte-americanas. De acordo com esse estudo, concluiu-se que os fatores que levavam às disparidades de rendimento dos alunos era de origem extra-escolar, ou seja, apontava as diferenças socioeconômicas como principal agravante no desempenho dos estudantes. O risco dessa análise não estava propriamente no seu resultado, mas na repercussão equivocada de que as famílias eram as grandes responsáveis pelo fracasso escolar. Isso, de certa forma, isentava o Estado de suas obrigações com a educação escolar (afinal, nada adiantaria investir nas escolas, uma vez que o problema não estava no processo de ensino ou nas condições escolares), bem como passou a ser utilizado pela escola e muitos profissionais para desresponsabilizassem dos resultados escolares dos alunos.

dos variados grupos étnicos e raciais. A média de desempenho do aluno branco é menos afetada pela melhor ou pior condição de sua escola, currículos e professores do que a média de um aluno de um grupo de minoria. Em outras palavras, o desempenho de alunos de minorias depende mais da escola que eles frequentam do que o desempenho dos alunos do grupo da maioria. [...] a melhoria de uma escola de um aluno de minoria afeta mais o seu desempenho do que o caso de melhoria da escola de um aluno branco. [...] Isto indica que é para os alunos menos favorecidos que as melhorias na qualidade da escola irão fazer maior diferença no desempenho. [...] A qualidade dos professores tem uma relação mais forte com o desempenho dos alunos. Além disso, essa associação é progressivamente maior em séries mais avançadas, indicando o impacto cumulativo da qualidade dos professores de uma escola no desempenho dos alunos. Mais uma vez, a qualidade do professor é mais importante para o desempenho do aluno de minorias do que para o de maioria .

O estudo realizado também concluiu sobre o equívoco, muitas vezes repetidos pelo senso comum, de que o “bom aluno” colocado em sala de aula com alunos considerados inferiores ao seu conhecimento (menor background) seria prejudicial ao desenvolvimento:

Desta forma, se um aluno branco, de uma família que valoriza profundamente a educação, é colocado em uma escola em que a maioria dos alunos não vem de tais famílias, seu desempenho será muito pouco diferente daquele que ele teria se estivesse frequentando uma escola com alunos como ele. Mas se um aluno de minoria, proveniente de uma família sem muita tradição educacional, é colocado com um forte background educacional, seu desempenho irá provavelmente melhorar (COLEMAN, 2008, p. 31).

A relevância científica e o papel social do estudo realizado ressalta sua importância ao esclarecer as implicações na igualdade das oportunidades educacionais, ou seja, nos permite compreender que, para além de uma educação para formação de mão de obra ou para a conquista do status que um diploma pode conferir, a educação ofertada pela escola pode influenciar de forma positiva ou negativa na vida do estudante, sobretudo daqueles que são provenientes de camadas sociais menos privilegiadas, principalmente com relação à raça e etnia. “[...] alunos de minorias [...] têm muito menos convicção do que os brancos de que podem mudar os seus próprios ambientes e futuros. Entretanto, quando têm esta convicção, o seu desempenho é maior do que o dos brancos que não possuem esta convicção” (COLEMAN, 2008, p.32). Ou seja, para quem a escola tem maior importância? A quem ela deveria servir ou para que a escola serve? Reproduzir a realidade ou por reconhecer a realidade como ela é, atuar

para transformá-la?

De acordo com as análises de Forquim (1995) no campo da Sociologia das desigualdades educacionais, assim como o relatório Coleman, o relatório Plowden conclui sobre as variáveis que podem explicar as diferenças de rendimento dos estudantes: as de ordem psicossociológicas e as de ordem mais objetiva. A primeira se refere às “atitudes dos pais em relação ao trabalho e futuro escolar dos filhos” e a segunda, às “condições materiais de vida, renda familiar, nível de qualificação dos pais, etc.).

Constatamos que as desigualdades nos resultados obtidos pelas crianças no testes conseguem ser, quase sempre, mais bem explicadas pelas variáveis “de atitude” do que pelas variáveis “objetivas” (aliás, essas explicam apenas uma quarta parte da da variação daquelas). Por outro lado, se considerarmos os fatores propriamente “escolares” (características dos professores, equipamentos, etc.) como outra fonte de variação no desempenho, constatamos que, em geral, eles têm um poder explicativo inferior ao dos fatores “psicossociológicos” [...]. Portanto, com base no relatório de Plowden, assim como no relatório Coleman, somos tentados a concluir que a origem das desigualdades no desempenho dos alunos reside mais nas diferenciações de ordem social e familiar do que nas disparidades de ordem material ou pedagógica entre as escolas [...]. Da mesma forma, em seu estudo sobre os alunos das escolas secundárias de Aberdeen (1959), Mrs. Fraser mostrava que o sucesso escolar (aliás, como também o QI) estava correlato com os encorajamentos recebidos pelos pais muito mais do que com qualquer outra característica “material” ou “cultural” do meio familiar (nível de instrução, o fato de ler ou não jornais, renda, trabalho da família, FORQUIM, 1995, p. 31-33).

Sobre o apoio necessário para equalização das diferenças econômicas, sociais, culturais e educacionais, cabe, sem dúvidas, ao poder público, mas não somente a ele, através dos Planos e Programas que desenvolve proporcionar não só o acesso à educação, mas a garantia da permanência dos estudantes. Nesse caso, destacamos, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que dentro outros fatores busca oferecer: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Ou seja, como aferido por Coleman (2008), a distância socioeconômica entre os estudantes é um fator de desvantagem significativa para o desempenho escolar dos grupos vulnerabilizados, e neste caso medidas equalizadoras são necessárias e devem ser de competência do Estado, pois é ele que detém os instrumentos legais e orçamentários para intervir em situações que são de sua competência.

No entanto, outros fatores, também apontados por Coleman (2008), exercem significantes implicações no desempenho estudantil. Neste caso, cabe à escola rever seu papel diante das desigualdades sociais, pois sua ação pode ratificar os efeitos dos desempenhos escolares mantendo a reprodução social, bem como retificar a postura que adota e assim alterar a correlação de forças em prol dos estudantes que depositam na escola a esperança de mudança da própria realidade. A percepção dos inúmeros fatores que de uma forma ou de outra estão associados ao desempenho acadêmico devem ser melhor observados pela escola, pois as conclusões a que chegaram as diversas pesquisas sobre desigualdades de acesso escolar, de desempenho estudantil, podem levar a entendimentos equivocados o que, por sua vez, podem gerar efeitos colaterais ainda mais perversos: culpabilização da família; justificção socioeconômica como algo maior que escola e por isso nada poderia ser feito (imobilidade de reação à realidade, fatalismo da convicção de que a vida é como ela é, levando a consideração da impossibilidades de transformação); perda de recursos públicos ao se investir na educação/escola uma vez que não é nela que se encontra as causas do desempenho dos estudantes (desencorajando as políticas de financiamento da educação). Neste último ponto há um risco ainda maior: a perfeita justificativa para que governos neoliberais (política de Estado Mínimo¹³⁵) se absteçam para justificar a necessidade da privatização (a educação é uma mercadoria, para acessá-la deve-se pagar¹³⁶) ou redução dos gastos públicos com educação (o que levaria ao sucateamento das instituições de ensino).

Outro ponto que destacamos quanto aos procedimentos internos da escola diz respeito à ausência de registros sobre o motivo da repetência dos estudantes do curso Agroecologia. Isso nos chamou muito atenção, pois foram contabilizados, dos treze estudantes que reprovaram, cinco estudantes sem registros do motivo da reprovação. Consideramos que os registros das informações não apenas servem como repositório de dados ou mero cumprimento de uma burocracia a ser arquivada. Antes, serve como fonte de análise, de possíveis respostas aos diversos porquês que surgem no cotidiano escolar e que precisam ser melhor compreendidos. A própria intervenção da escola ou

135 Ressaltamos a atual EC 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos, publicada no DOU de 16 de dezembro de 2016, pag. 02, col. 02. Iniciada através da PEC 241/2016, proposta pelo Poder Executivo, apreciada na Câmara Federal e remetida ao Senado Federal com o número PEC 95/2016.

136 Uma reportagem do G1 publicada em 13/10/2016, apresenta a fala do deputado Markezelli (PTB-SP): "Tem que cortar a universidade, tem que cortar. Vamos deixar no ensino fundamental. Não vai cortar [a universidade]. Mas quem pode pagar vai ter que pagar. Meus filhos vão pagar. Quem não tem [dinheiro] não faz universidade, quem não tem dinheiro não faz. Vai estudar na USP que é de graça". Disponível em <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/tem-que-cortar-universidade-diz-deputado-estudantes-de-go-video.html>> Acessado em 10 de fev. 2017.

do Estado (através de Planos, Programas de Assistência) requer um mínimo de entendimento das razões que levam o aluno à evadir ou repetir de ano.

Quanto à reprovação, outras informações foram levantadas: problemas familiares e dificuldade em acompanhar os conteúdos trabalhados no curso. Relembramos aqui que a matriz curricular apresenta dezoito disciplinas por ano, ministradas em período integral:

Aí eles chegam, vem pro Instituto, uma realidade completamente diferente [...] um susto pra esses meninos que antes era só um período na escola, de repente ele tem que ficar de sete horas da manhã até quatro e meia, cinco horas da tarde estudando, né. Eles fazem uma carga horária que nem na faculdade um aluno de faculdade faz uma carga horária semanal que esses meninos fazem aqui. As matérias, os professores são muito qualificados e tudo mais, mas assim, as matérias são puxadas né, eles são cobrados, todos cobram (Profissional 1).

De acordo com o Profissional 1, a capacidade de aprender não está diretamente relacionada com o aumento de disciplinas e de carga horária, não é uma razão diretamente proporcional. É preciso considerar o aspecto biopsicossocial, ou seja, questões de afetividade, fatores emocionais, a fase de desenvolvimento humano e as relações que estabelece no meio em que vive. Ou seja, a vida escolar dos estudantes do curso integrado em Agroecologia imprime a necessidade de uma rotina e de um certo rigor acadêmico. Porém, não desacompanhados da consciência do corpo docente com o “seu dever e do conteúdo filosófico deste dever” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

O papel do professor é extremamente relevante não só quanto ao ato de ensinar, o que ensinar ou como ensinar; antes é preciso que ele esteja atento aos múltiplos fatores intervenientes do processo de ensino que só se culminará coma aprendizagem. Também não podemos polarizar o processo educacional apenas concentrando o olhar sobre o professor e o educando, é justo e necessário que se observe todos os fatores que podem interferir nesse processo. Ou seja, as condições estruturais e conjunturais que afetam a escola e a educação como um todo (afinal a educação é um processo que se inicia desde o nascimento).

Retornando à realidade do ensino médio integrado, as exigências de estudo e a adaptação ao tempo escolar constituem-se como os primeiros obstáculos que os adolescentes precisam encarar, daí a organização profissional para apoio pedagógico, psicossocial, socioassistencial aos estudantes. No caso da Assistência Estudantil, são desenvolvidas ações de apoio à permanência priorizando casos de estudantes em baixa

condição socioeconômica. Para essas intervenções são liberados editais anuais para a concessão de auxílios estudantis¹³⁷ em forma de bolsas: alimentação, manutenção, moradia e transporte.

Gráfico 3: Evasão/Transferência em 2013



Fonte: Dados da pesquisa

No mesmo período foram registradas quatro transferências, sendo duas do Grupo A (subgrupo Apa) e duas do Grupo C. As razões pontadas para as saídas foram, respectivamente, a não adaptação à instituição e distância da Unidade Rural¹³⁸, e baixa condição econômica da família, o que impossibilitou a permanência dos estudantes no curso¹³⁹ uma vez que precisavam arcar com os custos da alimentação, transporte e moradia, e até a data do pedido de transferência não havia sido concluído o processo de análise socioeconômica¹⁴⁰.

Com relação aos estudantes cotista dos Grupos B e C, verificamos que nenhuma ação foi previamente planejada para atender estudantes com perfil socioeconômico inferior ou igual a 1,5 salários mínimos. Ou seja, apesar da Lei 12.711/2012 ter sido

137 Foram consultados os Editais do Programa de Atendimento aos Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica, 2013 a 2015.

138 Sobre as características da Unidade Rural rever item 3.3.2.1.

139 Os estudantes eram de outros municípios.

140 O campus conta apenas com um profissional do Serviço Social.

sancionada em 29 de agosto de 2012, não houve nenhuma forma de organização interna instituída para recebimento da nova demanda escolar (apesar dos murmúrios e comentários mais fatalistas). Estudantes pobres, de camadas populares, já faziam parte do universo acadêmico do IF Sudeste MG Campus Muriaé antes mesmo da instituição da política de cotas, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) já estava em vigor desde 2011¹⁴¹ com finalidade de possibilitar a inclusão escolar e ampliação das condições de permanência para conclusão dos estudos. Contudo, nenhuma medida foi desenvolvida o acolhimento dos estudantes cotistas, principalmente aqueles cujas características econômicas se enquadravam nos critérios de renda (igual ou inferior a um salário mínimo e meio).

De acordo com as falas do Profissional 03, ainda permanece a concepção da “ajuda” ao invés da compreensão do “direito”. Portanto, de acordo com as colocações desse profissional, casos pontuais podem ser resolvidos com medidas paliativas:

Eu acho que o máximo de trabalho que os alunos pobres dão pra gente é de fazer vaquinha pra comer, pra vir de ônibus, pra fazer uma visita técnica. [...] Então eu não diria que o pobre dá mais trabalho pra gente ou é mais motivo de preocupação pra gente (Profissional 03).

Vaquinha pra ajudar aluno pobre? Não há outra forma?

Tem, tem mas exige uma papelada também que você tem que fazer que nem sempre viabiliza esse apoio institucional que a gente tem né? E tem horas que você tá com fome e não pode esperar, você tá perdendo aulas e não pode esperar né... então tem que resolver de imediato. Então a vaquinha funciona mais ou menos nesse esquema. É pra resolver o problema ali e agora.[...] Eu fui bolsista na universidade e minha bolsa não se encerrava a cada ano né. Isso me dava uma certa segurança pra planejar minha vida de um ano pro outro (Profissional 03).

E o pobre? Não é dever da escola fazer de tudo para que ele permaneça?

Não tem pra todo mundo mesmo [...] não dá pra jogar tudo na instituição. Você não tem como abraçar o mundo...(Profissional 03).

Segundo Freire (2015, p. 58) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” Nestes termos, como configurar o respeito à autonomia e à dignidade se medidas de

141 Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.

apoio estudantil acabam ficando a cargo de “ajudas” esporádicas que nada tenham a ver com a compreensão da realidade em que vivem tantos estudantes? Por que deixar sob a responsabilidade de um único profissional a engenhosa solução dos problemas que são de ordem estrutural? O risco de nos deixarmos vencer pelas condições objetivas da realidade nos impõe o desafio de lutarmos contra o pensamento pessimista e astuto que nos rodeia:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo [...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 2015, p. 21).

O que o autor busca é nos alertar do perigo de cedermos à ideologia neoliberal, pois se assim fizermos, então renegaremos nosso potencial criador, nossa dimensão teleológica e nossa própria humanidade para apenas nos adaptarmos e fazermos adaptar os estudantes a quem a educação deveria libertar. Paulo Freire conclui sua fala acima afirmando que sua intenção, ao escrever o livro *Pedagogia da Autonomia*, é registrar “um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente” (FREIRE, 2015).

Outro aspecto a salientar é a menção a que faz o Profissional 3 à burocracia e a morosidade da processo ao se referir à liberação dos Auxílios Estudantis por meio de Editais. De certa forma, por desconhecimento ou não apreciação do método, a crítica necessária fica apenas na superfície do problema, ou seja, não se aprofunda na condição de classes, não atrela às mazelas sociais ao modo de produção da sociedade capitalista. Ao contrário, a discussão permanece na questão do valor orçamentário liberado, embora não se discuta os recursos humanos imprescindíveis para realização do Estudo Social (como dissemos, o campus conta apenas com um profissional do Serviço Social); na contradição entre estudantes “aptos” a receberem os auxílios e na quantidade limitada dessas bolsas. Tampouco há reflexão sobre a condição de vida dos estudantes, e na ausência dessa consciência vai-se pelo caminho mais prático: desculpar a instituição pela “impossibilidade” de um atendimento rigoroso, culpar a burocracia, limitar a intervenção à práticas caritativas, ou mesmo infligir ao estudante a responsabilidade por

sua própria condição social e econômica. Por outro lado, estaria na liberação de recursos a solução para a manutenção dos estudantes pobres na instituição? Nesse caso estaria sob a responsabilidade única de uma política de assistência a garantia da permanência e do êxito escolar? Quando observamos apenas de um ângulo questões complexas acabando subvertendo o direito à ótica do dinheiro; vinculamos e condicionamos o direito à manipulação do correspondente financeiro, e assim, transformamos políticas assistências em medidas assistencialistas que, de acordo com Freire (2015, p. 78) acaba “anestesiando a consciência oprimida” e prorrogando “*sine die*, a necessária mudança da sociedade” .

Sobre a necessidade de compreensão da realidade como um todo, principalmente por aqueles que formam o cidadão nos diz Freire (2015, p. 134-135):

A formação dos professores e professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é me mudando para uma favela que provarei a eles e a elas a minha verdadeira solidariedade, sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo).

O eixo principal defendido por Paulo Freire está na condição de que a prática do ensino exige por parte do/a professor/a a capacidade de ouvir, de dialogar, de aprender com o que o educando lhe apresenta como faces da realidade do meio em que vive. Nesse ponto, a formação de professores, insiste o autor, deveria propiciar um estudo mais contundente acerca das questões político-econômicas, aprofundando nas contradições características do sociedade capitalista, na opressão pelo domínio do poder (seja econômico, político, cultural; ou como preconiza os estudos de Bourdieu, capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico). Assim, a educação e a

escola não deveriam ser vistas ou postas como mais um obstáculo aos povos oprimidos, que contraditoriamente, almejam através da escola e da educação uma estreita margem de liberdade.

Dessa forma, a permanência do estudante pobre, baixa renda, ou em vulnerabilidade socioeconômica ainda é um desafio para a instituição (e para todos nós), principalmente no primeiro ano do curso, como apontam os dados apresentados anteriormente sobre repetência e evasão.

[...] outra coisa que eu acho que as vezes dificulta a permanência são as próprias questões socioeconômicas né! Acho que pode dificultar, não sei...é uma especulação minha. Que a gente já viu, assim, estudante ter dificuldade na questão do transporte, na questão da alimentação. Pra gente, quando a gente fala na questão dos filhos de produtores a questão da moradia porque a gente não tem, é difícil né... um alojamento né pra facilitar. E filhos de agricultores que a gente conversa que os meninos deixam até de fazer o processo seletivo porque se passar não sabe como vai fazer né... não tem condições de vir de ônibus todo dia pra chegar e não ter a questão de alojamento né, que além das questões de aprendizagem e essa questão socioeconômica que podem complicar um pouco na questão da permanência deles ali (Profissional 04).

O aprofundamento dos estudos acerca da evasão e da repetência apresentam a necessidade de identificação dos fatores causadores não só pelo número registrado de saídas e de não progressão, mas para dar maior visibilidade aos sujeitos. Saindo do campo da especulação para o campo da intervenção e mobilização da equipe multiprofissional. Sem que sejam considerados os fatores externos (que podem alterar os mecanismos internos, conforme as forças pendentes na balança das relações intraescolar), mesmo antes da entrada dos estudantes, a ação pedagógica e toda atividade educacional ficaria relegada apenas a repetir e fazer perpetuar o sistema escolar de conservação social.

Concordar-se-á facilmente, e talvez até facilmente demais, com tudo o que precede. Mas restringir-se a isso significa abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. [...] Ora, se consideramos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilegiados do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a

escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015, p. 58-59).

Sobre a questão da reprodução social da qual a escola tem contundente responsabilidade, nos apontam as palestrantes do Ciclo de Seminários Temáticos Pensando o Ensino no IF Sudeste MG – 2º Ciclo: Evasão Escolar e Retenção: causas, consequências e estratégias de monitoramento; ocorrido em 25 de setembro de 2014 no campus Juiz de Fora – sobre o trabalho conjunto que o TCU, a Setec e os IFs já organizavam em torno da questão da evasão e da repetência, buscando compreender suas causas e consequências. À época, salientou-se o investimento na expansão da rede federal e o problema com relação aos recursos perdidos com repetência/evasão, uma vez que 80% do custo aluno/ano é direcionado para o pagamento do salário do servidor, o que implica diretamente os profissionais dos IFs com a questão da evasão/retenção. De acordo com o Acórdão nº 506/2013 – TCU- Plenária¹⁴²:

ACORDAM os Ministros do Tribunal de Contas da União, reunidos em Sessão Plenária, ante as razões expostas pelo Relator, em: 9.1. recomendar à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo em vista suas competências definidas no Decreto 7.690, de 2 de março de 2012, e com fulcro no art. 250, inciso III, do Regimento Interno do TCU, que: 9.1.1. institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores; [...] 9.1.3. adote, em conjunto com os Institutos Federais, medidas voltadas a promover maior integração entre ensino, pesquisa e extensão que contemplem: a) priorização de pesquisas aplicadas às demandas socioeconômicas locais e regionais, com os projetos explicitando os produtos e

142 Disponível em <<http://www.ifto.edu.br/portal/docs/dae/permanencia/acordao-506-2013.pdf>> Acesso em 07 de fev. 2017.

benefícios a serem gerados para a sociedade; b) estabelecimento de critérios de pontuação nos editais de seleção de projetos ou a geração de linhas específicas que privilegiem ações de pesquisa e extensão que estejam integradas; c) organização de temas e problemas que podem vir a se tornar linhas de pesquisas, como produto final dos projetos de extensão; d) coleta e sistematização de dados para instituição de indicadores relacionados ao grau de participação de professores e alunos em projetos de pesquisa e extensão; e) o fomento ao estabelecimento de parcerias entre os campi localizados em áreas de menor desenvolvimento econômico e os arranjos produtivos de sua área de influência e/ou o setor público local, bem como a instituição de indicadores relacionados ao grau de interação dos campi com o setor produtivo e ao alcance geográfico de suas ações.

A consolidação do trabalho profissional dos servidores do IFs, requer especial atenção ao que chamamos de sucesso e êxito escolar, visto que o sucesso, aclamado como um dos fatores de visibilidade da qualidade escolar, nada mais é que um momento passageiro, efêmero. Ao contrário, quando nos referimos ao êxito, consideramos que a aprendizagem construída ao longo do processo educacional não se conclui com o término da fase de estudo, mas é duradoura e permanente, propiciando ao estudante colher os louros desse processo ao longo de sua vida. Daí, não se poder limitar o **êxito educacional**¹⁴³ apenas às conquistas imediatas como: ocupação em postos de emprego (que nada garante que será satisfatório ou duradouro, isso sem mencionar que na sociedade capitalista não há emprego para todos, o desemprego é intrínseco ao processo de exploração da força de trabalho) e continuidade de estudos em níveis superiores (embora a continuidade dos estudos seja altamente valorizada na sociedade classista, em que pesa o capital simbólico, a conclusão das etapas de formação – fundamental, médio e superior/pós-graduação – também não são sinônimos de garantia de emprego). O êxito, assim como a qualidade, requerem uma maior compreensão de seus sentidos: pode-se dizer que uma pessoa que concluiu todas as fases da educação no tempo certo, com boas notas e sem percalços no processo formativo, mas que ao final não conseguiu uma vaga de emprego, obteve êxito? É a qualidade da educação/ensino que garante o êxito? O êxito é a resposta de uma educação de qualidade?

143 “A formação técnico-profissional é um exemplo de política que caminha passo a passo com uma propaganda intensa e reiterada. Ela vem sedimentando, como parte de uma profunda revolução cultural no imaginário das classes trabalhadora e população em geral – desempregados/as, subempregados/as, trabalhadores/as precários/as, excedente de mão-de-obra – a ideia de que, mediante as diferentes modalidades deste tipo de formação, todos se tornarão empregáveis. È ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola” (PINO, 2008, p. 79).

Continuando, para compreendermos as razões que envolvem a repetência e a evasão, buscamos nas entrevistas olhares de profissionais que atuam mais próximos aos estudantes - porém, fora da sala de aula - para apresentarem suas percepções sobre evasão e repetência. Optamos por ouvir o que eles (ao longo de suas experiências no acompanhamento diário, no contato cotidiano com os estudantes, nos mais diversos contextos) teriam para dizer sobre as possíveis causas da evasão e repetência.

Isso aí... geralmente se fala que não adapta com a grande quantidade de aulas né, com horário integral, dia inteiro... ou então é preguiça mesmo de estudar, dificuldade... Mas não tem nada a ver com o negócio da cota não [...] inclusive até alunos de escola particular, grupo A. É coisa individual do aluno. Mas assim, é... entrou aqui e caiu a qualidade, não sei o quê... aí a gente não percebe não. E pra mim não diminui a qualidade não tá, pelo contrário, às vezes são até os mais esforçados (Profissional 05).

A partir das colocações do Profissional 5 constatamos que quanto mais próximo o profissional estiver do estudante, quanto mais disponível ao diálogo ele estiver, mais ele será capaz de compreender a realidade do educando. Nesse ponto a fala do entrevistado vai ao encontro das análises de progressão escolar feitas nas páginas anteriores. (Ver Tabelas 9, 10, 11, 12 e 13; Gráfico 1). De acordo com o entrevistado, algumas das causas relacionadas com a evasão e a repetência estariam associadas a : grande quantidade de aulas, duração do curso, hábito de estudo, dificuldades com conteúdos. Além disso, contraria as previsões pessimistas de que seriam os estudantes cotistas os responsáveis pela “queda da qualidade” da educação no IF (como foi constatado em relação ao CR, aprovação em cursos superiores – UFs/IFs – e com relação à repetência e evasão).

Considerando que a construção do conhecimento se faz no dia a dia e que a contribuição dos diversos atores sociais nos possibilitam ampliar nossa visão sobre determinado assunto ou questão é que podemos direcionar melhor nossos estudos ao objeto central dessa pesquisa: os efeitos da política de cotas sobre a qualidade do ensino no campus Muriaé. De acordo com a fala do Profissional 5, não há meio de saber quem é cotista ou não, a não ser pelo contato direto com os estudantes. E que devido a natureza de sua função, convive cotidianamente com os estudantes e com isso se ampliam os laços de confiança entre os atores. Daí sua afirmativa em dizer que “não tem nada a ver” a questão de ser cotista com a queda da qualidade da educação. Contrariando, assim as primeiras ideias e falas sobre o temor da queda da qualidade do

ensino devido à entrada de estudantes cotistas (por meio da reserva obrigatória de vagas de no mínimo 50% para estudantes de escola pública). De acordo com as respostas dadas à entrevista, estudantes cotistas, de escola pública, apresentariam a seu ver melhores resultados que estudantes de escola particular, uma vez que acredita serem os estudantes de escola pública os mais esforçados.

Sobre a percepção/identificação de quem é cotista em sala de aula nos dizem alguns professores:

Não... cotista não, nem em nossas reuniões de conselho de classe eu nunca vi esse tipo de levantamento (Profissional 04).

Vamos dizer assim... nitidamente não. Há os acompanhamentos pedagógicos, pela minha experiência como professor acaba tendo uma... vamos dizer assim, uma forma muito genérica em relação a todos os alunos (Profissional 06).

Como é feito o acompanhamento pedagógico dos estudantes cotistas?

Não. Não, a gente se preocupa mais em relação ao rendimento de cada um sem se preocupar com quem é cotista (Profissional 03).

Não... o acompanhamento não é feito assim, se o aluno é cotista ou não é, porque acho até se separasse assim seria uma forma até de preconceito. O acompanhamento, o acompanhamento ele é feito de acordo com o rendimento dos estudantes, independente de ser cotista ou não. Tem apoio pedagógico, tem apoio da psicóloga, de toda essa área para a melhoria do rendimento do estudante. Acho que ele é feito independente de ser cotista ou não, é de acordo com o rendimento acadêmico (Profissional 04).

A gente é claro que, é... nos momentos né dos encontros ou reuniões a gente acaba puxando ali aqueles alunos que a gente acaba detectando como os mais problemáticos, mas não necessariamente ele é cotista. Existe alguns momentos que a gente tem, pelo menos eu observei, [...]mas vamos dizer assim, por não ser uma preocupação nossa, a gente não tem essa separação (Profissional 06).

Segundo os entrevistados, a preocupação com o aprendizado do estudante independe da condição de acesso. As trocas de informação sobre rendimento dos estudantes acontecem tanto em momentos específicos - reuniões de conselho de classe - como no cotidiano de trabalho. No entanto, a ausência da preocupação com a condição de acesso por cotas pode levar a uma visão distorcida da realidade, pois ao não tratarem da questão específica das cotas, os professores acabam ignorando a diversidade

estudantil: estudantes pretos, pardos e indígenas; pobres; oriundos de escolas públicas que, por diversas razões, não conseguem oferecer aos estudantes as mesmas condições ofertadas pela rede federal. Acabam ignorando todo processo histórico de reconhecimento de direitos dos grupos sociais mais vulnerabilizados, e com isso não reorganizam seus métodos (e formas de trabalhar os conteúdos) de maneira a possibilitar, no contexto da sala de aula, a efetiva participação dos estudantes. Ou seja:

“Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra que devemos lutar, tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente, sem o que a luta perderá eficácia.” Por isso, “como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do mundo de que o seu é parte” (FREIRE, 2015, p. 78-79).

De acordo com as respostas acima e com a leitura freireana, a não percepção de quem são os estudantes que entram por cotas corrobora com a nossa crítica inicial acerca da retórica proclamada pelo senso comum de que a reserva de vagas seria um risco à qualidade da educação - ou seja, antes mesmo de conhecermos os estudantes, de convivemos com eles e da verificação do rendimento acadêmico através dos primeiros resultados avaliativos (pautados apenas no preconceito difundido pela origem escolar e social, e de certa forma conferido através das notas de ingresso dos estudantes) já existia uma crença (ainda que não generalizada e ou não pronunciada) que apostava no fracasso dos alunos cotistas. De outro ângulo, ao confirmarem o não reconhecimento da identidade “cotista”, também afirmam a não preocupação com formas específicas de acompanhamento desses alunos. Em outras palavras: acredita-se no pior com a entrada de alunos cotistas, porém ninguém sabe quem é quem, e mesmo assim nenhum plano ou estratégia é elaborada para prevenir aquilo que se anunciava ser certo “a fatídica queda da qualidade da educação”.

Nestes termos, a intervenção pedagógica se apresenta como “curativa” e não “preventiva”, aguarda-se primeiro o fracasso para depois agir sobre ele. Esta é a forma correta de se conceber o papel formativo da educação? Isso é pensar certo?

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que

assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2015, p. 37).

Ora, o pensar certo compreende o agir corretamente, a coerência entre o pensar e o agir. Assim, como coloca Paulo Freire, ensinar exige pesquisa, por isso é preciso romper com qualquer forma de pensamento que reproduza uma prática preconceituosa, bem como é pela pesquisa¹⁴⁴ que se instrumentaliza o ensino enriquecendo as formas metodológicas de trabalhar os conteúdos. Portanto, não é preciso saber quem são os cotistas, mas saber que eles estão lá e independente das notas que alcancem nas primeiras avaliações é preciso reconhecer a necessidade de tratar do assunto das cotas na perspectiva de reconhecimento dos direitos, principalmente quando se referem a substanciais camadas da população que foram alijadas do acesso à educação, ou pior, alvo de uma educação que apenas reproduza a estratificação social entre os que fazem e os que mandam fazer. Daí a importância do ouvir:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 2015, p. 118).

No momento em que se escuta o outro, que se pesquisa sobre o outro e suas demandas, começasse o processo de ruptura com as condicionalidades que são impostas pela inculcação ideológica dominante. Passamos da condição de aceitação, da ajuda, da tolerância desengajada, para a percepção ativa e comunicação da novidade.

Assim, não falar de um determinado assunto, ou justificar a ausência desse debate pelo temor de que isso configure um “preconceito” nada mais é que uma forma de neutralizar as forças progressistas que existem justamente pela denúncia dos fatos antagônicos da realidade. “Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a

144 “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2015, p.30-31).

neutralidade da educação” (FREIRE, 2015, p. 95).

No continuidade da entrevista foi perguntado sobre os possíveis impactos da lei de cotas na “qualidade da educação” do IF Sudeste MG Campus Muriaé (afinal como consideram o papel da lei de cotas, quando não se sabe que são cotistas, não se criam métodos diferenciados preventivos de atendimento, e parte-se apenas da ideia do risco à qualidade da educação).

A qualidade da educação no Instituto passa primeiro pela nossa própria organização. No momento em que o Instituto né, se ele der as condições previstas, o grupo de profissionais... tudo redondinho e bonitinho creio que a gente tenha condições de desenvolver o trabalho [...] Toda mexida que...que...né... que fuja ao projeto, que por algum motivo acaba acontecendo em alguns momentos, isso também é parte do ... vamos dizer assim né, do insucesso que a gente obtenha, não necessariamente o cotista. O cotista entrou sim, eu acho que a instituição ao se propor em aceitá-lo, ela deveria também dar essas condições né pra que ele é... vamos dizer assim, se adapte com uma facilidade maior assim com os outros alunos que não são cotistas acabam fazendo [...] (Profissional 6 – grifo nosso).

Percebemos que a avaliação que o profissional faz sobre “qualidade da educação” considera as condições de trabalho na própria instituição, bem como os recursos humanos, materiais e individuais. Notamos em sua fala que a percepção “qualidade” passa por um conjunto de ações pessoais (atitudes dos profissionais e dos estudantes) e institucionais (condições dadas pela estrutura político organizativa externa ao próprio Instituto, e este ao corpo docente e discente). No entanto, ainda permanece o vínculo da benemerência (propor em aceitá-lo), desconsiderando a entrada de alunos cotistas como resultado de uma luta social para legalizar o lhes é de direito legítimo. Também, ao ser instituído a obrigatoriedade da reserva de vagas por meio da legislação, fica claro que não se trata de decisões internas à gestão escolar em aceitar¹⁴⁵ o aluno, mas de obedecer a norma legal. Fica claro, inclusive, o desconhecimento sobre o papel social do próprio IF e, em consequência disso a fragilidade em promover ações diferenciadas que atendam (e compreendam) a diversidade do público escolar. Não podemos deixar de pensar sobre a expectativa que se tem sobre “a instituição”, o que é ou quem a compõe. Esquecemos do fator humano, e com isso relega-se a um poder superior ou externo o papel de facilitador da permanência, uma vez que o acesso foi

145 Relembramos que antes da Lei nº 12.711/2012 não havia nenhuma medida por parte do Campus Muriaé com relação à adoção de ações afirmativas, sequer ao curso Agroecologia, mesmo este sendo pensado inicialmente para um público específico, como foi apresentamos através do PPC.

garantido conforme os critérios da lei.

Por último, a questão da adaptação é apresentada como condição indispensável à permanência do estudante na instituição, porém, ficou claro em falas de entrevistados anteriores que não há percepção ou reconhecimento de quem seja cotista ou não. Então, nesse cenário, de fato, não haveria de se ter preocupação com adaptação de alunos cotistas ou não. Mas, contraditoriamente, quando se toca na questão dos cotistas lamenta-se não haver, também, uma política para possibilitar a esse público uma adaptação igual a dos outros (não cotistas). Mas não seria papel da escola acompanhar a diversidade, seja ela qual for: classe social, condição econômica, diferenças de capital cultural, pessoas com deficiência, origem escolar, necessidades especiais educacionais, grupos subalternizados por preconceitos raciais, religiosos, questões de gênero, etc? É preciso ter políticas específicas para isso? A instituição não possui profissionais para isso (não foi pensado o necessário recurso humano para ocupação dos postos de trabalho no campus; que critérios são levados em conta para a constituição do quadro de profissionais)? Outro ponto, a questão é sempre se adaptar à instituição, porque não a instituição se adaptar ao público demandante? Afinal, não foi com o argumento do interesse social que foi levado a cabo a constituição de um campus da rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Município de Muriaé?

Dessa maneira, a “qualidade” não seria uma resposta unilateral, exclusivamente pontuada no corpo discente. Portanto, não seriam os estudantes cotistas os únicos responsáveis pela manutenção, elevação ou queda da qualidade da educação.

Sobre as condições de permanência nos dizem alguns estudantes:

É esse o papel que a Assistência Estudantil tem que exercer. Esse papel do apoio, esse papel do dinheiro porque muita gente vem sem condições, então pagar aulas particulares como eu fazia, tem o apoio dos professores aqui nos plantões. Então o aluno, pra que ele consiga vencer aqui no IF, podemos dizer né, vencer os três anos, ele tem como. São vários meios, tem a assistência estudantil pra caso ele queira pagar uma aula particular e suprir as necessidades dele no geral. E tem os plantões dos professores, tem a conversa com a psicóloga, tem as conversas com as pedagogas. Então ele tem todo o suporte mesmo que não seja tanto igual a um aluno que já veio preparado, mas sim ele pode ter. Prova disso sou eu que repeti um ano e agora vou passar meio que quase que direto entendeu? Não vou ficar de recuperação final em nada, eu acredito (Estudante 07 - Grêmio).

A diferença entre a escola particular e o IF... assim... deu base mas nem tanto. Pra concorrer sim, pra permanecer é... porque eu acho que a gente fica naquela coisa automática, não aprende a estudar mesmo.

Porque é... as nossas boas notas no Enem não é objetivo do IF passar aluno em vestibular... as outras escolas, principalmente as particulares, ficam muito naquele negócio de fazer aluno decorar pra poder passar no vestibular. Então quando o aluno as vezes passa, assim... [...] muita gente que eu conheço que entrou na faculdade federal, o aluno acaba levando aquele choque, leva aquele susto com a carga horária, que tem que aprender, eles ficam mais no ter que passar o aluno (Estudante 08 - Grêmio).

O que me faz permanecer no curso, no curso é... eu acho que é a questão, a vontade que eu tenho de fazer faculdade. Então, como eu já cansei de dizer, pela qualidade do ensino daqui. Eu prefiro “sofrer aqui” e me esforçar bastante e ter a certeza de quando eu fizer o Enem, PISM ou qualquer outro vestibular, eu vou me sair bem e ter garantia, pode-se dizer, de que eu vou entrar para uma universidade [...]. Então o que me faz ficar aqui é realmente a qualidade do ensino (Estudante 09 - Grêmio).

Ah! Eu já fiquei aqui dois anos, sabe, eu já lutei pra ficar aqui dois anos que não é fácil. Você passar do primeiro para o segundo já não é fácil. E, assim, uma coisa que sempre me chamou a atenção aqui no IF: a relação aluno professor que não existe em lugar nenhum, é muito diferente aqui. Você vai numa escola comum o professor te trata como aluno e pronto e acabou. Aqui você tem amigos sabe, sério mesmo, pelo menos eu vejo assim. Eu tenho professores aqui que eu nunca vou esquecer... e eu quero ser professora de português, e eu vejo, que eu vou me inspirar nessas pessoas, de verdade! Nesse estilo de professores assim... E isso pesou bastante pra mim, pesou mesmo (Estudante 10).

Reprovação... inúmeros fatores né, mas eu tinha muita preguiça também, mas também eu vim de escola pública e foi um baque muito grande né, e eu também tava com uns problemas em casa também, meu pai tava desempregado, aconteceu um monte de coisa. Mas, assim, eu acho que foi falta de estudar mesmo porque no outro ano eu vi que não tinha dificuldade nenhuma. [...] A assistência estudantil me ajudou muito, foi na época que meu pai tava desempregado. Mas o mais importante para eu continuar aqui: o nome da escola né, formar aqui já abre muitas portas [...] (Estudante 11).

De acordo com as respostas acima, a permanência está relacionada com uma série de fatores: apoio socioassistencial (auxílios financeiros), acompanhamento psicopedagógico (acolhimento profissional), escola de origem (pública ou particular), a qualidade do ensino do IF Sudeste MG Campus Muriaé (formação profissional dos professores), a relação professor e estudante (dedicação dos professores aos estudantes), o reconhecimento do valor institucional (percepção dos estudantes quanto ao “nome” da instituição – instituição federal), o empenho nas atividades acadêmicas (envolvimento/comprometimento dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e

extensão), possibilidades de prosseguir nos estudos (base para continuidade da vida acadêmica), formação humanística (desenvolvimento do educando como pessoa, cidadão e agente de transformação); formação profissional (condições técnico – operativas de adentrar o mundo do trabalho), ambiente de ensino (relação dos estudantes entre si, o local favorável à aprendizagem – desde a estrutura física e arquitetônica, recursos humanos, disponibilidade de materiais de apoio pedagógico), o valor atribuído à educação.

Ah! Nossa, nossa! Tipo assim, o ensino daqui tem uma qualidade ótima, então, pra mim isso me fez crescer tanto no meu emocional, tanto na forma também de estudo, de desenvolver o meu conhecimento e... no meu currículo por exemplo eu vou ter uma coisa muito maior por ter estudado aqui, entendeu? Uma escola federal que me ofereceu coisas, privilégios que eu não tinha em outras escolas e... e força né, pra continuar. [...] Os professores são mais qualificados, os professores eles te incentivam a aprender e eles passam uma didática diferente das outras escolas e aqui tem muito mais tipo assim aula prática o que você vê no dia a dia é provado mesmo na sala de aula e... tipo assim, como eu posso falar, muita coisa que você não vê na outra escola você vê aqui é muito mais profundo, eles vão muito mais... sabe, os detalhes a gente aprende assim, isso ajuda a gente a aprender, o incentivo né, os professores são muito mais qualificados, mais capacitados. [...] Com certeza, [...] tem gente que entra aqui no IFET pensando que vai ser um preparatório para o vestibular, mas não é um preparatório pra você entrar já no ramo do trabalho, no mercado de trabalho, e eu acho isso muito interessante [...] aqui você já tem tudo junto, e não é tão cansativo, então você aprende a ser um profissional, um técnico, e extra às vezes você tem essa... essa abertura de mente pra algumas coisa de vestibular, Enem, essas coisas... [...] ainda mais o técnico em Agroecologia né, que visa mais essa interligação entre você e a sociedade, você e os valores que a sociedade tem, os princípios, tanto na economia, social, política, te faz um ser humano mesmo, ainda mais em Agroecologia. [...] O meu futuro... a qualidade do meu futuro... o que tem por vir, o que eu tô fazendo aqui hoje vai adiantar muita coisa pro meu futuro, porque vai me trazer uma qualidade, vai me trazer um bem estar. Por mais que eu tenha sofrido aqui, tenha me esforçado muito... isso vai trazer me trazer um lucro, uma volta pra mim muito grande, vai ser recompensado, tudo que eu passei, todos os momentos ruins, bons, vai ser recompensado (Estudante 12).

A questão da superação do imediatismo, do pensamento fantástico (característico dessa faixa etária), permite ao estudante planejar o futuro considerando a necessidade do esforço a ser empreendido. Isso é percebido pelo estudante como maturidade, como crescimento pessoal, possibilitado a ele através do processo educacional, relacional, atribuído às condições dadas pelo curso Agroecologia e no espaço onde ele acontece

(Unidade Rural):

[...] uma coisa que tá muito comum, que eles tem, o pensamento mágico, porque esses meninos entram aqui com 15 anos de idade, 14 né? Então, eles entram aqui na adolescência né, então tem a questão de desenvolvimento também, de maturidade né, então eles entram aqui, principalmente os meninos, nessa fase eles são mais imaturos que as meninas ainda, eles entram aqui pra brincar, eles acham que é tudo uma grande brincadeira. Não conseguem ver seriedade nas coisas, não conseguem ter responsabilidade, porque acham que é uma grande brincadeira, que no final tudo vai dar certo. É o pensamento mágico adolescente (Profissional 01).

Ou seja, a fala acima trata da questão do desenvolvimento socioafetivo, do processo de crescimento característico da adolescência. O profissional 1 ao afirmar que os adolescentes “não conseguem¹⁴⁶ ver seriedade nas coisas, não conseguem ter responsabilidade” esclarece que a ausência da maturidade é uma característica do público dessa faixa etária. Essa fala busca orientar professores, profissionais, pais e familiares de que nem tudo que os adolescentes fazem é com intuito de prejudicarem a si e aos outros. Essa percepção, possibilita aos professores considerarem quais metodologias, didática, vão empregar com os estudantes. Daí a menção anterior, presente na fala do Estudante 12 “eles têm uma didática diferente das outras escolas” e na falas do Estudante 10 “a relação aluno professor que não existe em nenhum lugar, é muito diferente aqui. Você vai numa escola comum o professor te trata como aluno e pronto e acabou” e:

Quando a gente vai fazer o trabalho de campo com o professor X, essa didática que ele usa... assim, é uma coisa que não tem como não funcionar, todo mundo sai de lá ou com ódio ou amando muito a parte técnica do curso (Estudante 10).

A percepção dos estudantes sobre os elementos que possibilitam a aprendizagem parte tanto do reconhecimento do trabalho docente quanto de todas as outras formas que experimentam e contribuem para a apropriação do conhecimento. A fala do Estudante 10 evidencia que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39). Ou seja, a ação docente comprometida com a aprendizagem do educando busca não somente a transferência do conhecimento, mas o reconhecimento de que a

146 Grifo nosso.

aprendizagem requer interação entre os sujeitos, e que não há hierarquia de saberes mas uma relação participativa na qual ambos aprendem e mutuamente se reconhecem como sujeitos da construção do conhecimento. A constatação do valor educacional atribuído à ação pedagógica dos professores por parte dos educandos tem sido demonstrada a partir das falas dos estudantes entrevistados e dos resultados dos questionários aplicados. (Ver Quadro QR8 – Questionário Respondido).

Quanto à permanência (apontadas pelos estudantes quanto ao grau de importância), podemos concluir que os estudantes egressos da Turma 1/2013 (que responderam ao questionário) priorizam, respectivamente: concluir o curso (uma vez que a formação básica ofertada corresponde às expectativas (parte das disciplinas propedêuticas) para dar continuidade aos estudos em nível superior; o estabelecimento de uma convivência favorável ao ensino-aprendizagem a partir da boa relação com os professores; e o desejo de concluir o curso, devido à formação técnica (parte profissionalizante).

Verificamos que as prioridades citadas são comuns em todos os grupos de acesso, sendo que para o Grupo E a conjugação de auxílios estudantis; monitorias; plantões; a participação em projetos de pesquisa e extensão; e a formação profissional são os elementos mais importantes para a permanência estudantil.

Nesse ponto, ressaltamos algumas distorções relativas ao público-alvo e grupos de cotas: as escolhas iniciais (fase de inscrição para o processo seletivo) dos candidatos, quanto à escolha da forma de acesso, não conferem com as características dos grupos de cotas por eles informado no questionário. A percepção desse fato, por parte da pesquisadora, aconteceu durante a análise dos questionários porque:

Tabela 14 – Consolidado do perfil dos estudantes cotistas egressos – Turma 1/2013 – (2013 a 2015)

Critérios	A				B	C	D	E
Escolha dos candidatos (Fase 1)	8				4	3	2	1
Análise do perfil dos estudantes (Fase 2)	4				4	8	2	-
Escola de origem	4				14			
Renda 1,5 s.m.	2 superior		2 inferior ou igual		12 inferior ou igual		2 superior	
Cor ou raça	2 branca	0 preto pardo indígena	2 branca	0 preto pardo indígena	04 branca	08 preto pardo indígena	02 branca	00 preto pardo indígena
Sexo	02 F	0	02 F	0	01 F e 03 M	04F parda 02F preta 02M parda	02 F branca	0

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

Há estudantes que se inscreveram no Grupo A (ampla concorrência) mas que guardam características comuns aos outros Grupos: do total de 22 questionários enviados (somente foram enviados questionários para os estudantes que concluíram o curso Técnico Integrado em Agroecologia em 2015) 18 questionários retornaram. Com base nesses questionários, verificamos que :

1 – Quanto ao Grupo A:

- Fase 1 - etapa de escolha do grupo de cota pelo candidato: oito dos estudantes egressos escolheram participar do processo seletivo através do Grupo A.
- Fase 2 - Ao analisarmos os questionários, verificamos que apenas 04 estudantes egressos tinham o perfil do Grupo A.
- Dos 04 estudantes egressos, 02 declararam renda familiar per capita superior a 1,5 salários mínimos; e 02 declararam renda familiar per capita inferior a 1,5 salários mínimos.
- Os 02 estudantes egressos com renda familiar per capita superior a 1,5 salários mínimos são brancos
- Conclusão: 08 candidatos optaram pelo grupo A. Destes, 04 estudaram em escola particular. Dentre estes 04 estudantes: 02 possuem renda familiar per capita superior a

1,5 salários mínimos e são de cor branca do sexo feminino; 02 possuem renda familiar per capita inferior ou igual a 1,5 salários mínimos e são de cor branca do sexo feminino.

f) Concluíram com êxito 04 estudantes brancas do Grupo A.

2 – Quanto ao Grupo B:

a) Fase 1 - etapa de escolha do grupo de cota pelo candidato: quatro dos estudantes egressos escolheram participar do processo seletivo através do Grupo B.

b) Fase 2 - Ao analisarmos os questionários, verificamos que 04 estudantes egressos tinham o perfil do Grupo B.

c) Concluíram com êxito 01 de cor branca do sexo feminino e 03 estudantes de cor parda do sexo masculino.

3 – Quanto ao Grupo C:

a) Fase 1 - etapa de escolha do grupo de cota pelo candidato: três estudantes egressos escolheram participar do processo seletivo através do Grupo C.

b) Fase 2 - Ao analisarmos os questionários, verificamos que 08 estudantes egressos tinham o perfil do Grupo C.

c) Concluíram com êxito 04 estudantes de cor parda do sexo feminino, 02 estudantes de cor preta do sexo feminino, 02 estudantes de cor parda do sexo masculino.

4 – Quanto ao Grupo D:

a) Fase 1 - etapa de escolha do grupo de cota pelo candidato: dois estudantes egressos escolheram participar do processo seletivo através do Grupo D.

b) Fase 2 - Ao analisarmos os questionários, verificamos que 02 estudantes egressos tinham o perfil do Grupo D.

c) Concluíram com êxito 02 estudantes de cor branca do sexo feminino.

5 – Quanto ao Grupo E:

a) Fase 1 - etapa de escolha do grupo de cota pelo candidato: um dos estudantes egressos escolheu participar do processo seletivo através do Grupo E.

b) Fase 2 - Ao analisarmos os questionários, verificamos que não havia estudante egressos com o perfil do Grupo E.

Concluimos, portanto, que o perfil dos estudantes egressos não guarda, necessariamente, as mesmas características do grupo de acesso após efetivarem a

matrícula no Curso Técnico Integrado em Agroecologia. Isso pode ser uma estratégia aplicada pelos estudantes para ampliarem suas possibilidades de conquista de vaga no processo seletivo. Em outras palavras, no ato de selecionar o grupo de acesso, os candidatos consideram suas possibilidades através dos cálculos de arranjo. Assim:

- candidatos advindos do ensino fundamental que tenham estudando em escola particular, ainda que apenas um ano, só podem concorrer através da ampla concorrência: A—A;
- candidatos advindos do ensino fundamental que tenham estudando somente em escola pública podem escolher o grupo que desejam concorrer: EEPBRNA¹⁴⁷ —A—B—D;
- candidatos advindos do ensino fundamental que tenham estudando somente em escola pública podem escolher o grupo que desejam concorrer: EEPNA¹⁴⁸ —A—D;
- candidatos advindos do ensino fundamental que tenham estudando somente em escola pública podem escolher o grupo que desejam concorrer: EEPBRA¹⁴⁹ —A—C—E;
- candidatos advindos do ensino fundamental que tenham estudando somente em escola pública podem escolher o grupo que desejam concorrer: EEPA¹⁵⁰ —A—E;

A estratégia está em valer-se dos Grupos D ou E, por que neste caso, embora sejam destinados a estudantes cuja renda seja superior a 1,5 salários mínimos, não há obrigatoriedade de confirmação de renda superior; essa exigência é só para candidatos que declaram ter renda inferior ou igual a 1,5 salários mínimos. É justamente por essa brecha que estudantes acabam entrando na instituição por meio da cota mas que não, necessariamente, tenham as suas características coerentes com as características do grupo escolhido. Essa estratégia de acesso explica as diferenças destacadas na Tabela 14 e nas demais tabelas em que os dados não sejam congruentes quanto o quesito prioritário é a renda.

147 EEPBRNA – Estudante Escola Pública Baixa Renda Não Autodeclarado preto, pardo ou indígena.

148 EEPNA – Estudante Escola Pública Não Autodeclarado preto, pardo ou indígena.

149 EEPBRA – Estudante Escola Pública Baixa Renda Autodeclarado preto, pardo ou indígena.

150 EEPA – Estudante Escola Pública Autodeclarado preto, pardo ou indígena.

4.4.16 Análise da Evasão e Reprovação dos Estudantes dos Grupos A, B, C, D e E no Segundo ano do Curso Técnico Integrado em Agroecologia

Gráfico 4: Alunos Reprovados 2014



Fonte: Dados da pesquisa

A questão da reprovação no segundo ano do curso aponta para alguns questionamento: por que os estudantes são reprovados no segundo ano do curso? É a primeira reprovação?

A princípio foi a pior experiência da minha vida, você olhar assim... “caraca, eu perdi o ano por causa da matemática!” E eu vou falar pra você, eu não me acho uma aluna ruim não, nunca me achei! Eu fazia tudo que precisava ser feito... [...] E aí assim, eu falei assim “ah... quer saber, eu vou voltar” e aí eu voltei com a cara e a coragem e eu tive essa coragem mesmo, e assim, me achei corajosa nesse sentido e aí voltei! (Estudante 10).

A busca por respostas acabou revelando alguma falha na forma de registrar dados sobre os estudantes. A Secretaria do Campus Muriaé não possuía informações completas em seus registros. Ou seja, não foram localizados dados sobre os três estudantes reprovados em 2014. No entanto, checando os dados da reprovação do ano anterior concluímos que três dos estudantes reprovados também foram reprovados no primeiro ano do curso, e de acordo com o Regimento dos Cursos Técnicos, duas

reprovações seguidas ocasiona o desligamento do estudante da instituição, ou seja, foram jubilados. Mas por que repetiram novamente?

De acordo com o Profissional 01, uma das possíveis explicações para o fato seria a questão do “pensamento mágico” discorrido anteriormente, estando ligado tanto à primeira reprovação quanto à segunda, o que também explicaria o alto índice de transferências no segundo ano do curso:

O pensamento é mágico ainda de que algum milagre vai acontecer em nome de Jesus, como eles gostam de falar né... 'vai modificar né e a partir do ano que vem vai ser tudo diferente'. Só que não é né. Então uma realidade muito comum é que o aluno chega aqui no primeiro ano, ele repete, fica retido e repete o primeiro ano e não modifica o comportamento. Então chega por volta de setembro e tudo mais e ele muda de escola, ele vai para outra escola para não repetir novamente e ser jubilado, né. Então o número de repetência e evasão no primeiro ano é muito grande né [...]. E alguns eram de escola pública, particular, não tinha uma diferença. Essa imaturidade é um elemento comum para todos ele (Profissional 01).

As transferências seguem o mesmo padrão explicativo dados pelos estudantes reprovados no primeiro ano. Por medo de serem novamente reprovados os alunos optam pela saída. Os motivos apresentados pelos estudantes no formulário de solicitação de transferência são: problemas pessoais/saúde, não identificação com o curso, insatisfação com o corpo docente, risco de nova reprovação (jubilação). Quanto a este último argumento, os estudantes esclarecem que uma segunda reprovação representaria um “atraso” de dois anos na “vida” e se não saírem a tempo de se matricularem em outra escola correrão o risco de perderem mais um ano ou mesmo o direito de matrícula no ensino médio, uma vez que ultrapassariam a idade limite pela qual o ensino público regular é responsável (04 anos aos 17 anos).

Gráfico 5: Evasão/Transferência em 2014

Evasão/Transferência em 2014



Fonte: Dados da pesquisa

4.5 Histórico do Ingresso à Conclusão do Curso Técnico Integrado em Agroecologia (Ver Tabelas RE 1, RE 2, RE 3, RE 4, RE 5)

Tabela 16 – Número de Estudantes Ingressantes x Concluintes (2010-2015)

Turma 2010 (concluintes em 2012)						Turma 2011 (concluintes em 2013)						Turma 2012 (concluintes em 2014)						Turma 2013 (concluintes em 2015)					
ingressantes	concluintes	transferidos	reprovados	jubilados	cancelados	ingressantes	concluintes	transferidos	reprovados	jubilados	cancelados	ingressantes	concluintes	transferidos	reprovados	jubilados	cancelados	ingressantes	concluintes	transferidos	reprovados	jubilados	cancelados
41	22	11	04	04	05	40	22	15	01	01	02	40	28	10	01	00	01	41	22	12	06	03	01

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.1 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Renda Familiar

Tabela 17: Relação entre a Condição Econômica e as Características dos Estudantes, de acordo com questionário			
Condição Econômica	Relação entre os dados (Sexo, Cor ou Raça e Escola de Origem)		Número de estudantes
Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Sexo Feminino, Amarela	Bolsa integral em Escola particular	1
	Sexo Feminino, Branca	Escola Pública e Particular	1
	Sexo Feminino, Branca	Escola Pública	1
	Sexo Feminino, Parda	Escola Pública	4
	Sexo Feminino, Preta	Escola Pública	2
	Sexo Masculino, Branca	Escola Pública	3
	Sexo Masculino, Parda	Escola Pública	2
			Subtotal: 14
Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Sexo Feminino, Branca	Escola Pública	2
		Bolsa Parcial em Escola Particular	1
		Escola Pública e Particular	1
			Subtotal: 4
Número total de estudantes: 18			

4.5.2 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Escola de Origem

Tabela 18: Relação entre o tipo de escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário			
Tipo de Escola	Relação sexo x Cor ou Raça x Grupo de Acesso		Número de estudantes
Escola Pública	Sexo Feminino, Branca	Grupo A	1
		Grupo B	1
		Grupo D	1
	Sexo Feminino, Parda	Grupo B	2
		Grupo C	2
	Sexo Feminino, Preta	Grupo C	2
	Sexo Masculino, Branco	Grupo A	2
		Grupo B	1
	Sexo Masculino, Parda	Grupo C	2
			Subtotal: 14
Escola Particular	-	-	0
Parte em Escola Particular e parte em Escola Pública	Sexo Feminina, Branca	Grupo A	2

Particular com Bolsa Integral	Sexo Feminino, Amarela	Grupo A	1
Particular com Bolsa Parcial	Sexo Feminino, Branca	Grupo A	1
			Número total de estudantes: 18

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora Fonte: Tabela feita de acordo com os dados preenchidos pelos estudantes no questionário.

4.5.3 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Assistência Estudantil

Tabela 19: Relação entre o Auxílio Alimentação Integral da Assistência Estudantil, escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário					
Tipo de Auxílio	Tipo de Escola	Relação sexo x Cor ou Raça x Grupo de Acesso x Condição Econômica			Número de estudantes
Alimentação	Escola Pública	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Feminino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	2
		Sexo Feminino, Preta	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	2
		Sexo Feminino, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	1
		Sexo Masculino, Branco	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	1
			Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Masculino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	1
					Subtotal: 09
	Escola Particular	-	-	-	0
	Parte em Escola Particular e parte em Escola Pública	Sexo Feminina, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	1
			Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	1
	Particular com Bolsa Integral	Sexo Feminino, Amarela	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
	Particular com Bolsa Parcial	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	1
					Subtotal: 04
					Número total de estudantes: 13

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.4 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Assistência Estudantil/Manutenção

Tabela 20: Relação entre o Auxílio Manutenção da assistência estudantil, escola de origem e características dos estudantes de acordo com questionário

Tipo de Auxílio	Tipo de Escola	Relação sexo x Cor ou Raça x Grupo de Acesso x Condição Econômica			Número de Estudantes
Manutenção	Escola Pública	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Feminino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	2
		Sexo Feminino, Preta	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	2
		Sexo Masculino, Branco	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	2
			Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Masculino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	1
		Subtotal: 09			
	Escola Particular	-	-	-	0
	Parte em Escola Particular e parte em Escola Pública	-	-	-	0
	Particular com Bolsa Integral	Sexo Feminino, Amarela	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
	Particular com Bolsa Parcial	-	-	-	0
	Subtotal: 01				
Número total de estudantes: 10					

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.6 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Assistência Estudantil/Moradia

Tabela 21: Relação entre o Auxílio Moradia da assistência estudantil, escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário					
Tipo de Auxílio	Tipo de Escola	Relação sexo x Cor ou Raça x Grupo de Acesso x Condição Econômica			Número de estudantes
Moradia	Escola Pública	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Feminino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	2
		Sexo Feminino, Preta	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	0
		Sexo Feminino, Branca,	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	0
		Sexo Masculino, Branco	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	1
			Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Masculino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	0
		Subtotal: 05			
	Escola Particular	-		-	0
	Parte em Escola Particular e parte em Escola Pública	Sexo Feminina, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	0
	Particular com Bolsa Integral	Sexo Feminino, Amarela	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	0
	Particular com Bolsa Parcial	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	0
	Subtotal: 00				
	Número total de estudantes: 05				

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.7 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Assistência Estudantil/Transporte

Tabela 22: Relação entre o tipo de auxílio da assistência estudantil, escola de origem e características dos estudantes, de acordo com questionário					
Tipo de Auxílio	Tipo de Escola	Relação sexo x Cor ou Raça x Grupo de Acesso x Condição Econômica			Número de Estudantes
Transporte	Escola Pública	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Feminino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	1
		Sexo Feminino, Preta	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	1
		Sexo Feminino, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	0
		Sexo Masculino, Branco	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	2
			Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	1
		Sexo Masculino, Parda	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo C	1
	Subtotal: 07				
	Escola Particular			-	0
	Parte em Escola Particular e parte em Escola Pública	Sexo Feminina, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	0
	Particular com Bolsa Integral	Sexo Feminino, Amarela	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo B	0
	Particular com Bolsa Parcial	Sexo Feminino, Branca	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Grupo A	0
	Subtotal: 00				
Número total de estudantes: 07					

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.8 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Participação em Projetos de Pesquisa

Tabela 23: Relação entre Participação em Projeto de Pesquisa, Condição Econômica e as características dos estudantes, de acordo com questionário

Pesquisa	Condição Econômica	Relação entre os dados (Sexo, Cor ou Raça e Escola de Origem)		Número de estudantes	
	Renda per capita inferior a 1,5 Salário Mínimo		Sexo Feminino, Amarela	Bolsa integral em Escola particular	0
Sexo Feminino, Branca			Escola Pública e Particular, Grupo A	1	
Sexo Feminino, Branca			Escola Pública	0	
Sexo Feminino, Parda			Escola Pública, Grupo C	1	
			Escola Pública, Grupo B	1	
Sexo Feminino, Preta			Escola Pública	0	
Sexo Masculino, Branca			Escola Pública, Grupo A	1	
Sexo Masculino, Parda			Escola Pública, Grupo C	2	
Subtotal: 06					
Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo			Sexo Feminino, Branca	Escola Pública	0
	Bolsa Parcial em Escola Particular	1			
	Escola Pública e Particular	0			
Subtotal: 01					
Número total de estudantes: 07					

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.9 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Participação em Projetos de Extensão

Tabela 24: Relação entre Participação em Projeto de Extensão, Condição Econômica e as características dos estudantes, de acordo com questionário

Extensão	Condição Econômica	Relação entre os dados (Sexo, Cor ou Raça e Escola de origem)		Número de estudantes
	Renda per capita inferior a 1,5 Salários Mínimo		Sexo Feminino, Amarela	Bolsa Integral em escola particular
Sexo Feminino, Branca			Escola pública e Particular, Grupo A	0
Sexo Feminino, Branca			Escola Pública, Grupo B	1
Sexo Feminino, Parda			Escola Pública, Grupo C	1
			Escola Pública, Grupo B	0

		Sexo Feminino, Preta	Escola pública, Grupo C	2
		Sexo Masculino, Branca	Escola Pública, Grupo A	0
		Sexo Masculino, Parda	Escola Pública, grupo C	0
				Subtotal: 05
	Renda per capita superior a 1,5 Salário Mínimo	Sexo Feminino, Branca	Escola Pública	0
			Bolsa Parcial em escola Particular	1
			Escola Pública e particular	0
				Subtotal: 1
Número total de estudantes: 06				

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

4.5.10 Perfil dos Estudantes Cotistas a Partir da Organização dos Estudos

Opção	A		B 4 participantes	C 3 participantes	D 2 participantes	E 1 participante	Total geral por opção	
	Particular 4 participantes	Pública 4 participantes						
1	Tinha apoio de meus pais que me ajudavam ensinando alguma matéria						00	
2	Frequentava aulas particulares	x	x	x	X x	x	x	07
3	Frequentava as aulas de monitoria	X x		x	x			04
4	Frequentava os plantões dos professores para esclarecimento de dúvidas	x	X x x x	X x x x	X x x	x	x	14 14
5	Reunia com meus colegas na biblioteca para apoio nas dificuldades escolares	x	X x x x	x x x x	X x x		x	13
6	Participava de grupos de estudos	x	X x	x				4
7	Pedia ajuda aos colegas e/ou professores nos intervalos das aulas (horários vagos, horário de almoço)	X x x	X x x x	X x x x	X x x	X x		15
8	Entrava em contato com meus colegas através de celular/internet...	X x	X x x	X x x	X x x	x	x	14 14

				x				
9	Outros	X* x* x* x*	X*	x*		X** x**		08
Prioridade de opção por grupo	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º
	9	4, 5 e 7	4, 5, 7 e 8	4, 5 e 8	7 e 9	2, 4, 5 e 8	7	
	2º	2º	2º	2º	2º	2º	2º	
	7	8	2, 3, 6 e 9	2 e 7	2, 4 e 8	-	4 e 8	
	3º	3º	3º	3º	3º	3º	3º	
	3 e 8	6	-	3	-	-	5	
	4º	4º	4º	4º	4º	4º	4º	
	2, 4, 5 e 6	2 e 9	-	-	-	-	9	
	5º	5º	5º	5º	5º	5º	5º	
	-	-	-	-	-	-	2	
	6º	6º	6º	6º	6º	6º	6º	
-	-	-	-	-	-	3 e 6		

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

Observação – Outros: *estudo individualizado, assistir vídeo aulas pela internet;
**estudo individualizado, realizar revisão de conteúdos através de resumos e exercícios em casa;

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa pesquisa, buscávamos compreender o papel da política de cotas no contexto do IF Sudeste MG Campus Muriaé, analisando, sob o olhar dos profissionais e estudantes, quais os impactos que a Lei nº 12.711/2012 apresenta para o contexto acadêmico. Nesse sentido, primamos por acompanhar os primeiros efeitos da lei sobre o acesso. Ou seja, conhecendo quem são os estudantes que compõem o novo perfil discente. Em contrapartida, isso nos levou a observar, mais atentamente, a turma selecionada do Curso Técnico Integrado em Agroecologia ao longo dos anos de formação. Nesse sentido, a permanência tornou-se outro ponto a ser considerado, tendo em vista a necessidade de investigarmos como a instituição se organizou ao longo dos anos de duração do curso (desde a promulgação da lei) para garantir a permanência dos estudantes.

Durante o processo investigativo nos deparamos com questões relacionadas ao papel social da educação e o sentido do próprio campus Muriaé, enquanto instituição alicerçada no contexto da sociedade capitalista. Assim, a questão da qualidade da educação foi sendo aos poucos apresentada a partir de uma visão sistêmica, isto é, uma visão neoliberal que atrela resultados, status e formação para o mercado de trabalho como faces da qualidade educacional.

Em diversos momentos deste trabalho foram desenvolvidas questões acerca do direito enquanto resultante do movimento de luta de classes, a cidadania como critério de participação social e a democracia como viés da consolidação de políticas públicas. No entanto, os resultados alcançados nos indicam que a visão sobre democracia liberal, meritocracia, qualidade da educação ainda estão muito atreladas, pois a ênfase dada aos resultados de desempenho dos estudantes egressos tornam-se a pedra angular para consolidação do nome da instituição a partir do status de “instituição de qualidade”. Melhor dizendo, o que ressalta como “excelência” educacional tem sido apresentado a partir dos resultados de acesso a cursos superiores e ranqueamento nos testes padronizados do ENEM.

A questão do papel da educação, em seu desenvolvimento histórico, ainda permanece enquanto dualidade: servir ao capital no processo de reprodução social ou intervir para alterar a relação social e, por conseguinte, favorecer o desenvolvimento de uma educação que possibilite ao educando se construir enquanto sujeito de sua própria história, com isso almejar a transformação social. O trabalho realizado, porém, permite-

nos compreender que a questão por mais complexa que seja, ainda resguarda outros elementos: a escola ou a instituição educacional é mais que a soma das partes, é uma unidade viva e pulsante, cheia de contradições, efervescente em movimentos que ora avançam, ora retroagem. Nesse processo, os sujeitos se reconhecem, se estranham e estranham a si mesmos. É na relação do cotidiano que os diversos atores sociais assumem seu papel, tanto como profissionais, quanto pessoas em colisão e coalizão.

Exemplo disso é a ausência de citação, por parte dos entrevistados, sobre o acesso e a permanência como direito, como fruto da luta histórica das classes em disputa. O mesmo é notado quanto se relaciona a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes a eles próprios. Em outras palavras, é comum a ideia de que é preciso que cada um faça a sua parte, porém, esse argumento tem se referido muito mais ao papel dos estudantes e de suas respectivas famílias que ao trabalho que deveria ser desenvolvido coletivamente na instituição. Aliás, através das entrevistas podemos perceber que os discursos apontam a relação de poder ao defender que a instituição educacional já faz tudo que pode, e, nesse sentido, cabe ao estudante reconhecer as vantagens que ela oferece, ficando a cargo do educando uma maior dedicação. Resumindo, a instituição já faz tudo que pode, devendo o estudante valorizar a oportunidade que tem. Ao que nos parece, esta é uma relação de poder, na qual os pesos são diametralmente desiguais. Segundo Bourdieu (2015), essa relação de pesos e medidas desiguais se configuraria na teoria da violência escolar.

Por conseguinte, a questão do *habitus* é apontada e reconhecida pelos profissionais como provável gargalo ao melhor resultado acadêmico. Porém, não se menciona as estratégias elaboradas pela instituição para atender previamente aos estudantes, ou seja, antes mesmo que eles sejam avaliados nas disciplinas estudadas.

De acordo com as pesquisas a que nos referenciamos em termos de levantamento de informações sobre desempenho escolar, ficou bastante claro que os fatores extraescolares exercem papel preponderante, como as condições socioeconômicas e o capital cultural das famílias. Isso, ao invés de ser utilizado para culpabilizar as famílias por suas “faltas”, deveria, a nosso ver, ser compreendido como preponderante para a melhoria do papel da escola (não nos referimos à substituição do papel das famílias na educação de seus filhos), como instrumento de recuperação da identidade escolar para revalidação de seu potencial em prol dos que da escola fazem seu último ou único bastião de liberdade. Afinal, o peso escolar exerce maior pressão sobre as famílias de camadas populares que as de famílias mais abastadas.

Outra questão, muito foi dito pelos entrevistados e reconhecido nos documentos analisados, acerca dos fatores internos que qualificam a instituição: presença de laboratórios, recursos materiais, equipamentos, formação e qualificação docente, desenvolvimento e envolvimento dos estudantes em projetos de extensão e pesquisa, recursos de apoio estudantil (bolsas), setores de atendimento ao educando, etc. Tudo isso, inegavelmente relevante, porém, não é fulcral para o desempenho e permanência dos estudantes. Antes, é na relação com o professor, com os profissionais de apoio, que os educandos reconhecem o papel formativo da educação, se envolvem e se apropriam tanto do ambiente quanto dos recursos disponibilizados para a melhor vivência em tempo integral da educação oferecida.

Por outro lado, sabendo ser a educação um processo histórico ao qual ninguém escapa, que de uma forma ou de outra somos envolvidos por ela, intencionalmente ou não; estamos todos, principalmente os educandos, enredados num processo que pode alienar como libertar. Mais uma vez, é o potencial educacional dos intelectuais orgânicos e tradicionais que fará a diferença entre aprender e inculcar. Vejamos, ao tratarmos da questão curricular, verificamos que apesar da não integração dos conteúdos dispostos em disciplinas, da extensa carga horária que se impõe aos estudantes (número de disciplinas, duração das aulas e conteúdos apresentados), a apropriação do conhecimento está muito mais atrelada ao tom educacional impresso pelo docente no seu trabalho que pela organização conteudista.

A escola integral, de tempo integral, proposta por Gramsci é referenciada como modelo a ser alcançado pelo campus Muriaé (como propõe o PPC). Resguardadas as devidas proporções, verificamos alguns vestígios da proposta do pensador no curso integrado em Agroecologia (ainda que, mais pela ação de alguns docentes que pela adoção da ideologia emancipatória em si). Porém, tendo na escola uma um modelo a ser alcançado, partimos do pressuposto que este delineamento congrega em si um gérmen de movimento progressista. De acordo com o PPC do curso, um dos objetivos da formação em Agroecologia é a proposta de uma nova forma de produção alimentar. Nesse sentido, avança-se de um lado e regride-se de outro, uma vez que a mercadoria (mais qualificada) passa a ser o cerne da educação agroecológica mais sustentável. Ora, melhora-se o processo, garante-se maior participação social - primordialmente do pequeno produtor – e valorização do campo, dos instrumentos não predatórios (dos quais se vale o atual modelo agroexportador). No entanto, permanece o mesmo chão, ou seja, a base na qual se estrutura e se eleva toda organização social: o modo de produção

capitalista (ainda que mais humanizado). Ou seja, a conciliação do inconciliável, um arrefecimento na luta de classes, um novo pacto social e econômico em prol de uma melhor distribuição da riqueza produzida, sem que, no entanto, obstacule-se o lucro.

Diante desse quadro, como qualificar ou como caracterizar a educação a que todos deveriam ter acesso? Basta dizer que o campus Muriaé oferece uma educação de qualidade? Vejamos, a expressão “qualidade” passa a assumir um caráter adjetivo ao substantivo educação; ou também poderíamos dizer que se trata de um “sobrenome”, a fim de se demarcar uma diferença entre a oferta da educação da rede federal e das demais redes de ensino. Mas o que indica a qualidade da educação? Bem, pontuamos anteriormente a persistência de caracterizar a qualidade como resultado. Não obstante, como falarmos em qualidade baseando-nos em resultados que denotam mais provas de exclusão que inclusão? Retornemos à Tabela V1: dos 41 estudantes que entram no ano de 2013 no curso Agroecologia, apenas 22 concluíram a formação no período proposto para a duração do curso (3 anos); 03 concluíram com 04 anos de estudo. E os outros 16 estudantes?

Ao entrevistarmos estudantes que foram reprovados, foi unânime a resposta de que não estavam acostumados a estudar, ou seja, retornamos aqui à questão do *habitus*. Contudo, a mera constatação do fato não altera a questão, pois outros virão e será que estes superarão essa questão de “defasagem” de dedicação? Como dedicar tanto tempo a um processo sem que se perceba nele sentido para as necessidades imediatas (não nos referimos aqui a uma defesa do imediatismo; mas reconhecemos que para famílias sofridas e relegadas à própria sorte, o porvir é algo que não lhes cabe, uma vez que o futuro e a relação com o tempo estão atrelados ao momento presente)? Vimos, a partir de Bourdieu que a realidade social das famílias em desvantagens socioeconômicas e culturais (famílias de camadas populares, historicamente sofridas e principalmente famílias de grupos marginalizados por preconceito de raça e etnia) apresentam a necessidade de sobrevivência na objetivação do imediato, portanto, as possibilidades que não forem concretas não avançam futuristicamente, ou seja, não conseguem projetar futuro quando a necessidade é o presente. Essas desvantagens oprimem ainda mais e inviabilizam os sonhos dos homens sem futuro.

Mas de que nos serve ter esse conhecimento se não for para reconhecermos o potencial da educação no fazer cotidiano do professor? É preciso que na formação docente fique claro que a demanda estudantil não é e não pode ser homogênea, não existem histórias de vidas iguais em uma sociedade em que a marca da desigualdade é a

característica maior. A escola para o social, para além do capital deve se comprometer com a consciência de ser o educador um profissional em constante evolução, e ciente de seu inacabamento (assim como todo ser humano) não pode dar por concluído seu papel assim que adquire seu título ou que conclui sua aula. Aliás, o fim começa pelo início, os resultados tão aclamados como espelho de qualidade partem do princípio, quando debruçado sobre seu fazer pedagógico o professor busca conhecer o público com quem trabalha, interage com ele e no que percebe o estranhamento busca orientação e apoio dos profissionais que compõem o conjunto escolar. Afinal, como nos diz Paulo Freire (2015, p. 120) “ninguém educada ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, bem como a educação enquanto título (e no risco da inflação de títulos perder seu valor) não promove libertação. Ora, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”(idem, p. 95), portanto a educação, enquanto meio de afirmação de valor mercadológico (quer seja a formação para a reposição da força de trabalho - por isso qualificadora/capacitadora -, quer seja como etapa para a assunção em cursos de graduação - e depois seguir ao mercado para o revertimento do título em salário pelo emprego assalariado, empreendedor, autônomo ou liberal), nada mais é que a repetição do vácuo do conhecimento. Em outras palavras, a educação (o ensino, meramente academicista) que se vangloria dos títulos alcançados nada mais é que armadilha lançada pela ideologia neoliberal para a conformação de uma rede reprodutora de homens e mulheres alienados; que nada mais conseguem, limitados pelo que lhes foi inculcado (e não eficazmente combatido pela ideologia contra hegemônica), a não ser almejem se tornarem objetos a serem explorados.

A partir de então, retornamos a nossa questão principal, que muito nos inquietou: quais os efeitos que a nova legislação trouxe para o contexto escolar? Em primeiro lugar, partimos dos impactos que o próprio estudo do tema trouxe para a compreensão do que venham a ser políticas de ações afirmativas. Ou seja, a instituição de cotas possibilita o acesso a grupos vulnerabilizados historicamente, porém, a simples demarcação pelo cômputo da lei para a obrigatoriedade da reservas de vagas não constitui por si só uma ação afirmativa. O que queremos deixar claro é que por mais que seja um avanço - reflexo de uma extensa luta social, e não obstante, contínua pressão dos movimentos sociais para reconhecimento de direitos legítimos - não é o fato de se ter a positivação de um direito que se consolida a expressão do reconhecimento dessa conquista como direito. Antes, é necessário alcançar o conhecimento sobre o que

significa o direito para além de um registro oficial, caso contrário, a conquista tanto se desnatura pelo esquecimento de sua epopeia, quanto corre o risco de ser capitaneado para valer de moeda de troca por interesses das classes dominantes. Exemplo do que queremos dizer está presente nas falas dos entrevistados, ou mesmo nas ausências, uma vez que a questão dos direitos sequer é mencionada no sentido do reconhecimento da justiça social pela inclusão e participação dos diversos sujeitos oprimidos, esquecidos, vulnerabilizados e marginalizados. No entanto, a percepção moderada a respeito do direito se restringe à obediência da lei, devido às sanções que, por sua não observância, podem sofrer.

Em segundo lugar, refutamos as ideias pessimistas que circularam ou que ainda possam circular a despeito dos estudantes que adentram na instituição de ensino por meio de cotas. As análises comprovaram, inequivocamente, que os alunos cotistas apresentaram melhores resultados nos quesitos:

1 – Conclusão: dos 41 estudantes que iniciaram o curso, 22 concluíram no prazo estimado de três anos de duração. Destes, 11 são de ampla concorrência, porém, 07 deles vieram de escola particular e 04 de escola pública. Ou seja, com relação ao número de concluintes, 15 estudantes são de escola pública e 07 são de escola particular.

2 – Desempenho acadêmico (CR): apesar das notas de ingresso do grupo de ampla concorrência serem as mais altas, o mesmo não se verifica ao longo dos três anos de duração do curso, uma vez que os estudantes cotistas apresentaram maior coeficiente de rendimento ao final de cada um dos três anos letivos.

3 – Acesso a cursos superiores: dos 11 concluintes do grupo de ampla concorrência, 05 adentraram universidades federais e 01 faculdade particular (06 continuaram em nível de graduação); dos 11 concluintes que acessaram por cotas, 07 seguiram seus estudos em universidades federais, 03 prosseguiram em faculdades particulares (10 continuaram estudando em nível superior). No entanto, ao considerarmos a origem escolar, apenas 03 estudantes oriundos de escola particular acessaram instituições públicas de ensino superior; 09 estudantes provenientes de escola pública acessaram instituições públicas de ensino superior e 04 estudantes acessaram faculdades particulares. Ou seja, quem mais acessou instituições de nível superior foram estudantes oriundos de escola pública.

4 – Participação em projetos de extensão: dos 11 concluintes do grupo de ampla concorrência, 02 participaram de projetos de extensão com bolsa (sendo estes oriundos de escola particular); dos 11 concluintes que acessaram por meio de cotas, 04 participaram de projetos de extensão com bolsa.

5 – Participação em projetos de pesquisa: dos 11 concluintes do grupo de ampla concorrência, 04 participaram de projetos de pesquisa com bolsa, dentre estes 03 são de origem de escola particular e 01 de escola pública; dos 11 concluintes que acessaram por meio de cotas, 03 participaram de projetos de pesquisa com bolsa.

Em terceiro lugar, ressaltamos a lenta, porém progressiva compreensão da Lei nº 12.711 por parte dos estudantes que, devido à participação no Grêmio Estudantil, foram politizando e sendo politizados acerca dos direitos enquanto expressão de justiça social.

Em quarto, concluímos que o significado da expressão “educação de qualidade” (que para além da metodologia neoliberal de conceber a educação como um fim - que defende o acesso unicamente por mérito individual) alude ao processo de aprendizagem como movimento permanente, capaz de despertar no educando o sentido de desvelamento do real, compreendendo o cotidiano como resultado dialético que se faz no plano presente das objetivações concretas, considerando-se para isso o direito às subjetivações do porvir. Nesse sentido, a educação que possibilita aos educandos compreenderem o trabalho como princípio educativo e não como um fim ao qual devem se sujeitar (como mercadorias a serem exploradas) em sua força produtiva, é a educação que qualifica para a leitura de mundo.

A percepção de que os movimentos antagônicos são provenientes do modo de produção econômico (fundamentalmente na sociedade capitalista), a compreensão de que a história não é dada (ou contada para efeitos de lições moralizantes - que oprimem e paralisam), mas construída pelo ser social que está em contínua evolução, é o que chamamos de educação de qualidade, aquela a que Mészáros se refere como processo vivo que não se restringe à escola ou qualquer outra instituição de ensino, aquela a que Paulo Freire proclama como utopia, como sonho possível e que por isso nos faz caminhar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 163-189. ISSN 0101-7330.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010, páginas 23-44.

ARAÚJO, Ana Rita. Pró-reitor de Graduação espera que entrada única pelo Sisu otimize ocupação das vagas. Entrevista **Portal UFMG**, Dezembro de 2015. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/041558.shtml>> Acesso em 07/11/2016.

ARTIAGA, Débora Martins. **A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG – Campus Muriaé**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais. 2015.

BARROCO; Maria Lúcia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.2)

BEZERRA, Fábio Aparecido Martins. **A educação profissional e tecnológica como eixo de desenvolvimento regional**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Minas Gerais. 2015.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão, inclusão e cidadania no ideário neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler (orgs.). **Educação e cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 19-34.

BONETTI, Dilséa Adeodata; SILVA, Marlise Vinagre. SALES, Mione Apolinário; GONELLI, Valéria M.M. (orgs.). **Serviço Social e Ética: um convite a uma nova práxis**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 51-91.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BORTOLINI, Maria Cátira; PENA, Sérgio Danilo Junho. **Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?** In: Revista Estudos Avançados, São Paulo, vol. 18, n. 50, p. 31-50, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0103-401420040001&script=sci_issuetoc> Acesso em 12 de jan. 2017

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de jul. 2010.

_____. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012a. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em 06 de ago. 2016.

_____. **Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993. Lei de Regulamentação da Profissão**. Diário Oficial da União, Brasília, 08 jul. 1993. Disponível em www.cfess.org.br, acesso em 29 de novembro de 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União,

Brasília, 21 jul.2010.

_____. **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. Diário Oficial da união, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em 11 março de 2015.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Aletta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica**: por uma profissionalização sustentável. 17 de ago. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>> acesso em 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>> Acesso em: 03 de fev. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 06 de agosto de 2016.

_____. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2014, v. 1, jun/2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23602> Acesso em 11 de jan. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de out. de 2012.

_____. Projeto de Lei Nº 46, de 2015 (Do Sr. Cássio Cunha Lima). **Diário do Senado Federal**. V. LXX, N. 17, Brasília D.F., pp. 125-126, 15 fevereiro 2015. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=25/02/2015&paginaDireta=00125>> Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 73, de 1999 (Da Sra. Nice Lobão). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIV, N. 045, Brasília D.F., pp. 09546–09547, 16 março 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD-16MAR1999.pdf#page=78>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 73-A, de 1999 (Da Sra. Nice Lobão). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LX, N. 172, Brasília D.F., pp. 48280-48286, 04 outubro 2005. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD04OUT2005.pdf#page=164>> Acesso

em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 73-B, de 1999 (Da Sra. Nice Lobão). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LXI, N. 026, Brasília D.F., pp. 08033-08043, 14 fevereiro 2006.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14FEV2006.pdf#page=321>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 73-C, de 1999 (Da Sra. Nice Lobão). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LXIII, N. 197, Brasília D.F., pp. 52943-52944, 21 novembro 2008.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21NOV2008.pdf#page=121>> ou
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=617199&filename=RDF+1+%3D%3E+PL+73/1999> Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 129, de 2009 (Do Sr. Leonardo Mattos e outros). **Diário do Senado Federal**. V. LXIV, N. 96, Brasília D.F., pp. 27534-27535, 27 junho 2009.

Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=27/06/2009&paginaDireta=27534>>

Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 180, de 2008 (Da Sra. Nice Lobão). PARECER Nº 827-PLEN, 2012. **DIÁRIO DO SENADO FEDERAL**. V. LXVII, N. 103, Brasília D.F., pp. 31991-31992, 05 de julho de 2012. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?datDiario=05/07/2012&tipDiario=1>> Acesso em: 19 de jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 215, de 2003 (Do Sra. Íris de Araújo). **Diário do Senado Federal**. V. LXVII, N. 71, Brasília D.F., pp. 13549-13550, 30 maio 2003. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=30/05/2003&paginaDireta=13549>>

Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 344, de 2008 (Do Sr. Marconi Perillo). **Diário do Senado Federal**. V. LXVII, N. 117, Brasília D.F., p. 40027, 08 agosto 2012. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=08/08/2012&paginaDireta=40027>>

Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 373, de 2003 (Do Sr. Lincoln Portela). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LVIII, N. 049, Brasília D.F., pp. 15903–15904, 23 abril 2003.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD23ABR2003.pdf#page=141>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 479, de 2008 (Do Sr. Álvaro Dias). **Diário do Senado Federal**. V. LXVII, N. 117, Brasília D.F., p. 40027, 08 agosto 2012. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=08/08/2012&paginaDireta=40027>>

Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 546, de 2007 (Da Sra. Ideli Salvatti). **Diário do Senado Federal**. V. LXIII, N. 117, Brasília D.F., p. 29862, 09 agosto 2008. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=09/08/2008&paginaDireta=29862>>

tipDiario=1&datDiario=09/08/2008&paginaDireta=29862> Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 615, de 2003 (Do Sr. Murilo Zauith). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LVIII, N. 051, Brasília D.F., pp. 16611–16612, 25 abril 2003. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25ABR2003.pdf#page=121>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 1.313, de 2003 (Do Sr. Rodolfo Pereira). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LVIII, N. 107, Brasília D.F., pp. 33594–33596, 16 julho 2003. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16JUL2003.pdf#page=56>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 1.330, de 2007 (Do Sr. Edio Lopes). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LVIII, N. 107, Brasília D.F., p. 34150, 05 julho 2007. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD05JUL2007.pdf#page=46>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 1.447, de 1999 (Do Sr. Celso Giglio). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIV, N. 156, Brasília D.F., pp. 44306–44307, 24 setembro 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD-24SET1999.pdf#page=234>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 1.643, de 1999 (Do Sr. Antero Paes de Barros). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIV, N. 167, Brasília D.F., pp. 48099, 09 outubro 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD-09OUT1999.pdf#page=143>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 1.736, de 2007 (Do Sr. Neucimar Fraga). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIV, N. 167, Brasília D.F., pp. 42622–42623, 28 agosto 2007. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD28AGO2007.pdf#page=84>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 2.069, de 1999 (Do Sr. Raimundo Gomes de Matos). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIV, N. 191, Brasília D.F., pp. 55055–55056, 18 novembro 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18NOV1999.pdf#page=195>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 2.923, de 2004 (Do Sr. Lincoln Portela). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIX, N. 041, Brasília D.F., pp. 10.646, 18 março 2004. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18MAR2004.pdf#page=220>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 2.995, de 2015 (Origem PLS-46/2015). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LXX, N. 216, Brasília D.F., pp. 64–65, 12 dezembro 2015. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020150917001570000.PDF#page=306>> Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 3.627, de 2004 (Do Sr. Carlos Abicalil). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LIX, N. 092, Brasília D.F., pp. 25601–25603, 02 junho 2004. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD-02JUN2004.pdf#page=123>> Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei Nº 3.913, de 2008 (Da Sra. Ideli Salvatti). **Diário da Câmara dos Deputados**. V. LXIII, N. 197, Brasília D.F., pp. 52925-52944, 21 novembro 2008. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21NOV2008.pdf#page=121>> Acesso em: 19 jan. 2017.

BRITO FILHO; José Claudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 4. ed. São Paulo: LTr, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**. Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p. 26-32.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. IN: COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 49-69.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 245-262, julho, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília: UnB, 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O impacto da lei nº 12.711 sobre as universidades federais.**: levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp.1-34.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, v. 1. Disponível em :
<<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/florestan-fernandes-a-integrac3a7c3a3o-do-negro-na-sociedade-de-classes-vol-i-o-legado-da-rac3a7a-branca.pdf>>. Acesso em 03 de abr. 2017.

FERREIRA, B. Eliza; OLIVEIRA, A. Dalila (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, páginas 17-32.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.. In: **Revista Brasileira de Educação**, 1999. n. 10. jan/fev/mar/abr. Disponível em:
<https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>
Acesso em 11 de nov. 2015.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FORQUIM, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIM, Jean-Claude (org). **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa.** Petrópolis/RJ; Vozes, 1995, p.21-37.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em
<<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>> Acesso em 03 de abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala.** 48. ed. São Paulo: Global, 2013. Disponível em <<http://www.pet.eco.ufrj.br/images/PDF/gilberto-freyre.pdf>> Acesso em 03 de abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995, páginas 59-90.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: ____; SILVA, T. T. (orgs.). Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** 2. ed. Brasília: CNTE, 2009, p. 9-49.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo qualidade total e educação: visões Críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-177.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1: Introdução ao estudo da Filosofia; A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. v. 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília, Líber Livro, 2009, p.125-225

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25.ed. São Paulo: Edições Loyola. 2015.

_____. **A crise do capitalismo**. Mini documentário. Acesso em 08 de maio 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d5CzZqauTVs>

IBGE. Site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=314390&search=minas-gerais|muriae|infograficos:-historico> Acesso em: 30 jan. 2017.

IF SUDESTE MG CAMPUS MURIAÉ. **Site Oficial**. Disponível em: <http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/?q=institucional> Acesso em 27 nov. 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008). **Desigualdades raciais e racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**.

KOURILSKY, Philippe. **O manifesto do altruísmo**. Questionamentos políticos, sociais e filosóficos sobre o individualismo e a necessidade do coletivo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes: uma história política e filosófica**. São Paulo: Boitempo, 2015.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 5. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOSQUERA, Carlos Riádigos. **Influencia Posfordista em la Educación del siglo XXI**. Universidad da Coruña, España, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, 3, Rio de Janeiro: PENESB, nov. 2003. Disponível em <www.geles.org.br/Wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-e-etnia.pdf> Acesso em 31/12/2016.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro, 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, ebook, 2012.

MURIAÉ: 150 anos de História. **Revista Comemorativa do Sequicentenário de Muriaé**. Muriaé/MG: Fundarte, 2005. 28p.

MURIAÉ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Muriaé. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agroecologia**. 2010.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Muriaé. **Projeto Político Pedagógico do Campus Muriaé**. 2010. Disponível em <<http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/?q=institucional>> Acesso em 03 jan. 2017.

NASCIMENTO, Tarcília Edna Fernandes do. **As cotas na Medicina: perfil, desempenho e percepções**. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015.

NEVES, L. M. W. (Org.) et al. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo, Xamã, 2010. (p. 39-95).

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: TAQ, 1985.

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS NOGUEIRA, Claudio M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Limites e Possibilidades. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

O GLOBO (2012). **Aloízio Mercadante esclarece dúvidas sobre a Lei de Cotas**. Rio de Janeiro, 08/10/2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ednéia Alves. Direitos sociais na ordem burguesa: entre a farsa e a tragédia. In: OLIVEIRA, Ednéia Alves; LAMAS, Fernando Gaudaretto (orgs.). **Ciências humanas e pensamento crítico: um caminho para Marx**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, p. 65-87.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**. Uma revolução n educação profissional e tecnológica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf> Acesso em 27 de jan. 2017.

PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PENA, S. D. J.; BARTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos Avançados**, v.18, n.50, p. 31-50, 2004. Disponível em:
<http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440807025_ARQUIVO_MaterialComplementar_ArtigoCompleto.pdf> Acesso em 26 de dez. 2016.

PETRUCCELLI, José Luís. Classificação racial e políticas de ação afirmativa nas universidades. IN: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC–RIO, Pallas, 2010, p. 145-155.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2008, p. 65-88.

PISTRAK, Mosey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRAXEDES, Rosângel Rosa; PRAXEDES, Walter. **Educando contra o preconceito e a discriminação racial**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. N: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-117. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj9qvWQ2pzTAhUMlpAKHSLOBC4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fcvc.instituto-camoes.pt%2Fconhecer%2Fbiblioteca-digital-camoes%2Fpensamento-e-ciencia%2F2106-2106%2Ffile.html&usg=AFQjCNFtqElBVY6o5UniMCXSZojBQgueGw>> Acesso em 10 de abr. 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SACHS, Érico. **Marxismo e luta de classes: questões de estratégia e tática**. Salvador: EGBA, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. La mercantilización y despolitización de la educación. **Eskola Publikoa**, n. 42, p. 8-11, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-71. Disponível em <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj9qvWQ2pzTAhUMlpAKHSLOBC4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fcvc.instituto-camoes.pt%2Fconhecer%2Fbiblioteca-digital-camoes%2Fpensamento-e-ciencia%2F2106-2106%2Ffile.html&usg=AFQjCNFtqElBVY6o5UniMCXSZojBQgueGw>> Acesso em 10 de abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>> Acesso em 30 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos. IN: **Revista Brasileira de Educação – ANPED**. v. 12. n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em 14 de mar. 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2012.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. IX ANPED SUL. **Seminário de Pesquisa em Educação da Rede Sul**. 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em 05 de fev. 2017.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**. 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 19-47.

UFSCar. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <<http://www.nepedees.ufscar.br/arquivos/politica-de-acoes-afirmativas-diversidade-e-equidade-da-ufscar>> Acesso em 11 de fev. 2017.

UFSCar (2016). Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. **Sobre as cotas no ensino superior, será que estão dando certo?** Disponível em <<http://blog.saade.ufscar.br/?p=376>> Acesso em 11 de fev. 2017.

UNICAMP (2017). **Políticas de Ação Afirmativa para Inclusão Social**. Disponível em <<http://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html>> Acesso em 11 de fev. 2017.

VAN ZANTEN, Agnés. (Coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.


WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva**. Quem cabe no seu todos? 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

APÊNDICE I

Tabela PA1 – Progressão Anual dos Estudantes por Grupo de Acesso - Turma 1/2013

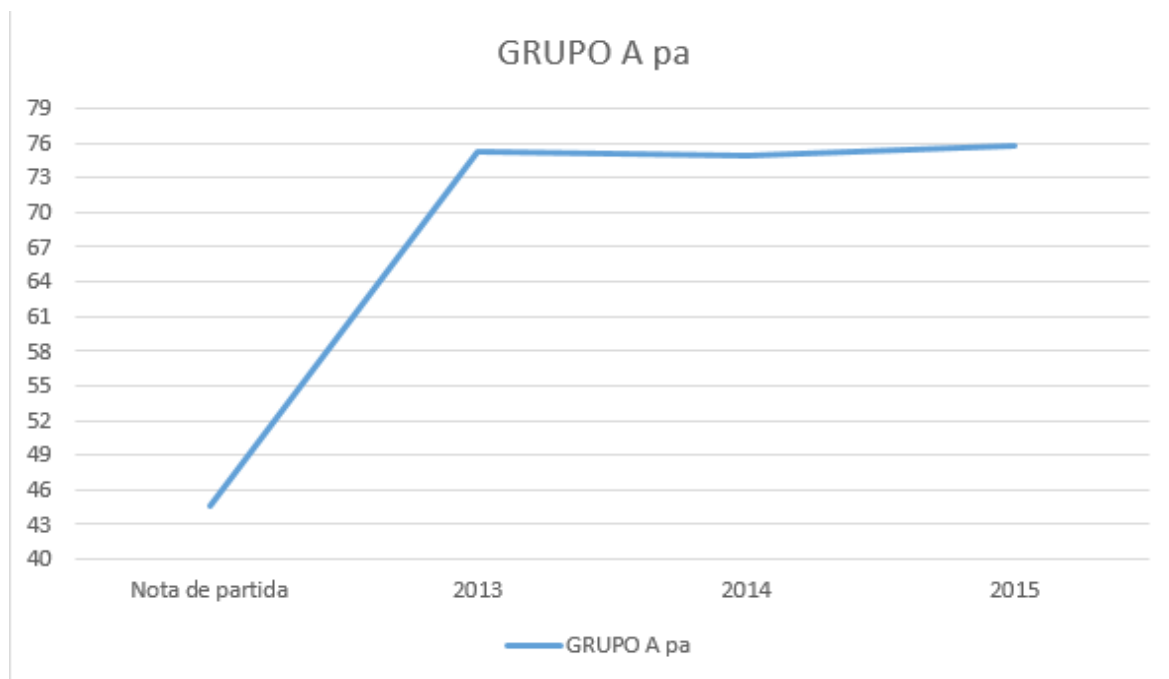
Tabela de progressão por grupo de acesso															
Nº de estudantes ingressantes	Nº de estudantes por grupo de acesso	2013	2013	2013	2014	2014	2014	2015	2015	2015	2016	2016	2016	Conclusão	
		Aprova do	Reprov ado	Transfe rido	Aprova do	Reprov ado	Transfe rido	Aprova do	Reprov ado	Transfe rido	Aprova do	Reprov ado	Transfe rido		
21	A: 11 estudantes provenientes de escola particular	1												Transf.	
		2												3 anos	
		3												3 anos	
		4												4 anos	
		5												Transf.	
		6												Jubilado	
		7												3 anos	
		8												3 anos	
		9												3 anos	
		10												3 anos	
		11												3 anos	
	A: 10 estudantes provenientes de escola pública	1													Transf.
		2													Transf.
		3													3 anos
		4													Transf.
		5													3 anos
		6													Transf.
		7													Transf.
		8													4 anos
		9													3 anos
		10													3 anos
5	B	1												3 anos	
		2												3 anos	
		3												3 anos	
		4												3 anos	
		5												4 anos	
6	C	1												3 anos	
		2												Transf.	
		3												3 anos	
		4												Transf.	
		5												3 anos	
		6												3 anos	
5	D	1												3 anos	
		2												Transf.	
		3												Transf.	
		4												Abandono	
		5												3 anos	
4	E	1												Transf.	
		2												3 anos	
		3												Jubilado	
		4												Jubilado	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

 Aprovação
  Reprovação
  Transferência
  Abandono

APÊNDICE II

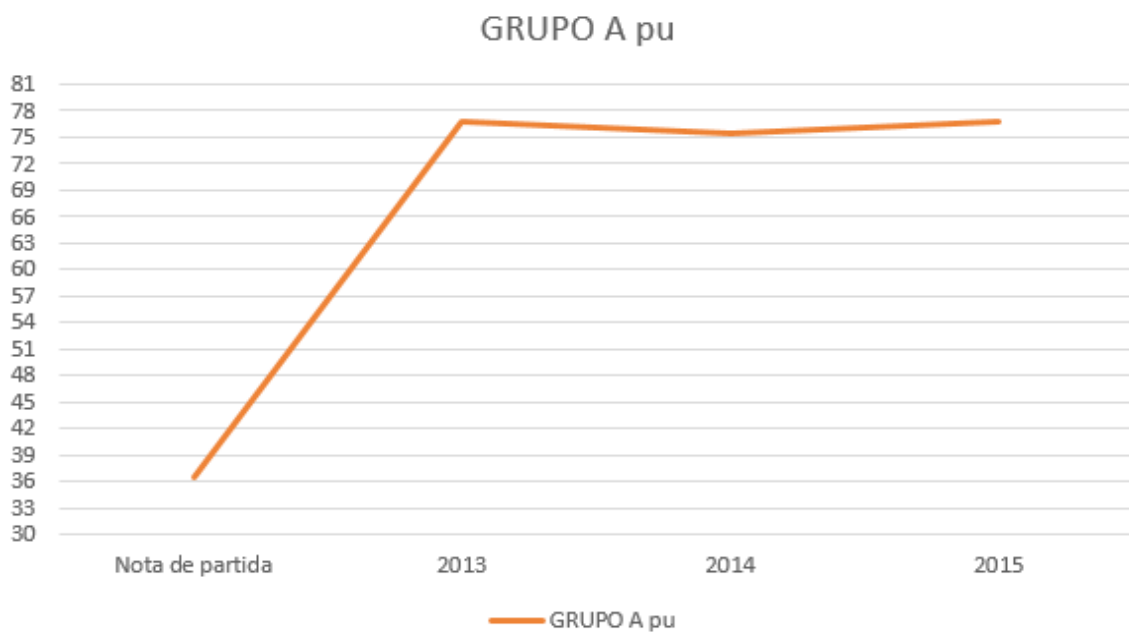
Gráfico 2: Progressão do Grupo Apa



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE III

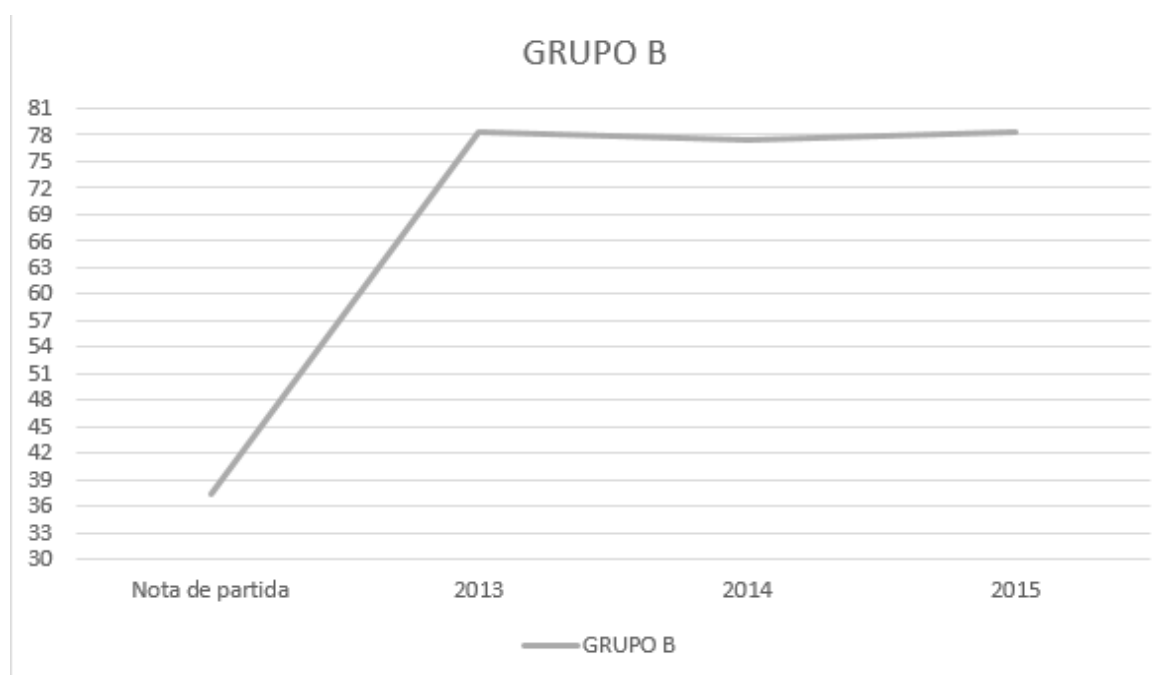
Gráfico 3: Progressão do Grupo Apu



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE IV

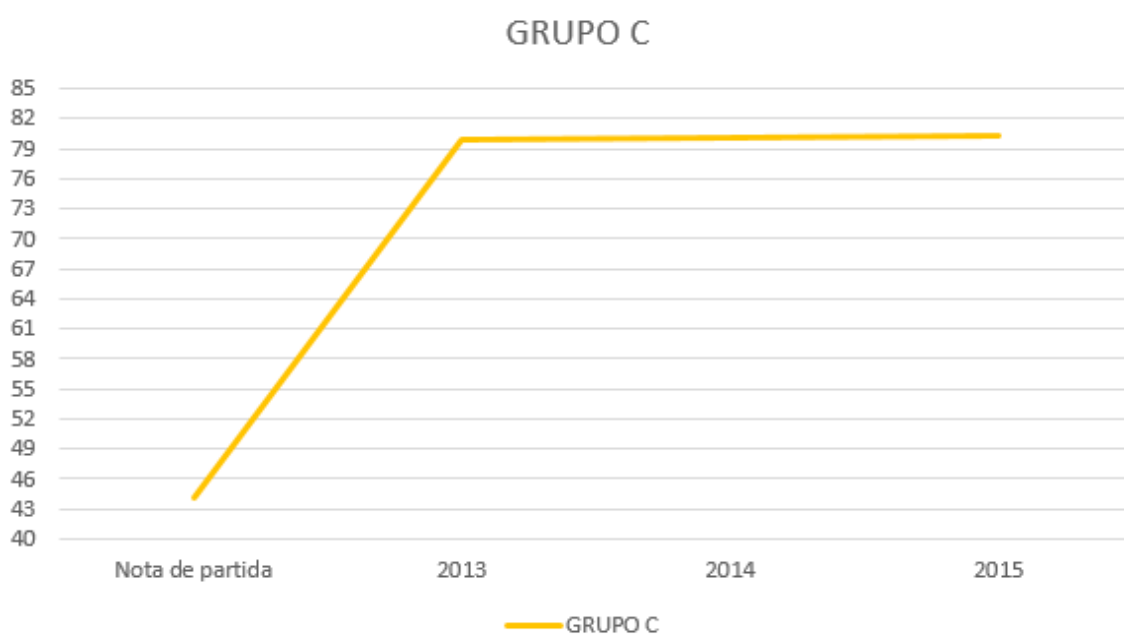
Gráfico 4: Progressão do Grupo B



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE V

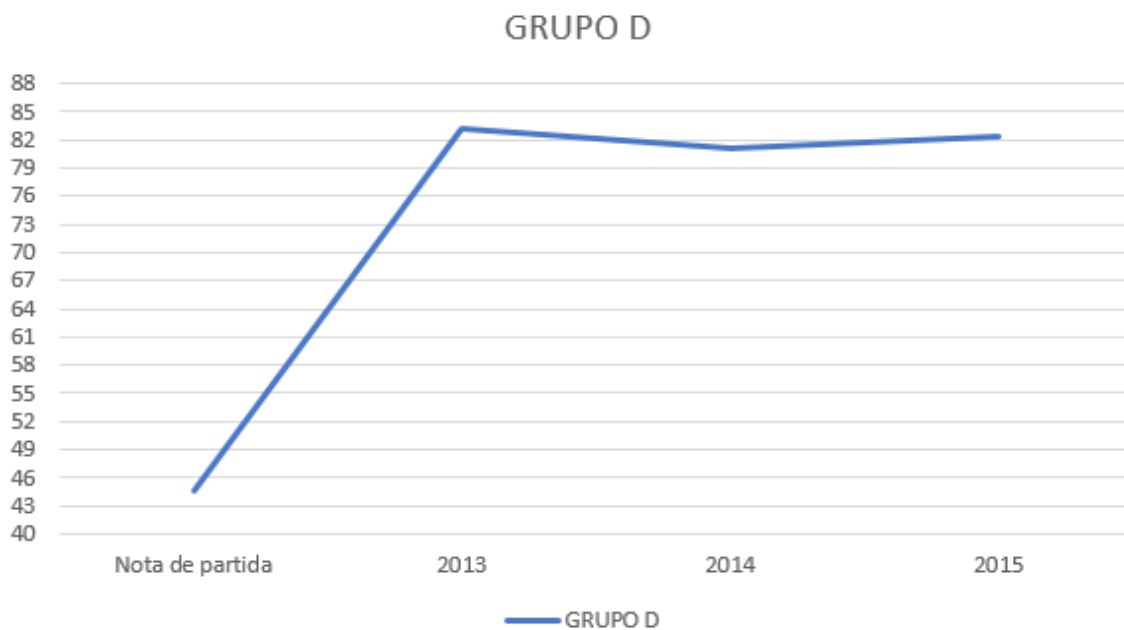
Gráfico 5: Progressão do Grupo C



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE VI

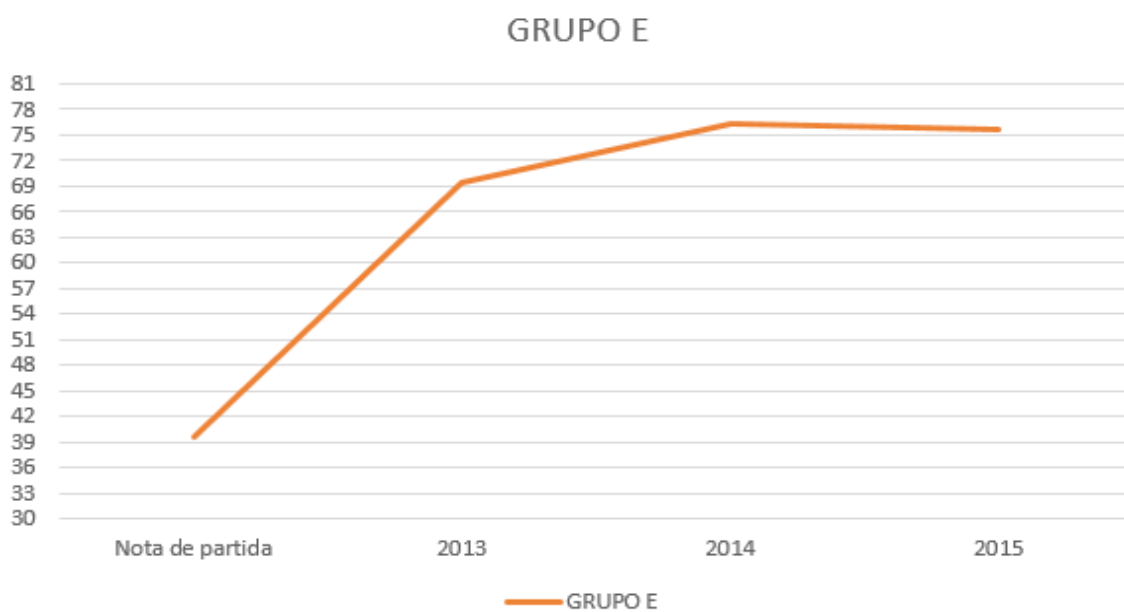
Gráfico 6: Progressão do Grupo D



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE VII

Gráfico 7: Progressão do Grupo E



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE VIII

Tabela EE1 – Êxito dos Estudantes Egressos - Turma 1/2013

Grupos	UF/IF	Faculdades Particulares	Outros
Grupo A Escola Particular (07 formaram)	43% - Direito na UFV - Engenharia Florestal na UFLA - Economia na UFJF	-	57% - Fazendo cursinho particular preparatório Enem/Vestibular - Fazendo cursinho particular preparatório Enem/Vestibular - Fazendo cursinho particular preparatório Enem/Vestibular - Fazendo cursinho particular preparatório Enem
Grupo A Escola Pública (04 formaram)	50% - Letras na UFV - cota - Economia na UFJF	25% - Farmácia na FAMINAS (Fies)	25% - Estudando em casa por conta própria
Grupo B (04 formaram)	50% - Engenharia Ambiental na UFLA - Odontologia na UFJF	25% - Ciências Biológicas na FASM	25% - Fazendo cursinho particular preparatório Enem
Grupo C (04 formaram)	75% - Direito na UFJF - Medicina veterinária na UFES - Ciências Biológicas na UFV	25% - Psicologia na UNIFAMINAS (PROUNI 50% - cota)	-
Grupo D (02 formaram)	50% - Letras na UFV	50% - Fisioterapia na UNIFAMINAS (PROUNI 100% - cota)	-
Grupo E (01 formou)	100% - Arquitetura na UFES	-	-

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

APÊNDICE IX

Tabela RE1 – Resultado do ENEM - 2011

Nº	Escola	Rede	Média Geral (Prova Obj. + Redação)/2	Ranking Nacional	Ranking Municipal
1	Colégio Cidade de Muriaé	privada	603,6	871º	1º
2	Colégio Santa Marcelina	privada	593,6	1.187º	2º
3	Escola São Paulo	privada	550,0	3.091º	3º
4	EE Professor Orlando de Lima Faria	estadual	499,5	5.737º	4º
5	EE Engenheiro Orlando Flores	estadual	498,2	5.835º	5º
6	EE Dr Olavo Tostes	estadual	492,9	6.220º	6º
7	EE Pedro Vicente de Freitas	estadual	478,1	7.346º	7º

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

APÊNDICE X

Tabela RE2 – Resultado do ENEM - 2012

Nº	Escola	Rede	Prova Objetiva	Redação	Média Geral (Prova Obj. + Redação)/2	Ranking Nacional	Ranking Municipal
1	IF Sudeste MG Campus Muriaé	federal	599,4	656,7	628,05	981º	1º
2	Colégio Cidade de Muriaé	privada	597,0	633,1	615,05	1.046º	2º
3	Colégio Santa Marcelina	privada	587,4	630,6	609	1.416º	3º
4	Escola São Paulo	privada	582,7	588,9	585,9	1.604º	4º
5	EE Geraldo Rocha	estadual	513,1	521,5	517,3	5.098º	5º
6	EE Engenheiro Orlando Flores	estadual	510,5	521,8	516,2	5.277º	6º
7	EE Padre Alfredo Kobal	estadual	504,11	502,26	503,2	5.787º	7º
8	EE Américo Lopes	estadual	501,26	509,14	505,2	6.032º	8º
9	EE Assis Brasil	estadual	500,10	493,95	497,0	6.120º	9º
10	EE Professor Orlando de Lima Faria	estadual	496,9	478,3	487,6	6.418º	10º
11	EE Dr Olavo Tostes	estadual	494,9	520,0	507,5	6.595º	11º
12	EE José Bonifácio	estadual	494,50	454,19	474,3	6.625º	12º
13	EE Coronel Francisco Gama	estadual	490,27	486,67	488,5	7.032º	13º
14	EE Coronel Francisco Gomes Campos	estadual	477,7	441,3	459,5	8.202º	14º
15	EE Santo Agostinho	estadual	474,42	410,00	442,2	8.458º	15º
16	EE Professor Tomás Aquino Pereira	estadual	455,19	440,74	448,0	9.897º	16º
17	EE Artur Bernardes	estadual	447,77	490,30	469,0	10.345º	17º

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

APÊNDICE XI

Tabela RE3 – Resultado do ENEM - 2013

Nº	Escola	Rede	Prova Objetiva	Redação	Média Geral (Prova Obj. + Redação)/2	Ranking Nacional	Ranking Municipal
1	IF Sudeste MG Campus Muriaé	federal	621,99	699,00	660,5	496º	1º
2	Colégio Cidade de Muriaé	privada	620,37	693,75	657,1	533º	2º
3	Colégio Santa Marcelina	privada	582,98	683,03	633,0	1.725º	3º
4	Escola São Paulo	privada	574,82	673,55	624,2	2.107º	4º
5	EE Geraldo Rocha	estadual	534,85	556,92	545,9	4.535º	5º
6	EE Engenheiro Orlando Flores	estadual	507,59	526,67	517,1	6.735º	6º
7	EE Professor Orlando de Lima Faria	estadual	505,70	521,65	513,7	6.926º	7º
8	EE Domiciano Cerqueira	estadual	500,99	511,67	506,3	7.464º	8º
9	EE Severino Rezende	estadual	493,54	473,64	483,6	8.387º	9º
10	EE José Bonifácio	estadual	491,77	572,5	532,1	8.614º	10º
11	EE Padre Alfredo Kobal	estadual	489,46	515,99	502,8	8.948º	11º
12	EE Professor Gonçalves Couto	estadual	488,44	493,8	491,1	9.094º	12º
13	EE Assis Brasil	estadual	485,25	471,58	478,4	9.541º	13º
14	EE Américo Lopes	estadual	482,01	474,69	478,4	9.970º	14º
15	EE Dr Olavo Tostes	estadual	479,91	501,51	490,7	10.258º	15º
16	EE Professor Tomás Aquino Pereira	estadual	440,42	382,11	411,3	14.176º	16º

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

APÊNDICE XII

Tabela RE4 – Resultado do ENEM - 2014

Nº	Escola	Rede	Prova Objetiva	Redação	Média Geral (Obj.+Red)/2	Ranking Nacional	Ranking Municipal
1	IF Sudeste MG Campus Muriaé	federal	620,13	703,85	662,0	570°	1°
2	Colégio Cidade de Muriaé	privada	605,84	665,00	635,4	915°	2°
3	Escola São Paulo	privada	584,11	640,00	612,1	1.761°	3°
4	Colégio Santa Marcelina	privada	567,61	659,21	613,4	2.643°	4°
5	EE Professor Orlando de Lima Faria	estadual	513,64	475,75	494,7	6.777°	5°
6	EE Professor Gonçalves Couto	estadual	513,13	476,94	495,0	6.848°	6°
7	EE Geraldo Rocha	estadual	510,98	466,67	488,8	7.104°	7°
8	EE Engenheiro Orlando Flores	estadual	508,60	469,03	488,8	7.409°	8°
9	EE Pedro Vicente de Freitas	estadual	506,34	450,00	478,2	7.742°	9°
10	EE Padre Alfredo Kobal	estadual	501,53	513,04	507,3	8.478°	10°
11	EE Dr Olavo Tostes	estadual	499,90	467,17	483,5	8.727°	11°
12	EE Américo Lopes	estadual	491,38	449,00	470,2	10.201°	12°
13	EE José Bonifácio	estadual	489,96	410,00	450,0	10.411°	13°
14	EE Coronel Francisco Gama	estadual	485,45	437,60	461,5	11.154°	14°
15	EE Assis Brasil	estadual	479,07	434,55	456,8	12.217°	15°
16	EE Santo Agostinho	estadual	478,59	331,43	405,0	12.290°	16°

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora

APÊNDICE XIII

Tabela RE5 – Resultado ENEM 2015: 48 estudantes: 27¹⁵¹ Agroecologia, 11 Informática, 09 Eletrotécnica.

Nº	Escola	Rede	Redação	Média Geral (questões objetivas)	Ranking Nacional	Rankin g Munici pal
1	Colégio Cidade de Muriaé	privada	758,7	620	559°	1°
2	IF Sudeste MG Campus Muriaé	federal	698,8	603,72	985°	2°
3	Colégio Santa Marcelina	privada	685,4	595,5	1.258°	3°
4	Escola São Paulo	privada	688,8	566,8	2.608°	4°
5	EE Engenheiro Orlando Flores	estadual	514,7	497,2	8.981°	5°
6	EE Professor Gonçalves Couto	estadual	518,1	495,7	9.252°	6°
7	EE Professor Orlando de Lima Faria	estadual	546,7	495,4	9.313°	7°
8	EE Dr Olavo Tostes	estadual	536,4	489,1	10.444°	8°
9	EE Santo Agostinho	estadual	449,2	485,6	11.055°	9°
10	EE Domiciano Cerqueira	estadual	489,2	475,98	12.740°	10°
11	EE Professor Tomás Aquino Pereira	estadual	489,3	473,6	13.081°	11°

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora. Dados obtidos no INEP: 27 alunos de Agroecologia: Redação: 716,15; LC: 575,91; MT: 575,87; CH: 636,76; CN:583,22. (Média das questões objetivas: 592,94)+(Média da redação: 716,15) / 2= **Média Geral: 654,545**

151 No ano de 2015 participaram do Enem 27 estudantes do curso Agroecologia, dos quais cinco eram estudantes reprovados que ingressaram no curso antes da vigência da Lei n. 12711/2012.

APÊNDICE XIV

Tabela DI – Dados de inscrição do período de 2013 – 2016

Técnico integrado ao ensino médio presencial – Agroecologia													
Grupos	Ano 2013			Ano 2014			Ano 2015			Ano 2016			Total de estudantes concorrentes por grupo
	Vagas	Inscritos	Inscritos/Vagas	Vagas	Inscritos	Inscritos/Vagas	Vagas	Inscritos	Inscritos/Vagas	Vagas	Inscritos	Inscritos/Vagas	
A	20	34	1,7	20	76	3,8	14	31	2,21	14	77	5,5	218
B	5	12	2,4	3	13	4,33	3	21	7	3	28	9,33	74
C	5	30	6	5	17	3,4	5	9	1,8	5	16	3,2	72
D	5	12	2,4	3	5	1,67	3	25	8,33	3	39	13	81
E	5	7	1,4	3	1	0,33	4	12	3	4	18	4,5	38
F	-	-	-	4	2	0,5	1	1	1	1	4	4	07
Total	40	95	-	38	114	-	30	99	-	30	182	-	-

Fonte: Elaborados a partir de dados selecionados no site do IF Sudeste MG

APÊNDICE XV

Tabela PEX1 – Projetos de Extensão Realizados na Unidade Rural do Campus Muriaé - 2013

Projetos Executados por Professores do Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais	Bolsistas
Fórum de Defesa da Vida e do Meio Ambiente da Zona da Mata de MG	02 Bolsistas
Territorialidades Camponesas na Serra do Brigadeiro: estudo das comunidades de Monte Alverne e Alegre no Município de Miradouro – MG	02 Bolsistas
Fórum de Desenvolvimento Rural Da Microrregião de Muriaé – Bacia do Rio Muriaé e Rio Glória	00 Bolsistas
Projeto Transformar – Capacitação dos Jovens Rurais	00 Bolsistas
Curso de Capacitação em Agroecologia	00 Bolsistas
Projetos Executados por TAE's	Bolsistas
Engenheiro (a) Agrônomo (a):	02 Bolsistas
Saudações Agroecológicas – Núcleo Acadêmico de Comunicação da Unidade Rural do IF Sudeste MG Campus Muriaé	
Zootecnista:	02 Bolsistas
Formação em Cooperativismo, Gestão e produção para Famílias de Pescadores – UHE Barra da Braúna	
Assistente Social:	11 Bolsistas
Isto é Veríssimo! Campanha 2013	
Assistência Estudantil:	00 Bolsistas
Gincana Solidária de Prevenção ao Uso de Drogas	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo CEICE

APÊNDICE XVI

Tabela PEX2 – Projetos de Extensão Realizados na Unidade Rural do Campus Muriaé - 2014

Projetos Executados por Professores do Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais	Bolsistas
Campanha Contra os Agrotóxicos pela Vida	02 Bolsistas
Uso de Sistemas Agroflorestais para a Recomposição da mata Ciliar	01 Bolsistas
Feira de Solos no Parque Estadual da Serra do Brigadeiro	04 Bolsistas
O Teatro está de volta (Professor do Núcleo de Ciências Exatas e Engenharia)	11 Bolsistas
Projetos Executados por TAE	Bolsistas
Técnico em Assuntos Educacionais: Música na Escola: Coral e Banda	07 Bolsistas

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo CEICE

APÊNDICE XVII

Tabela PEX3 – Projetos de Extensão Realizados na Unidade Rural do Campus Muriaé - 2015

Projetos Executados por Professores do Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais	Bolsistas
Fortalecendo a luta pela vida: aprofundando as ações da campanha pela vida e contra os agrotóxicos na Zona da Mata Mineira	03 Bolsistas
Participar Sem Medo de Ser Mulher: mulheres agricultoras no IF Campus Muriaé	02 Bolsistas
Proteção das Nascentes e Educação Ambiental na Comunidade Rural de Sofocó – MG	02 Bolsistas
Agroecologia e Ano Internacional do Solo	02 Bolsistas
Centro de Análises Socioambientais (CASA) – (Professores do Núcleo de Ciências Humanas e Sociais)	05 Bolsistas, 02 do Curso Agroecologia

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo CEICE

APÊNDICE XVIII

Tabela PP1 – Projetos de Pesquisa Realizados na Unidade Rural do Campus Muriaé - 2013

Projetos Executados por Professores do Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais	Bolsistas
-	

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo CGPI

APÊNDICE XIX

Tabela PP2 – Projetos de Pesquisa Realizados na Unidade Rural do Campus Muriaé - 2014

Projetos Executados por Professores do Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais	Bolsistas
Conhecimento popular sobre plantas medicinais em comunidades rurais da região de Muriaé - MG	05 bolsistas (ProPesq Inov/ PIBIC JR/ FAPEMIG)
Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial do Leste e Nordeste de MG (Parceria entre o Núcleo de Estudos em Agroecologia – NEA – e UFMG) - Cnpq	01 bolsista do Agroecologia – Iniciação ao Extensionismo IEX/Cnpq/UFU)
O Estresse e a Qualidade de Vida de Mulheres Agricultoras na Zona da Mata de MG	01 bolsista – BIC JR

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo CGPI

APÊNDICE XX

Tabela PP 3 – Projetos de Pesquisa Realizados na Unidade Rural do Campus Muriaé - 2015

Projetos Executados por Professores do Núcleo de Letras	Bolsistas
Literatura Negra Brasileira: antologia didática para o IF Sudeste MG (PIBIC JR - Cnpq)	02 bolsistas

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo CGPI

APÊNDICE XXI

Tabela FD1 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2013

Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais: 63							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 1º ano Agroecologia
Ares	Exclusiva	Ciências Biológicas	Pública Estadual	Mestrado	Pública Federal	6	2
Hera	Exclusiva	Agronomia	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	7,5	2
Teseu	Exclusiva	Agronomia	Pública Federal	Mestrado/Doutorand o	Pública Federal	8	2
Édipo	Exclusiva	Agronomia	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	10	2
Jocasta	Exclusiva	Ciências Biológicas	Pública Federal	Especializa ção	Particular	8,5	3
Hércules	Exclusiva	Educação Física	Pública Federal	Especializa ção	Particular	12	2
Rea	Exclusiva	Ciências Econômica	Pública Federal	Mestrado	Pública Federal	2	1
Jasão	Temporário 40h	Gestão de Cooperativas	Pública Federal	Mestrado	Pública Federal	9	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXII

Tabela FD2 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2013

Núcleo de Moda:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 1º ano Agroecologia
Perseu	Exclusiva	Design de Moda	Particular	Especializa ção	Particular	8	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXIII

Tabela FD3 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2013

Núcleo de Ciências Humanas e Sociais:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 1º ano Agroecologia
Aristeu	Exclusiva	Filosofia	Pública Federal	Especialização/Mestrando	Particular/Pública Federal	9,5	1
Minerva	Exclusiva	História	Particular	Especialização/Mestrando	Particular/Pública Federal	13	2
Dionísio	Temporário 20h	História	Pública Federal	Especialização	Particular	12	2
Hefesto	Exclusiva	Sociologia	Pública Federal	Mestrado/Doutorando	Pública Federal/Pública Federal	12,5	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXIV

Tabela FD4 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2013

Núcleo de Ciências Exatas e Engenharia:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 1º ano Agroecologia
Hades	Exclusiva	Física	Pública Federal	Mestrado	Pública Federal	9,5	1
Cansu	Exclusiva	Física	Pública Estadual	Mestrado	Pública Estadual	8,5	2
Himineu	Temporário 40h	Engenharia Elétrica	Particular	Mestrado	Particular	10	2
Morfeu	Exclusiva	Matemática	Pública Federal	Especialização/Mestrando	Pública Federal/Pública Estadual	14	4
Zeynep	Exclusiva	Química	Particular	Mestrado	Pública Federal	9	3

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXV

Tabela FD5 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2013

Núcleo de Letras:							
Docente	Tipo de dedicação	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 1º ano Agroecologia
Zeichan	Temporário 40h	Letras	Particular	Especialização	Particular	13	1
Adar	Exclusiva	Letras	Particular	Mestrando	Pública Federal	13	2
Sila	Exclusiva	Letras	Particular	Mestrando	Particular	7	2

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXVI

Tabela FD6 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2014

Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 2º ano Agroecologia
Ares	Exclusiva	Ciências Biológicas	Pública Estadual	Mestrado	Pública Federal	5	1
Hera	Exclusiva	Agronomia	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	5	2
Teseu	Exclusiva	Agronomia	Pública Federal	Doutorando	Pública Federal	12	5
Édipo	Exclusiva	Agronomia	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	7	4
Jocasta	Exclusiva	Ciências Biológicas	Pública Federal	Especialização	Particular	11	1
Morgana	Exclusiva	Educação Física	Pública Federal	Especialização	Pública Federal	15	2
Orfeu	Exclusiva	Engenharia Agrônoma	Pública Federal	Pós-Doutorado	Pública Federal	7	3

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXVII

Tabela FD7 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2014

Núcleo de Ciências Humanas e Sociais:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 2º ano Agroecologia
Aristeu	Exclusiva	Filosofia	Pública Federal	Mestrando	Pública Federal	11,5	1
Minerva	Exclusiva	História	Particular	Mestrado	Pública Federal	16	2
Asis	Exclusiva	História	Pública Federal	Mestrado/Doutorando	Pública Federal/Pública Federal	16	2
Hefesto	Exclusiva	Sociologia	Pública Federal	Doutorando	Pública Federal	12	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXVIII

Tabela FD8 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2014

Núcleo de Ciências Exatas e Engenharia:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 2º ano Agroecologia
Urano	Substituto 40h	Física PS/40h	Particular	Doutorado	Pública Estadual	10	2
Cansu	Exclusiva	Física	Pública Estadual	Mestrado	Pública Estadual	4	1
Morfeu	Exclusiva	Matemática	Pública Federal	Especialização/Mestrando	Pública Federal/Pública Estadual	12	4
Hélio	Exclusiva	Química	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	13	3

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXIX

Tabela FD9 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2014

Núcleo de Letras:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 2º ano Agroecologia
Celil	Temporário 40h	Letras	Particular	Mestrado/Doutorand o	Pública Federal/Pública Federal	10	2
Adar	Exclusiva	Letras	Particular	Mestrando	Pública Federal	12	3
Ceren	Exclusiva	Letras	Pública Federal	Especializa ção	Pública Federal	4	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXX

Tabela FD10 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2015

Núcleo de Ciências Agrárias, Biológicas e Ambientais:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 3º ano Agroecologia
Ares	Exclusiva	Ciências Biológicas	Pública Estadual	Doutorand o	Pública Federal/Pública Federal	2	1
Ciban	Substituto 40h	Agronomia	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	3	1
Ayse	Exclusiva	Engenharia Florestal	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	5	2
Abay	Exclusiva	Ciência e Tecnologia de Laticínios	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	6,5	3
Dilaver	Exclusiva	Engenharia Florestal	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	8	2
Jocasta	Exclusiva	Ciências Biológicas	Pública Federal	Especializa ção	Particular	10	3
Morgana	Exclusiva	Educação Física	Pública Federal	Especializa ção	Pública Federal	16	2

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados do Registro

APÊNDICE XXXI**Tabela FD11 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2015**

Núcleo de Ciências Humanas e Sociais:							
Docente	Tipo de Dedicção	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 1º ano Agroecologia
Aristeu	Exclusiva	Filosofia	Pública Federal	Mestrado	Pública Federal	10,5	1
Minerva	Exclusiva	História	Particular	Mestrado	Pública Federal	10,5	2
Boran	Exclusiva	Geografia	Pública Federal	Mestrado/Doutorand o	Pública Federal/Pú blica Federal	15	2
Hefesto	Exclusiva	Sociologia	Pública Federal	Doutorand o	Pública Federal	11	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXXII**Tabela FD12 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2015**

Núcleo de Ciências Exatas e Engenharia:							
Docente	Tipo de dedicação	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 2º ano Agroecologia
Hades	Exclusiva	Física	Pública Federal	Mestrado	Pública Federal	13	3
Zinar	Exclusiva	Matemática	Pública Federal	Mestrado	Pública Federal	12	3
Morfeu	Exclusiva	Matemática	Pública Federal	Mestrado	Pública Estadual	12	1
Hélio	Exclusiva	Química	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	15	3

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXXIII

Tabela FD13 – Formação Docente e Qualificação Profissional - 2015

Núcleo de Letras:							
Docente	Tipo de dedicação	Graduação	Instituição	Titulação	Instituição	Nº aulas semanais no IF	Nº aulas semanais no 2º ano Agroecologia
Ezel	Exclusiva	Letras	Pública Federal	Doutorado	Pública Federal	16	2
Adar	Exclusiva	Letras	Particular	Mestrando	Pública Federal	16	4
Ceren	Exclusiva	Letras	Pública Federal	Especialização	Pública Federal	17,5	1
Hussen	Exclusiva	Letras	Pública federal	Mestrado	Pública federal	9	1

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pelo Registro Acadêmico/SIGA Educacional

APÊNDICE XXXIV

Tabela ER1 – Análise da Evasão e Repetência dos Estudantes no ano 2013- Turma 1/2013

AGROECOLOGIA: Turma 1/2013			
Grupo	Número de Estudantes		Justificativas
A	Origem escola particular	02 reprovados + 02 transferidos	<ul style="list-style-type: none"> - Kaia: não estava acostumada a estudar e a se dedicar no nível de exigência do IF. - Strider: faltou aplicação/dedicação em algumas matérias <p style="text-align: center;">+</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ashlyn: teve medo de não se adaptar à instituição e achou a unidade rural de difícil acesso - Maddox: achou a unidade rural muito longe de sua residência
	Origem escola pública	05 reprovados	<ul style="list-style-type: none"> - Pandora: ansiedade, faltou um pouco mais de dedicação - Anya: ausência de dados - Palas: não conseguiu acompanhar os conteúdos - Reyes: ausência de dados - Lucien: ausência de dados
B	01 reprovado		<ul style="list-style-type: none"> - Prometeu: preguiça de estudar, base escolar insuficiente, problemas em casa (pai desempregado) e a falta de dedicação aos estudos no IF
C	02 transferidos		<ul style="list-style-type: none"> - Narin: mora em outra cidade/falta recursos financeiros - Danika: mora em outra cidade/falta recursos financeiros
D	02 reprovados + 01 evasão		<ul style="list-style-type: none"> - Paris: dificuldade nas disciplinas de exatas; - Gena: desinteresse <p style="text-align: center;">-</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eysan: não justificou
E	03 reprovados		<ul style="list-style-type: none"> - Kane: ausência de dados - Gwen: faltou estudar mais - Sabin: ausência de dados

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de registros acadêmicos.

APÊNDICE XXXV

Tabela ER2 – Análise da Evasão e Repetência dos Estudantes no ano 2014- Turma 1/2013

AGROECOLOGIA: Turma 1/2013			
Grupo	Número de Estudantes		Justificativas
A	Origem escola particular	01 reprovados	- Strider/ JUBILADO: ausência de dados
	Origem escola pública	01 reprovado + 05 transferências	- Ártemis: não conseguiu superar as dificuldades com matemática + - Pandora: não justificou - Anya: baixo desempenho, não conseguia tirar notas para aprovação - Palas: achou que não seria aprovada - Reyes: por problemas pessoais e saúde - Lucien: sentiu-se sobrecarregado
B	0 reprovado		x
C	0 reprovado		x
D	02 transferências		- Gena: mal desempenho dos professores que se dedicavam a ensinar para poucos alunos - Paris: não se identificou com o curso
E	02 reprovado + 01 transferência		- Sabin: JUBILADO: ausência de dados - Gwen: JUBILADA : ausência de dados + - Kane: não justificou

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de registros acadêmicos.

APÊNDICE XXXVI

Tabela AE: Assistência Estudantil aos Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica (2013-2015)

		Programa de Atendimento ao Educando em Baixa Condição Socioeconômica Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES		
		2013	2014	2015
	Auxílio Alimentação			
	Auxílio Manutenção			
	Auxílio Moradia			
	Auxílio Transporte			
Liberação de tickets	Auxílio Alimentação			
R\$150,00	Auxílio Manutenção			
R\$160,00	Auxílio Moradia			
Ressarcimento	Auxílio Transporte			
Liberação de tickets	Auxílio Alimentação			
R\$200,00	Auxílio Manutenção			
R\$250,00	Auxílio Moradia			
Ressarcimento	Auxílio Transporte			
Liberação de tickets	Auxílio Alimentação			
R\$300,00	Auxílio Manutenção			
R\$250,00	Auxílio Moradia			
Ressarcimento	Auxílio Transporte			

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de dados fornecidos pela Seção Serviço Social

APÊNDICE XXXVII

Tabela 15 – Dados de Estudantes Reprovados que Permaneceram no Curso Agroecologia - Turma 1/2013

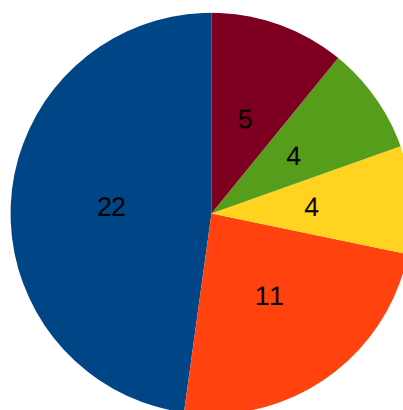
AGROECOLOGIA: Turma 1/2013		
Grupo	Número de Estudantes	Status em 2013/2014/2015/2016
A	Origem escola particular	01 reprovados - Estudante 12: reprovação no 1º ano do curso 1- Qual o motivo de sua reprovação? Falta de ritmo e descompasso entre os estudos que teve na escola particular de origem e a exigência de dedicação dos professores do IF aos estudos. Não tinha costume de estudar. 2- Por que resolveu continuar no IF? Devido ao reconhecimento da qualidade do ensino do IF. Reconhecimento do currículo por ter estudado numa instituição federal.
	Origem escola pública	01 reprovado - Estudante 10: reprovação no 2º ano do curso 1- Qual o motivo de sua reprovação? Dificuldades em matemática no 2º ano. 2- Por que resolveu continuar no IF? Gostar do ambiente da unidade rural, das pessoas e dos colegas do lugar; o apoio familiar para não desistir; a relação aluno e professor; o valor do curso para a formação cidadã, a qualidade do ensino que possibilita maiores chances de passar no Enem/Vestibular; o próprio conhecimento agroecológico.
B	01 reprovado	- Estudante 11: reprovação no 1º ano do curso 1- Qual o motivo de sua reprovação? Falta de base e dedicação aos estudos associada a diversos problemas familiares (pai desempregado). 2- Por que resolveu continuar no IF? Perceber que a reprovação foi devido à falta de dedicação. Continuar foi importante para melhorar o empenho e a dedicação aos estudos, poder participara de projetos; principalmente pelo nome da instituição que tem muito peso.
C	0 reprovado	x
D	0 reprovado	x
E	0 reprovado	X

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir de registros acadêmicos.

APÊNDICE XXXVIII

Gráfico 12: Turma 2010 (concluintes em 2012)

Estudantes ingressantes: 41



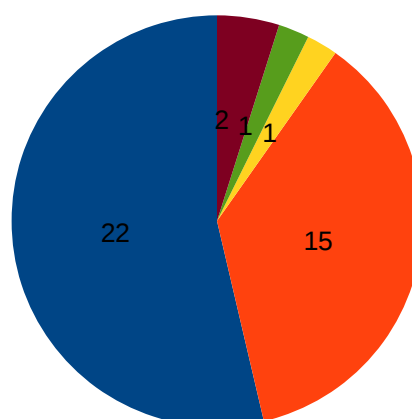
■ Concluintes ■ Transferidos ■ Reprovados ■ Jubilados ■ Cancelados

Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE XXXIX

Gráfico 13: Turma 2011 (concluintes em 2013)

Estudantes ingressantes: 40



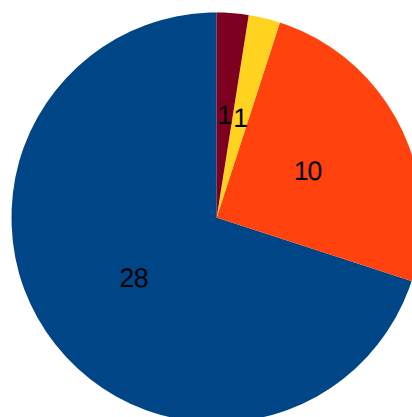
■ Concluintes ■ Transferidos ■ Reprovados ■ Jubilados

Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE XL

Gráfico 14: Turma 2012 (concluintes em 2014)

Estudantes ingressantes: 40



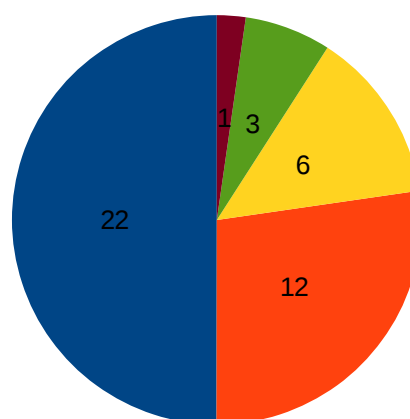
■ Concluintes ■ Transferidos ■ Reprovados ■ Jubilados ■ Cancelados

Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE XLI

Gráfico 15: Turma 2013 (concluintes em 2015)

Estudantes ingressantes: 41

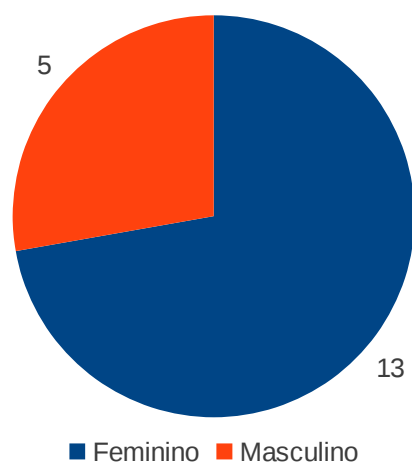


■ Concluintes ■ Transferidos ■ Reprovados ■ Jubilados ■ Cancelados

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE XLII

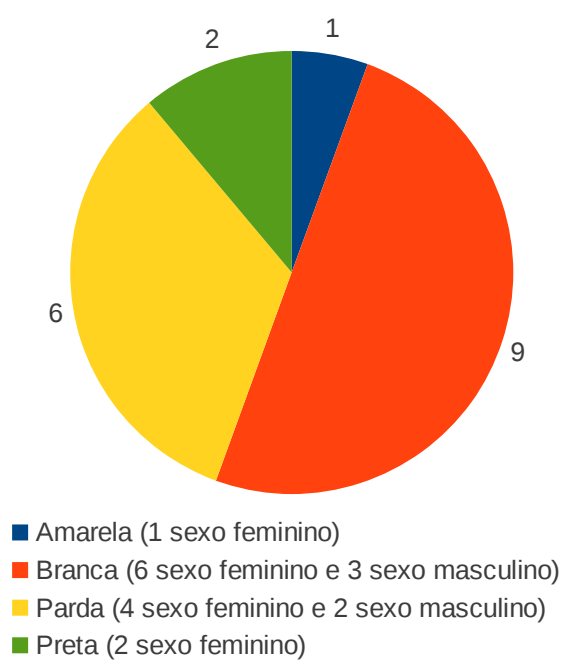
Gráfico 16: Participantes por sexo



Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE XLIII

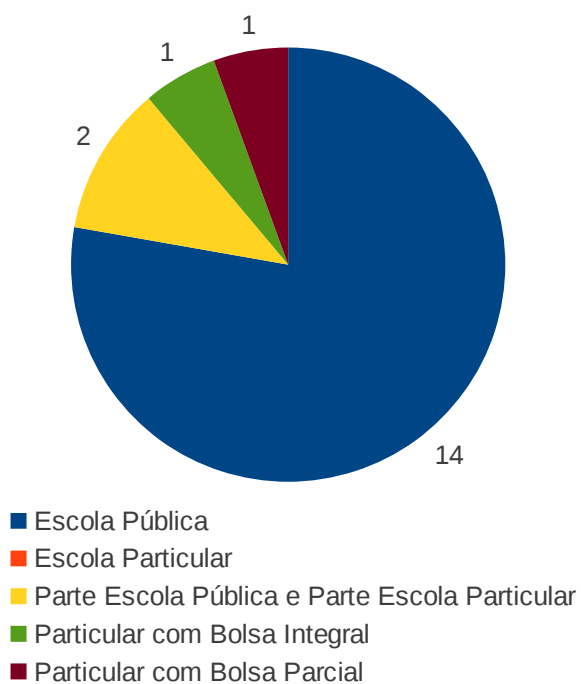
Gráfico 17: Participantes por cor ou raça



Fonte: Dados da Pesquisa

APÊNDICE XLIV

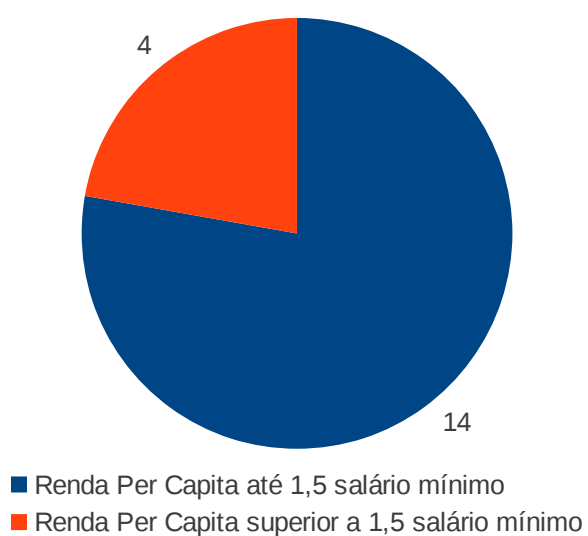
Gráfico 18: Escola de Origem



Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE XLV

Gráfico 19:: Condição Econômica dos Estudantes



Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE XLVI

Quadro QR8 – Questionário Respondido

Opção	A		B 40pts	C 30pts	D 20pts	E 10pts	Total geral por opção
	Part. 40pts	Púb. 40pts					
1 Auxílio(s) da Assistência Estudantil – Bolsa Alimentação, Manutenção, Moradia, Transporte.	9+10+1+ 1 21	8+1+5+1 15	1+10+5+ 1 17	10+9+10 29	10+1 11	10 10	103
2 Atendimento extra através das monitorias.	7+10+9+ 1 27	2+1+1+4 12	1+9+5+8 23	7+5+7 19	7+1 8	10 10	99
3 Atendimento extra através dos plantões dos professores.	7+7+10+ 8 32	9+8+4+5 26	10+10+1 0+7 37	10+10+1 0 30	10+3 13	10 10	148
4 Participar de projetos de extensão com bolsa.	8+8+9+9 34	7+1+9+8 25	10+9+5+ 5 29	8+9+9 26	6+1 7	10 10	131
5 Participar de projetos de extensão sem bolsa	6+8+10+ 6 30	7+1+10+ 6 24	8+9+5+1 23	5+9+9 23	4+1 5	8 8	113
6 Apoio dos colegas.	9+10+10 +9 38	10+5+2+ 5 22	10+10+1 0+6 36	3+9+10 22	8+10 18	6 6	142
7 Boa relação com os professores.	9+10+10 +8 37	10+8+3+ 8 29	10+10+1 0+2 32	10+9+10 29	8+10 18	9 9	154
8 Participar de projetos de pesquisa com bolsa.	8+8+9+7 32	7+1+6+8 24	10+8+10 +1 29	10+9+9 28	9+1 10	10 10	133
9 Participar de projetos de pesquisa sem bolsa.	6+8+10+ 5 29	7+1+8+5 23	8+8+10+ 1 27	9+9+9 27	5+1 6	9 9	121
10 O desejo de concluir o curso, uma vez que correspondia às minhas expectativas quanto à formação técnica (parte profissionalizante).	4+10+8+ 8 30	9+8+7+9 33	10+10+8 +9 37	10+10+9 29	8+5 13	10 10	152
11 O desejo de concluir o curso, uma vez que correspondia às minhas expectativas quanto à formação básica (parte das disciplinas propedêuticas).	10+9+10 +8 37	10+10+1 +10 31	10+10+8 +3 31	10+10+1 0 30	10+10 20	9 9	158
12 Conseguir um emprego devido a formação técnica.	2+5+6+4 17	8+5+1+8 22	1+7+8+1 0 26	7+5+7 19	6+1 7	5 5	96

13	A formação básica para dar continuidade aos estudos em nível superior.	10+10+1 0+9 39	10+10+1 +7 28	10+9+8+ 4 31	10+10+1 0 30	10+10 20	7 7	155
14	Outro	10**				9*		
Prioridade de opção por grupo		1º 13	1º 10	1º 3 e 10	1º 3, 11 e 13	1º 11 e 13	1º 1, 2, 3, 4, 8 e 10	1º 11
		2º 6	2º 11	2º 6	2º 1, 7 e 10	2º 6 e 7	2º 7, 9 e 11	2º 13
		3º 7 e 11	3º 7	3º 7	3º 8	3º 3 e 10	3º 5	3º 7
		4º 4	4º 13	4º 11 e 13	4º 9	4º 1	4º 13	4º 3
		5º 3 e 8	5º 3	5º 4 e 8	5º 4	5º 8	5º 6	5º 6
		6º 5 e 10	6º 4	6º 9	6º 5	6º 2	6º 12	6º 8
		7º 9	7º 5 e 8	7º 12	7º 6	7º 4 e 12	7º -	7º 4
		8º 2	8º 9	8º 2 e 5	8º 2 e 12	8º 9	8º -	8º 9
		9º 1	9º 6 e 12	9º 1	9º -	9º 5	9º -	9º 5
		10º 12	10º 1	10º	10º	10º	10º	10º 1
		11º	11º	11º	11º	11º	11º	11º 2
		12º	12º	12º	12º	12º	12º	12º 12

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora a partir do questionário aplicado.

Observação – Outros: *apoio familiar; **boa convivência com todos os funcionários do IF

APÊNDICE XLVII

Tabela V1: Visão geral dos estudantes ingressantes no ano de 2013 no Curso Técnico Integrado em Agroecologia

TURMA 2013/1																				
Aprovados concluintes com 03 anos de curso		Evasão/ Reprovação/Não concluintes nos três anos de duração do curso																		
22 estudantes		19 estudantes																		
Sexo F 15	Sexo M 07	Sexo F 16																Sexo M 03		
		Pa	B	B	B	B	Pa	B	B	B	B	Pa	Pa	B	N d	Pa	Pa	B	B	N d
1º A	1º A	1º R	1º T	1º R	1º R	1º T	1º R	1º R	1º R	1º A	1º R	1º T	1º T	1º Dc	1º R	1º R	1º R	1º R	1º R	1º R
2º A	2º A	2º T	2º T	2º A	2º A	2º T	2º T	2º T	2º R	2º R	2º R	2º R	2º R	2º T	2º R	2º R	2º R	2º A	2º T	2º T
3º A	3º A			3º A	3º A				3º A	3º A								3º A		
				4º A					4º A									4º A		

Fonte: tabela elaborada pela própria pesquisadora

A – Aprovação B - Cor Branca Dc – Desistiu do curso curso C – Cancelamento Nd - Não declarou cor

Pa – Cor Parda R – Reprovação T – Transferência

Síntese da aprovação:

Entrada = 41 estudantes = 32 Sexo F + 09 Sexo M

1º ano do curso (2013)= 23 estudantes = 16 Sexo F + 07 Sexo M

2º ano do curso (2014)= 22 estudantes = 15 Sexo F + 07 Sexo M

3º ano do curso (2015)= 22 estudantes = 15 Sexo F + 07 Sexo M

APÊNDICE XLIX

Roteiro de entrevista semiestruturada aos Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Coordenação de Curso, Direção de Ensino, Professores, Assistência Estudantil e à Equipe Pedagógica do IF Sudeste MG – Campus Muriaé

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa realizada com servidores do IF Sudeste MG Campus Muriaé para conclusão da Dissertação de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UFV.

Nome: _____

1. Qual forma de acompanhamento pedagógico é feito pelo setor aos alunos cotistas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?
2. Há acompanhamentos diferenciados entre os cotistas e não cotistas?
3. Há projetos, programas, ações ou serviços voltados à permanência e ao êxito dos alunos cotistas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio?
4. De acordo com o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional, alguma ação voltada à permanência e ao êxito foi ou é desenvolvida aos alunos cotistas?
5. Há alguma ação voltada ao acolhimento dos alunos cotistas ingressantes aos cursos técnicos integrados ao ensino médio?
6. Há alguma forma de acompanhamento dos alunos cotistas egressos dos cursos integrados ao ensino médio?
7. Qual o significado que você atribui à Lei 12.711, também chamada de Lei de Cotas?
8. Quais suas expectativas quanto aos alunos cotistas que ingressam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio?

APÊNDICE L**Questionário enviado por e-mail aos estudantes da Turma/2013 que concluíram o curso em 2015**

Participante: _____

Curso: _____

Ano de Ingresso: 2013/1º Semestre

Ano de conclusão: 2015/2º Semestre

1. Sexo:

 Masculino Feminino

2. Cor ou raça:

 amarela branca indígena parda preta

3. Qual sua escola de origem?

 Fiz todo Ensino Fundamental em escola pública. Fiz parte do Ensino Fundamental em escola particular e outra parte em escola pública. Fiz todo Ensino Fundamental em escola particular. Fiz todo Ensino fundamental em escola particular, porém com bolsa de estudos integral. Fiz todo Ensino Fundamental em escola particular, porém com bolsa de desconto na mensalidade.

4. Qual é a condição econômica do seu grupo familiar?

 Renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Renda per capita familiar superior a 1,5 salários mínimos.

5. Qual o grupo de cota você escolheu?

- A- ampla concorrência.
- B- alunos egressos de escola pública, com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, que não se auto declaram preto, pardo ou indígena.
- C - alunos egressos de escola pública, com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, que se auto declaram preto, pardo ou indígena.
- D- alunos egressos de escola pública, com renda per capita superior a 1,5 salários mínimos, que não se auto declaram preto, pardo ou indígena.
- E - alunos egressos de escola pública, com renda per capita superior a 1,5 salários mínimos, que se auto declaram preto, pardo ou indígena.

6. Você é foi atendido por algum Auxílio da Assistência Estudantil (Programa de Atendimento aos Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica)?

- Não
- Sim: Auxílio Alimentação parcial – 50% Auxílio Alimentação – 100%
- Auxílio Manutenção
- Auxílio Moradia
- Auxílio Transporte

6.1 Durante quanto tempo você foi atendido pelo Auxílio da Assistência Estudantil?

- Todo o período do curso – 3 anos com o(s) Auxílio(s): _____
- Parte do curso – Descreva o período e o tipo de Auxílio recebido: _____

7. Você recebeu algum tipo de Bolsa da Instituição:

- Não
- Sim: Bolsa de Pesquisa Bolsa Monitoria Bolsa de Projeto de Extensão
- Outra. Qual? _____

8. Como você se organizava em seus estudos (pode marcar mais de uma opção)?

-) Tinha apoio de meus pais que me ajudavam ensinando alguma matéria
-) Frequentava aulas particulares
-) Frequentava as aulas de monitoria
-) Frequentava os plantões dos professores para esclarecimento de dúvidas
-) Reunia com meus colegas na biblioteca para apoio nas dificuldades escolares
-) Participava de grupos de estudos
-) Pedia ajuda aos colegas e/ou professores nos intervalos das aulas (horários vagos, horário de almoço)
-) Entrava em contato com meus colegas através de celular/internet...
-) Outros meios: _____

9. O que você considera como primordial para sua permanência no curso nos anos que estudou no IF Sudeste MG Campus Muriaé? (Marque de 1 a 10 conforme grau de importância para você)

-) Auxílio(s) da Assistência Estudantil: Bolsa Alimentação, Manutenção, Moradia, Transporte.
-) Atendimento extra através das monitorias
-) Atendimento extra através dos plantões dos professores
-) Participar de projetos de extensão com bolsa
-) Participar de projetos de extensão sem bolsa
-) Apoio dos colegas
-) Boa relação com os professores
-) Participar de projetos de pesquisa com bolsa
-) Participar de projetos de pesquisa sem bolsa
-) O desejo de concluir o curso, uma vez que correspondia às minhas expectativas quanto à formação técnica (parte profissionalizante)
-) O desejo de concluir o curso, uma vez que correspondia às minhas expectativas quanto à formação básica (parte das disciplinas propedêuticas)
-) Conseguir um emprego devido a formação técnica
-) A formação básica para dar continuidade aos estudos em nível superior

10. Caso tenha escolhido participar do Processo seletivo para o curso de Agroecologia através de cotas diga, responda o que melhor se encaixa com suas razões?

- Encaixava nos critérios de cotas
- Usei por estratégia de acesso, porque achei que tinha mais chance
- Porque sei que a Política de Cotas é um direito e já tinha informações sobre o que significa a Lei 12.711
- Não sei responderam
- Outro: _____

11. Durante o curso desenvolveu a compreensão sobre a Lei 12.711 (Lei de Cotas)?

- Sim
- Não
- Um pouco
- O que aprendi foi fora da escolar
- Não foi trabalhado o assunto durante o curso
- Outro: _____

12. Depois que terminou o curso de Agroecologia...

- Parei de estudar e fui trabalhar na área em que formei
- Parei de estudar e fui trabalhar fora da área em que formei
- Continuei a estudar porque passei em curso superior através de cota
- Continuei a estudar porque passei em curso superior sem usar cota
- Faço cursinho porque não consegui passar no curso que pretendia, e vou tentar pela cota
- Faço cursinho porque não consegui passar no curso que pretendia, e não vou tentar pela cota
- Não faço cursinho, mas continuo a estudar para passar no curso que pretendo, e vou tentar pela cota
- Não faço cursinho, mas continuo a estudar para passar no curso que pretendo, e não vou tentar pela cota
- Outro: _____

13. O que pensa sobre a frase: “Agora que vão entrar alunos cotistas a qualidade da nossa educação vai cair”?

() Concordo porque... _____

() Discordo porque... _____

14. Caso tenha entrado por cotas, sofreu algum preconceito durante o curso em virtude da condição de acesso?

() Sim

() Não

() Outro: _____

15. Diga o que está fazendo atualmente (se continua a estudar, qual curso, onde, se é por cota ou não): _____

APÊNDICE LI

Roteiro de entrevista com os estudantes da Turma/2013 que não concluíram o curso em 2015 e com os estudantes integrantes do Grêmio Estudantil

Nome: _____

1. Por que escolheu estudar no IF?
2. Por que você escolheu entrar através das cotas?
3. Você conhecia a política de cotas?
4. E agora que você é estudante do IF, qual seu entendimento sobre as cotas?
5. O que te faz permanecer no IF e no curso que escolheu?
6. Por que faz parte do Grêmio Estudantil?
7. O que leva à reprovação?