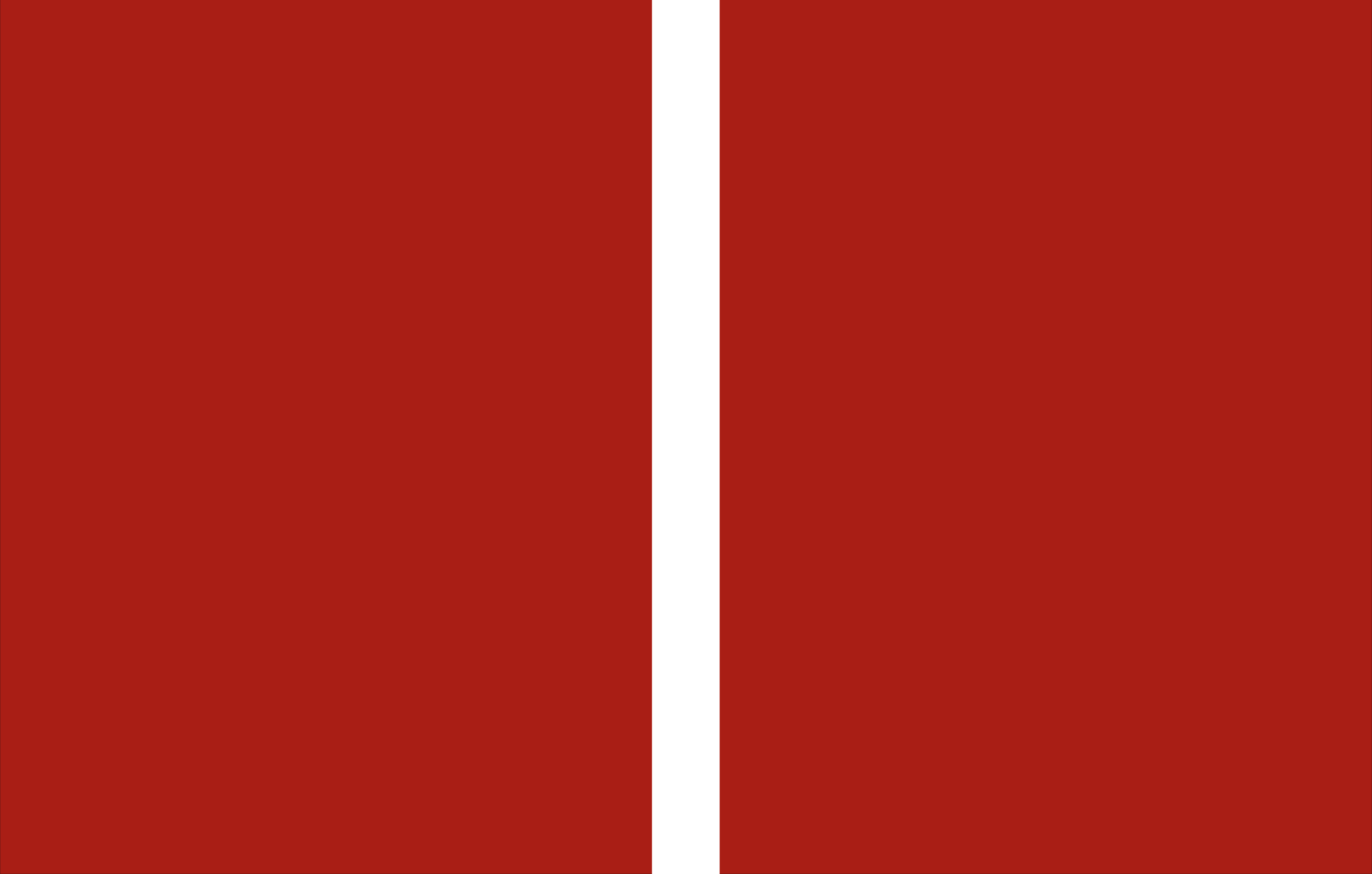




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raimundo Nonato Camelo Parente

Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo de caso no IFRN Campus Natal Central





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Raimundo Nonato Camelo Parente

**Política de cotas e suas implicações no
processo ensino-aprendizagem e inclusão
social: um estudo de caso no IFRN Campus
Natal Central**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação,
Especialidade de Sociologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova

DECLARAÇÃO

Nome: Raimundo Nonato Camelo Parente

Número do Bilhete de Identidade: FR217062

Endereço de correio eletrônico: nonato.camelo@ifrn.edu.br

Título da tese: Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo de caso no IFRN Campus Natal Central

Orientador: Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova

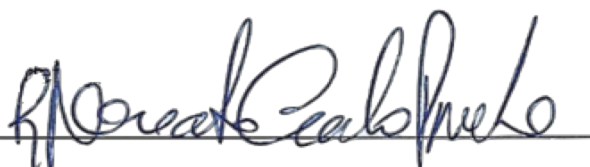
Ano de conclusão: 2017

Designação do Doutorado: Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /2017

Assinatura




DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2017

Nome completo: Raimundo Nonato Camelo Parente

Assinatura: 

“Sendo um problema de investigação um problema de conhecimento científico da realidade social, é um problema resolúvel dentro da ciência que o formula, não sendo, portanto, a sua formulação e resolução acessíveis ao comum dos mortais, mas apenas a quem, para além de deter o conhecimento teórico na área em estudo, está treinado na formulação de tais problemas. E o conhecimento que daqui derive deverá confirmar teorias já existentes no campo em análise ou contribuir para a produção de novo conhecimento e, conseqüentemente, para o avanço da ciência social onde aquele conhecimento se insere”.

Casa-Nova (2012, pp. 10-11)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida e aos meus pais, Antônio Camelo de Araújo (*in memoriam*) e Maria do Espírito Santo Parente Camelo por ter chegado onde cheguei, agradeço pela dedicação que sempre dispensaram aos meus estudos, também pelo incentivo, apoio e bons exemplos que sempre me deram.

Agradeço o privilégio de ter nascido em uma família numerosa, sendo um dos últimos a chegar, beneficiando pela estrutura familiar de harmonia e de apreço a cultura escolar herdado do leitor e escritor que foi meu pai e assimiladas pelos meus irmãos mais velhos que serviu de exemplo para os mais novos.

Quero registrar um agradecimento todo especial a minha família que vivenciou todo o período dessa tese com muita compreensão e apoio. A minha esposa Gerda Lúcia Pinheiro Camelo, doutora e pesquisadora que tenho como incentivo seu exemplo de dedicação aos estudos e a pesquisa. Seu apoio foi fundamental na construção desse trabalho, absorvendo os encargos familiares me liberando ao máximo para dedicar a pesquisa da tese. Sem esquecer do apoio essencial nos debates científicos e em momentos de ansiedades vividos em períodos de dúvidas e estresse ocasionados pelo doutoramento. A meus filhos, Lia Pinheiro Camelo e Rafael Pinheiro Camelo que admiro pelo gosto da leitura e das ciências que continuem nesse caminho e espero vê-los vencedores, nesse sentido, dedico esse esforço como exemplo que possam seguir e prosseguir muito mais longe de onde cheguei.

Agradecimento e admiração acadêmica a minha orientadora Maria José Casa-Nova, pelas orientações recebidas que me oportunizaram grande aprendizado, bem como pela paciência que teve comigo nesses anos, considerando minhas carências na área de conhecimento do estudo da tese. Nesse sentido, oriundo de outra área de conhecimento, precisava ter uma referência a seguir e o acaso me reservou a sorte de ter essa pesquisadora renomada para debater.

Agradeço ao IFRN a oportunidade que me proporcionou por meio do convênio firmado IFRN/Universidade do Minho e ao Campus Natal Central por viabilizar nossa permanência no programa de doutoramento. Na Reitoria um muito obrigado a Belchior de Oliveira Rocha (ex-reitor) e Wyllys Abel Farkatt Tabosa (atual Reitor) pela visão estratégica de proporcionar a internacionalização da instituição; José Yvan Pereira Leite (ex Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação) e Marcio Adriano de Azevedo (atual Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação) por materializar e incentivar nossa participação no convênio. No Campus Natal Central o agradecimento a todos que nos apoiaram, aos professores e administrativos da DIATINF, aos colegas de doutoramento na Universidade do Minho e ao Diretor Geral José Arnóbio de Araújo Filho que viabilizou nossa ida a congresso acadêmico nesse período.

Agradeço a Universidade do Minho, em especial ao Corpo Docente do Instituto de Educação pelos ensinamentos e estímulos dados para a realização deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos alunos do curso técnico de administração do IFRN Campus Natal Central pela disponibilidade e espontaneidade em participar da pesquisa, bem como, aos professores que gentilmente permitiram realizar as observações direta em suas aulas e aos que responderam as entrevistas com presteza.

Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo de caso no IFRN Campus Natal Central

Resumo

A maioria dos alunos brasileiros são segregados segundo a hierarquia dos tipos de escolas. Normalmente as escolas públicas acolhem os filhos de famílias sem capital econômico e cultural na acepção de Pierre Bourdieu e carecem de infraestruturas adequadas, enquanto as escolas privadas, com boas infraestruturas e bem equipadas, são escolha das famílias detentoras de capital econômico e cultural para colocar seus filhos. Com efeito, as escolas privadas formam os melhores alunos para ingressarem nos cursos de maior prestígio das universidades brasileiras. Porém, existem os Institutos Federais que oferecem o ensino médio integrado articulado com o ensino técnico e que são escolas públicas com reconhecida qualidade que nada lembra o padrão tradicional de escola pública no Brasil. Por lei, estes Institutos reservam uma cota de 50% das vagas para filhos de família de baixa renda, e, dentro daquela, uma sub cota para minorias. As vagas relativas aos outros 50%, de livre concorrência, são majoritariamente ocupadas por alunos oriundos de escolas privadas. Exemplo raro de escola pública onde é possível interagir famílias com capital econômico e social tão distintas representando melhor a realidade social brasileira. Esta tese apresenta um estudo desenvolvido no Instituto Federal no estado do Rio Grande do Norte no campus central da cidade de Natal, onde, entre outros objetivos, procurou-se identificar os efeitos do capital econômico, social e cultural no sucesso escolar dos alunos. Foi selecionada a turma com entrada de 2012 do curso técnico de administração para o estudo de caso, com isso, foi acompanhada por três anos letivos (2013, 2014 e 2015), utilizando-se, como técnicas de recolha de dados, a observação em sala de aula e extra sala de aula, a entrevista semiestruturada a alunos/as e professores/as e a análise estatística dos dados de desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados demonstraram os efeitos, no rendimento escolar, das diferentes formas de capital acumuladas pelos alunos, bem como das práticas docentes, ambas influenciando diferentemente o aprendizado dos alunos cotista e dos alunos não cotistas. O “efeito escola” e o “efeito pares” revelaram-se importantes para a compreensão do objeto de estudo e para a construção de um habitus composto.

Palavras-chave: Capital econômico. Capital cultural. Sucesso escolar

Policy of quotas and their implications in the teaching-learning and social inclusion: a case study in
IFRN Campus Natal Central

Abstract

Most Brazilian students are segregated according to the hierarchy of types of schools. Normally public schools welcome the children of families without economic and cultural capital in the Pierre Bourdieu sense and lack adequate infrastructure, while well-equipped and well-equipped private schools are the choice of families holding economic and cultural capital to children. In fact, private schools are the best students to join the most prestigious courses of Brazilian universities. However, there are Federal Institutes that offer integrated secondary education articulated with technical education and that are public schools with recognized quality that does not resemble the traditional pattern of public school in Brazil. By law, these Institutes reserve a quota of 50% of places for children of low-income families, and, within that, a sub-quota for minorities. Vacancies for the other 50%, free competition, are mostly filled by students from private schools. A rare example of a public school where it is possible to interact with families with such distinct economic and social capital as to better represent the Brazilian social reality. This thesis presents a study developed at the Federal Institute in the state of Rio Grande do Norte on the central campus of the city of Natal, where, among other objectives, the aim was to identify the effects of economic, social and cultural capital on students' school success. It was selected the class with 2012 entrance of the technical course of administration for the case study, with that, was followed by three academic years (2013, 2014 and 2015), using, as data collection techniques, observation in Classroom and extra-classroom, semistructured interview to students and teachers, and statistical analysis of students' academic performance data. The results showed the effects on the school performance of the different forms of capital accumulated by the students, as well as on the teaching practices, both influencing differently the learning of the quota students and non-quota students. The "school effect" and the "peer effect" were important for understanding the object of study and for a compound habitus.

Keywords: Economic capital. Cultural capital. School success

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Introdução	19
Antecedentes da presente investigação e escolha do tema	26
O IFRN e a política de cotas.....	29
Objeto de estudo, perguntas e hipóteses de partida	32
Estrutura e organização.....	35
Capítulo I – Ação afirmativa, políticas de cotas e igualdade material	39
1.1 Conceito de Ação Afirmativa.....	41
1.2 Conceito formal e conceito material do princípio da igualdade	44
1.3 Histórico, fundamentos e objetivos das ações afirmativas	46
1.3.1 A ação afirmativa na sociedade norte-americana	47
1.4 As políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira	54
1.4.1 Políticas de ações afirmativas educacionais	59
1.4.2 Políticas de ação afirmativa no âmbito do IFRN	64
1.5 Ação afirmativa e o combate à desigualdade e à exclusão.....	66
1.5.1 Cotas: espécie mais polêmica de ação afirmativa	73
Capítulo II – Justiça, participação e escola justa	79
2.1 A sociedade brasileira à luz das teorias da justiça.....	81
2.2 Justiça como equidade de Rawls.....	85
2.2.1 Justiça distributiva	92
2.3 Justiça como reconhecimento	97
2.3.1 A gramática moral dos conflitos sociais	99
2.4 Redistribuição, reconhecimento e participação	104
2.4.1 Redistribuição ou reconhecimento?	105
2.4.2 Integrando a política à justiça	111
2.5 Democracia e participação em países em desenvolvimento e a teoria da justiça.....	116
2.6 Justiça e educação escolar.....	120
Capítulo III – Educação Escolar e (in)sucesso: uma abordagem de estudos em sociologia da educação	135
3.1 Conceitos na sociologia da educação de Pierre Bourdieu	138
3.1.1 O espaço social e o campo do poder.....	143
3.1.2 Os capitais econômico, social, cultural e simbólico.....	147

3.1.3	O conceito de violência simbólica.....	152
3.1.4	A sociologia e a sociologia da educação	154
3.2	Henry Giroux e a teoria crítica e resistência em educação	159
3.2.1	Currículo oculto	163
3.2.2	Professores como intelectuais transformadores.....	168
3.3	A escola justa na perspectiva teórica de François Dubet	171
3.3.1	A igualdade meritocrática das oportunidades	173
3.3.2	A igualdade distributiva e social das oportunidades	175
3.3.3	A igualdade individual das oportunidades.....	178
3.4	Outras contribuições, outros olhares dentro da sociologia da educação.....	179
3.4.1	Culturas juvenis e as dinâmicas de escolaridade.....	179
3.4.2	Sociedades e escolas multiculturais.....	187
3.4.2.1	Educação Inter/Multicultural: desafio a enfrentar e utopia a concretizar.	190
3.4.2.2	Configuração familiar	197
Capítulo IV	– A pesquisa de terreno: método, processos e resultados da investigação	203
4.1	O Ensino Fundamental e Médio no Brasil: breve perspectiva global.....	207
4.2	Contextualização do estudo: o método e as técnicas da investigação	210
4.2.1	As ciências sociais e o método científico.....	213
4.2.2	O estudo de caso	215
4.2.2.1	A recolha de dados.....	217
4.2.2.2	A constituição do “subcaso” dentro do “caso”	224
4.2.2.3	O problema da validade externa ou generalização	225
4.3	Apresentação e discussão dos dados	226
4.4	Análise documental e inquérito por questionário.....	232
4.4.1	Capital cultural dos alunos cotistas e não cotistas	232
4.4.2	Caracterização dos/as alunos/as	233
4.4.3	Relacionamento dos alunos com a biblioteca	237
4.4.4	Percepção dos/as alunos/as em relação ao/à professor/a	238
4.4.5	Diferenciação de rotinas pela pertença de classe	239
4.4.6	Significado da escola.....	240
4.4.7	Rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas.....	242
4.4.8	Distribuição dos alunos por localidade, e posicionamento dos alunos na sala	244
4.5	Triangulação dos dados	247
4.5.1	Formação de grupos e interação com o IFRN (condição materiais).....	247
4.5.2	Atuação dos professores.....	250
4.5.3	Autonomia do aluno	253

4.5.4 Melhores alunos.....	256
4.5.5 Perfil do aluno.....	258
4.5.6 Interação professor-aluno	263
4.5.7 Ambiente de aula adequado	266
4.5.8 Visão do outro	268
4.5.9 Cultura escolar.....	272
4.5.10 Perspectiva do aprendizdo.....	275
4.5.11 Estratégia de aprendizdo	277
4.5.12 Convivência com a diversidade.....	280
4.5.13 Visão de mundo.....	281
4.5.14 Mudança para o Brasil	284
4.5.15 Ambiente escolar	286
4.5.16 Educação transformadora	287
4.5.17 Rapidez na execução dos trabalhos.....	287
4.6 Resultados da investigação	289
Considerações finais a dois “andamentos”	299
PRIMEIRO “ANDAMENTO”: “o que andei para aqui chegar”	301
SEGUNDO “ANDAMENTO” (andamento maior): “reflexões, inacabamentos e prolongamentos de uma investigação”	303
Limitações (ou inacabamentos) da pesquisa.....	307
Referências.....	313
Anexos.....	327
Anexo I – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.....	329
Anexo II – Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	331
Apêndices.....	339
Apêndice I – Guião de observação inicial em sala de aula	341
Apêndice II – Guião de observação inicial em contextos extra sala de aula.....	343
Apêndice III – Guião da entrevista aos alunos	345
Apêndice IV – Guião da entrevista aos professores.....	347
Apêndice V – Inquérito por questionário.....	349
Apêndice VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Aluno maior de 18 anos).....	353
Apêndice VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Aluno menor de 18 anos).....	357
Apêndice VIII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professor)	361

Lista de figuras

Figura 1- Novas regras de cotas no IFRN	32
Figura 2 - Novas regras de cotas para ingresso no IFRN.....	65
Figura 3 – Distribuição dos níveis de infraestrutura escolar por região.....	131
Figura 4 - Escolhas dos alunos para entrevista	221
Figura 5 - Desenvolvimento de uma análise	228
Figura 6 - Mapa dos bairros de Natal marcado com local de moradia dos alunos.....	245
Figura 7 - Disposição dos alunos em sala de aula	246
Figura 8 - Formação de grupos na sala de aula.....	248
Figura 9 – Teste-T: duas amostras presumindo variâncias diferentes.....	296
Figura 10 – H_0 um nível de 5% de significância	297
Figura 11 – Efeito da “mistura” de classe em sala de aula	304

Lista de tabelas

Tabela 1 - Informação sobre políticas de ação afirmativa.....	42
Tabela 2 – A tripartição de Hegel.....	98
Tabela 3 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento	103
Tabela 4 - Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Fundamental (Brasil)	208
Tabela 5 - Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Médio (Brasil)	209
Tabela 6 - Distorção idade/série - Ensino Médio (Brasil).....	209
Tabela 7 - Temas norteadores das observações	229
Tabela 8 – Temas norteadores das entrevistas	229
Tabela 9 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos e alunas.....	230
Tabela 10 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos professores e professoras.....	230
Tabela 11 - Categorias das observações em sala de aula	231
Tabela 12 - Categorias das observações extrssala de aula.....	231
Tabela 13 - Escore padronizado do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada de 2016 dos alunos Cotistas e não cotistas do IFRN Campus Natal Central	233
Tabela 14 - Profissões dos pais dos alunos cotistas e não cotistas	235
Tabela 15 - Profissões das mães dos alunos cotistas e não cotistas	235
Tabela 16 - Quantidade de livros retirados pelos alunos cotistas e não cotistas.....	238
Tabela 17 - Quantidade de livros retirados pelos alunos em função do gênero.....	238

Tabela 18 - % de êxitos dos alunos nas três primeiras séries iniciais do curso.....	243
Tabela 19 – Teste-t: duas amostras presumindo variâncias diferentes.....	297

Lista de quadros

Quadro 1 - Professor/a Monocultural.....	194
Quadro 2 - Professor/a inter/multicultural	195
Quadro 3 - Esquema teórico sociedade – escolas de Casa-Nova.....	197

Introdução

“Sem crerem em si mesmas, destruídas, desesperançadas, estas massas dificilmente buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematiza-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre”.

Paulo Freire (1987, p. 162)

Em um país tão desigual como o Brasil, a oferta da educação com qualidade constitui um desafio para o estado e é a única forma de resgate da cidadania para os excluídos. Freire (1987) destacou a importância da educação como elemento de formação cultural, econômica e profissional e, sobretudo, disciplinar na vida de um indivíduo. As relações sociais produzidas nas escolas potencializam a transformação do indivíduo e seu entorno. Essas relações humanas surgem com base na convivência, na cumplicidade, na solidariedade e na reciprocidade que os alunos estabelecem na escola. Como refere Maturana (1998), as pessoas que pertencem a diferentes estratos sociais necessitam de uma regulamentação, definindo o espaço de convivência de aceitação mútua como domínio emocional declarativo, especificando os desejos de convivência, bem como os espaços que o realizam.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central, desenvolve uma política pública inclusiva para alunos, oriundos da rede pública de ensino da prefeitura de Natal e de regiões circunvizinhas. Trata-se de uma política afirmativa pioneira iniciada na década de 1990. A época de sua implementação, não se discutiam intensamente, no Brasil, políticas de ação afirmativa¹ como, por exemplo, as políticas de cotas em instituições de ensino de referência. Essa iniciativa do IFRN foi exemplar para mostrar como a democracia pode avançar mediante ato declarativo, procurando eliminar injustiças históricas. A política de cota do IFRN funciona, até hoje, destinando 50% das suas vagas para alunos de escolas públicas, sabidamente frequentadas por comunidades economicamente carentes, possibilitando, nesse contexto, uma ação afirmativa que tem seus efeitos práticos na vida dos alunos e seus familiares. Em face da desigualdade social vivenciada na Grande Natal², e sendo o IFRN uma

¹ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tema que será explanado no primeiro capítulo.

Organização de ensino financiada com dinheiro público, com poder para transformar a vida de jovens mediante uma educação de qualidade, provocou, no seu corpo docente, um desejo de incluir, em sala de aula, a presença dos filhos dos excluídos da sociedade.

A destinação da metade das vagas para os alunos oriundos de escolas públicas gerou outro efeito considerado positivo para todos os discentes envolvidos, que é a interação em sala de aula de alunos pertencentes a classes sociais distintas. O IFRN, com essa política inclusiva, antecedeu a implementação e o debate das cotas sociais/raciais no Brasil, que ganhou força com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2002. Considerando que o IFRN é uma referência em educação pública na sociedade norte-rio-grandense, devido ao ensino de qualidade, os 50% das vagas disputadas fora da cota são ocupados, predominantemente, por alunos oriundos da classe média mais bem preparados para o exame de seleção. O choque de cultura gera uma tomada de consciência nos dois grupos de alunos. Observam-se em sala de aula, alunos possuidores de aparelho celular de última geração e deixados pelos pais nos automóveis da família. Contrastando com essa realidade, estão os alunos que necessitam da ajuda estudantil do IFRN, como, por exemplo: vale-transporte, alimentação e bolsa de estudo para garantir que ele não abandone os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família. Os alunos de diferentes classes sociais concluem seus estudos com um espírito de cidadania ativa, compreensão da realidade vivenciada pelo outro, mais solidário e com atitudes mais democráticas.

Segundo Morin, essa atitude (e práticas democráticas),

supõe regeneração da solidariedade e da responsabilidade, ou seja, o desenvolvimento da antropo-ética³, onde a sala de aula deve ser o local de aprendizagem, do debate argumentado das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência, da compreensão do pensamento e da realidade vivenciada pelo outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. (Morin, 2003, pp. 112-113)

Nesse cenário, a política de cotas permite a interação social de diferentes culturas e desempenha um papel significativo no aprendizado democrático, tomando consciência e compreensão da realidade vivenciada pelo outro. Além disso, busca igualar oportunidades, visto que, é sabido que os alunos, oriundos das escolas públicas estaduais, enfrentam o Enem⁴ no

² A Grande Natal ou região Metropolitana de Natal é formada pela cidade de Natal mais onze municípios que estão socioeconomicamente conectados que são: Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, Ceará-Mirim, São José de Mipibu, Nísia Floresta, Monte Alegre, Vera Cruz, Maxaranguape e Ielmo Marinho.

³ A antropo-ética é um conceito desenvolvido por Edgard Morin na sua Teoria da Complexidade, estabelecendo os vínculos entre ética e educação. O ser humano não pode ser percebido como, apenas, indivíduo, dissociado de sua espécie ou da sociedade na qual está inserido. Ele é formado pela junção dos três elementos – indivíduo-sociedade-espécie, que coexistem e se correlacionam mutuamente.

estigma de competição injusta, haja vista que eles têm um menor preparo que os alunos provenientes das escolas particulares e de cursinhos preparatórios para o Enem. (Castro, 2001).

As mudanças através da educação exigem que se compreendam os processos simbólicos ocorridos na interação educativa, e esta não acontece num vazio social. Então, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre o ensino-aprendizado em sala de aula, ela precisa observar, de um lado, o sujeito social com um mundo interior, e, por sua vez, restituindo o sujeito individual ao mundo social, Moscovici (2010).

Os alunos escolhidos no exame de seleção são compostos por integrantes com pertencimentos diversificados (de classe, de gênero, de raça e de sexualidade). A experiência de trabalhar com realidades sociais tão distintas leva os servidores do IFRN a uma mudança de comportamento no que diz respeito à atenção a diversidade cultural e de classe. A inclusão social passou a ser defendida internamente como uma ação natural de uma Organização pública e justa. Para Foucault (1998, p. 149-150), é fundamental “a compreensão de que o poder não está localizado no aparelho do Estado e que não haverá mudanças na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos, a um nível mais elementar, cotidiano, não forem modificados”,

A política de ação afirmativa, nomeadamente a política de cotas, para ser implementada, precisou passar por debates questionando sua legitimidade, já que a elite dominante da sociedade brasileira busca justificar a manutenção de seus privilégios sociais. No Brasil, a luta de classes foi se fortalecendo com a industrialização da economia. Tais lutas tiveram respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No entanto, Casa-Nova chama atenção para a ditadura do capitalismo em face do ideal de igualdade:

o cumprimento dos direitos consagrados na Declaração Universal, que daria origem a uma progressiva igualdade entre os cidadãos, foi substituído pelos valores do mercado e do sistema capitalista, onde a produtividade e os ganhos ilimitados através da precarização do trabalho e da degradação dos níveis salariais, transformou os Direitos Universais em direitos apenas de alguns (Casa-Nova, 2004, pp.1-2)

A concentração de renda na mão de poucos privilegiados afeta o desenvolvimento humano no Brasil. A má distribuição de renda no Brasil pode ser comprovada quando se nota que o Brasil

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova criada, em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC). O Enem vinha sendo utilizado como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país. Recentemente, o Enem começou a ser utilizado como exame de acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), além de servir como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

tem o nono Produto Interno Bruto (PIB)⁵ do mundo no ano de 2015 e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶, em 2014, de 0,755 na escala que vai de 0 a 1, classificado na 75ª posição entre 189 países. Por outro lado, analisa-se o Brasil pelo índice ou coeficiente de Gini que é uma medida de concentração ou desigualdade, normalmente utilizada para calcular a desigualdade da distribuição de renda de um país. Constata-se, por meio do referido índice, que o Brasil apresenta um resultado de 0,560 na escala que vai de 0 a 1, ficando como terceiro país mais desigual do mundo de acordo com os dados do Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2010.

Outro ponto que cabe destaque na cultura brasileira é a discriminação racial existente em nossa sociedade. O Brasil, no final do segundo império e começo da república⁷, acreditava ter sobrevivido à discriminação racial, notadamente comparado aos Estados Unidos da América. Alguns descreviam o Brasil como uma democracia racial, indicando a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países. Porém, Hasenbalg (2005) desmistifica essa crença apontando discriminação contra os negros, contudo essa discriminação é diferente da discriminação que os negros americanos sofriam, mais velada e difícil de combater.

A política de cota aplicada no IFRN tinha, porém, sua abrangência na baixa renda do aluno (pertença de classe), já que a condicionante para fazer jus à cota sempre foi ter cursado o ensino fundamental em escolas públicas. Com a nova lei federal, legislando sobre o assunto, a política de cotas do IFRN teve que se ajustar e levar em conta, além da renda⁸, a cor da pele dos candidatos a cotista na proporção existente na sociedade do Rio Grande do Norte⁹. Segundo Estêvão (2004, p. 40), no interior da escola, assim como acontece na sociedade, não necessita apenas de uma justiça distributiva (baseado no sistema político-econômico), pois tem o problema de reconhecimento, também, que diz “respeito às diferenças de gênero, sexuais, religiosos, étnicas ou outras”. O autor continua: “a insuficiência do princípio da igualdade de oportunidades e, por outro, o fato de a igualdade (e a justiça) no sistema educativo não pode reduzir a ideia de ser o mesmo para todos,

⁵ “Levando-se em conta as estimativas do Fundo para o valor do PIB de 189 países, o Brasil foi ultrapassado pela Índia e Itália e, agora, passa a ser a nona maior economia do mundo”. Mais informações em: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/pib-em-dolar-cai-25-e-brasil-cai-para-a-posicao-de-9a-economia-do-mundo>

⁶ Mais informações em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2014.aspx>

⁷ O segundo império iniciou em 23 de julho de 1840, com a declaração de maioridade de Pedro de Alcântara, e teve o seu término em 15 de novembro de 1889, quando a monarquia constitucional parlamentarista vigente foi derrubada pela proclamação da república brasileira

⁸ No edital de seleção para IFRN em 2016, consta que metade das vagas ofertadas será destinada aos candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, e dessas vagas, metade das vagas, por curso e turno, será reservada aos estudantes com renda familiar bruta inferior ou igual a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

⁹ No edital de seleção para IFRN em 2016, serão reservadas 57,8% (cinquenta e sete vírgula oito por cento) das vagas dos candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

como se a educação fosse um bem (ou um bolo) a distribuir equitativamente” sendo, com isso, imune à interferência externa por quem “domine outros bens (pela riqueza ou pelo poder político que possuem)”. Então, a esperança é que a política de cota, conjuntamente com uma pedagogia que valorize a diversidade, oportunize uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse cenário, para uma justiça social, é importante assegurar os direitos das minorias para que não sejam excluídos das várias esferas do social, não esquecendo, como afirma Casa-Nova (2009, p. 206), que “viver juntos e partilhar os mesmos espaços de trabalho, de educação escolar e de sociabilidade, implica uma aceitação do outro. Aceitar o outro implica conhecê-lo e procurar compreendê-lo à luz do seu sistema classificador e ordenador do mundo”. O Brasil é signatário de tratados internacionais para erradicação da discriminação que garanta os plenos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Tratados como Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1965, ratificada por 167 países, entre eles, o Brasil a partir de 1968 tinha como objetivo a defesa do direito à diferença. Outra conferência importante da qual o Brasil participou foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada, em 2001, em Durban. Após esse último congresso, o debate na sociedade brasileira foi ganhando mais força.

A constituição brasileira de 1988, vigente até hoje, reconhece que as desigualdades sociais e regionais são problemas a ser enfrentados pelo Governo brasileiro. Então, as políticas de cotas na educação tão questionadas encontram legitimidade e legalidade.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Entende-se que as políticas de ação afirmativa, nomeadamente, as políticas de cotas, visam reparar exclusões sociais e econômicas existentes no Brasil, provenientes desde a sua origem como nação. As cotas na educação são percebidas como política pública com ação identificada com a justiça redistributiva, pois o curso técnico é gerador não apenas de emprego e renda, mas também identifica-se com política de reconhecimento cultural e social, haja vista que a união de classes

sociais, no mesmo ambiente, gera autoestima para os cotistas. Isso significa oportunidade de abolir com o fosso existente entre brancos, negros e índios; pobres e ricos. Conforme afirma Casa-Nova,

se a igualdade perante a lei significa a universalização dos direitos, tratar as pessoas com igualdade significa ter em atenção a sua diferença e as especificidades que aqui possam derivar. E este processo implica o conhecimento do 'Outro', mas um conhecimento para compreender e não um conhecimento para dominar ou para inferiorizar (Casa-Nova, 2009, p. 207)

Antecedentes da presente investigação e escolha do tema

A base do desenvolvimento da presente investigação residiu na demanda de avaliar a implementação da política de cotas para ingresso no ensino público federal, atendendo às necessidades sociais e educacionais da realidade brasileira. As políticas afirmativas, antes iniciativas isoladas de algumas instituições públicas, passaram, em 2012, a ser obrigatórias em instituições de ensino público federal¹⁰. Um grande contingente de brasileiros, até então excluídos do acesso à educação de qualidade, passou a ter, pela primeira vez, essa oportunidade.

O governo federal, no começo da industrialização do Brasil, criou, em 1909, as escolas de aprendizes artífices, oferecendo curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Devido aos novos desafios da indústria, surgiu a oferta de cursos técnicos em nível médio, transformando-se, em 1965, em escola industrial federal com o objetivo de oferecer formação de qualidade aos brasileiros para impulsionar a industrialização no Brasil. Em 1968, os cursos industriais básicos foram cedendo lugar ao ensino profissionalizante de 2º grau; essas escolas passaram a ser denominadas de escolas técnicas. Outra mudança importante foi o ingresso de estudantes do sexo feminino nos cursos regulares da Organização, a partir de 1975. Em 1994, inicia-se o processo de "cefetização" das escolas técnicas, culminando, em 1999, com sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), cujos desafios incluiriam a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. Sua atuação no ensino de 3º grau começou com a oferta de cursos de graduação tecnológica, ampliando-se, posteriormente, para os cursos de engenharia e formação de professores, as licenciaturas. Depois, a Organização passou a atuar, também, na educação profissional vinculada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino a distância. Por último, em 29 de dezembro de 2008, incorporando as pós-graduações, formam hoje, os

¹⁰ Obrigatoriedade da cota a estudante oriundo de escolas públicas foi estabelecida pela 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) e foi colocada nos anexos dessa tese.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os cursos técnicos oferecidos nos Institutos Federais são integrados ao ensino médio. No início, esses cursos eram frequentados por filhos de operários, mas, ao longo do tempo, a sua frequência foi se elitizando devido à percepção da sociedade que o ensino médio oferecido era de excelente qualidade. O perfil dos alunos passou, ao longo do tempo, a ter predominância dos filhos de classe média. Em Natal, os alunos do IFRN apresentam um bom índice no Enem, habilitando ao acesso as universidades públicas de melhor qualidade. Sem o sistema de cotas, os alunos de escolas públicas seriam minoria no acesso aos cursos técnicos da Organização, pois “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2011b, p. 42).

Bourdieu (2011a, p. 42) constatou que, com diploma igual, a renda não exerce influência sobre o êxito escolar. Porém, com renda igual, o êxito escolar varia de acordo com o pai seja ou não diplomado. Isso permitiu concluir que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”. Normalmente, as classes de maior capital econômico são as que possuem também maior capital social e cultural, conseqüentemente, mais sucesso no seu percurso educacional. O questionamento acerca desse novo fato está na base da curiosidade científica em pesquisar a realidade vivenciada pelos alunos do IFRN onde são adotadas cotas no seu processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos oferecidos pela Organização. O critério existente, até o ano de 2011, antes de a Lei nº 12.211/2012 entrar em vigor, era: 50% das vagas destinadas a seleção de alunos provenientes de Escolas Públicas e os outros 50% selecionados para alunos em geral, sendo que a aprovação para este grupo de alunos fica quase, exclusivamente, no âmbito dos alunos de Escolas Privadas.

Em abril de 1997, ingressei na Organização e passei a lecionar junto às áreas de conhecimento técnico¹¹ na antiga Escola Técnica, atual IFRN. Por meio da prática docente no ambiente escolar, passei a identificar as diferentes formas de aprender e de interagir dos alunos provenientes das Escolas Públicas e das Escolas Privadas. Em face desse cenário, passei a observar o comportamento dos estudantes, formando, ainda que incipiente, um novo aprendizado. Algumas inquietações existentes na minha vida estudantil – marcadas por dificuldades de acesso à escola pública de qualidade, exclusão social sem facilidades para ingressar no ensino público

¹¹ São áreas de conhecimento técnico do IFRN Campus Natal Central: Construção Civil, Eletromecânica, Petróleo e Gás, Geologia, Mineração, Tecnologia Ambiental, Informática e Gestão.

superior, além das deficiências da formação acadêmica – contribuíram na formulação dos seguintes questionamentos: Quais as características socioculturais (pertença de classe) dos grupos sociais oriundos das escolas públicas e das escolas privadas? Como acontece a composição dos grupos sociais durante o processo ensino-aprendizagem? Até que ponto a interação social oportunizada pela definição de cotas apresenta resultados favoráveis para os estudantes?

Com o tempo essas curiosidades e inquietações aumentaram, em decorrência da:

1. Intensificação das atividades profissionais exercidas, por meio da coordenação do curso Técnico de Informática que exerci entre 2005 e 2013.
2. Mensuração dos resultados acadêmicos com a preocupação de identificar as dificuldades existentes nos alunos.
3. Percepção das diferenças comportamentais entre os alunos em função da pertença de classe.
4. Interação dos alunos com os meios de informação, bem como as dificuldades de relacionamento e de agrupamento entre eles no ambiente escolar.
5. Identificação, a partir de relatos feitos pelos alunos, de uma nova visão da organização social através do convívio dentro do ambiente escolar.

Durante esses anos, vivenciei momentos que enriqueceram os questionamentos, visto que existem alunos que apresentam inúmeros problemas de relacionamento, consolidando barreiras de exclusão social no ambiente escolar, baixo desempenho educacional, nível de comprometimento com as atividades escolares aquém do necessário para a formação dos alunos. Nos encontros dos conselhos de classe, as falas dos alunos confirmavam os problemas existentes. Tudo isso despertou para estudar e pesquisar o tema e, diante das observações diretas e indiretas, feitas ao longo do exercício da atividade docente – muitas inquietações vieram à superfície, a par do desejo de investigar na perspectiva de responder à seguinte problemática: Até que ponto a interação dentro do ambiente escolar das representações sociais heterogêneas (alunos provenientes de escolas públicas e alunos provenientes de escolas privadas) repercute no processo ensino-aprendizagem e na inclusão social?

Essa pesquisa apresenta originalidade, ineditismo e também se mostra relevante, considerando a latente discussão que permeia as transformações educacionais, sociais e políticas no Brasil. Um trabalho, nessa direção, subsidiará no futuro desempenho profissional do

pesquisador, no magistério, na experiência na coordenação do curso técnico, na área de pesquisa, assim como, na área da gestão escolar, esclarecendo as repercussões na formação discente, por meio do sistema de cotas. Isso fará com que o IFRN, Organização onde foi executada a pesquisa – analise essa experiência, implementada desde 1994, nos cursos técnicos.

O IFRN e a política de cotas

O sistema de educação pública brasileiro foi historicamente sendo relegado. O aluno que usufrui do ensino público fundamental e médio em escolas públicas municipais ou estaduais, via de regra, faz parte da classe social menos privilegiada e acaba sofrendo as consequências de um ensino precário com professores tendo carga horária e salários inadequados, estrutura física e pedagógica de baixa qualidade, falta de equipamentos (projetores, computadores, carteiras, livros, laboratório de ciências, quadra de esporte, etc.), ambiente e condições de aprendizagem desfavoráveis. Assim, esse aluno na participação do Enem concorre com outros alunos das classes mais privilegiadas e, ao não adquirir uma educação de qualidade do nível das escolas privadas, sente-se assim excluído, afastando-se dos estudos por um sentimento de abandono ou não pertencimento; isto ocorre antes que o próprio sistema educacional, condicionado pelos aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros, o elimine.

O IFRN, como Organização pública, teve a iniciativa de democratização social do acesso, tendo como marco inicial, um convênio firmado, no ano de 1977, entre o IFRN, naquele ano ainda como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e o Ministério do Trabalho, com a parceria da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, denominado Pró-técnico, que tinha o objetivo de oferecer reforço de aprendizagem em preparação para ingressos nos cursos técnicos oferecidos no IFRN. Esse convênio durou até o ano de 1987, quando foi cortado o financiamento das despesas de remuneração de professores, dos serviços técnico-administrativos, do material didático, além do trabalho de supervisão.

A procura crescente dos alunos pelo Pró-técnico, devido à constatação da melhoria no rendimento escolar verificado por meio de avaliações desses alunos, fez a ETFRN tomar a decisão de continuidade do projeto, agora por conta própria. O objetivo passou a ser a criação de mecanismos de superação do processo de elitização instaurado na Organização. O Pró-técnico foi realizado com aulas presenciais exclusivamente de Língua Portuguesa e Matemática – consideradas pelos seus mentores matérias que garantiriam uma base de qualidade para o ingresso dos alunos nos Cursos Técnicos.

Nos anos de 1992 e 1993, ocorreu um processo de avaliação da ETFRN. Nesse período, foi iniciada a construção de uma nova Proposta Curricular, surgindo seu primeiro Projeto Político-Pedagógico. Analisando a estatística dos alunos matriculados, constatou-se que cerca de 75% dos selecionados provinham de famílias de classe média, e concluintes do ensino fundamental de escolas da rede particular. Dessa forma, ficou em evidência que o propósito maior de não elitização da ETFRN, intencionada pelo Pró-técnico, não estava mais sendo alcançado. Assim, foi preciso repensar os princípios e objetivos do Programa, formatando-o, visando atender a sua finalidade principal.

A partir de 1994, redirecionou o Pró-técnico, tornando-o exclusivo, apenas para alunos do último nível do ensino fundamental, oriundos de escolas públicas dos municípios que mantinham convênio com a ETFRN. Tornou-se um curso a distância com teleaulas veiculadas pela TV Universitária, mantendo-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Criou-se, nesse ano, um processo seletivo diferenciado para os alunos de escolas públicas, sendo assim o embrião da política de Reserva de vagas da Organização.

A partir de 1999, a ETFRN passa a ser denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) passando a ofertar também curso em nível superior. Com essa transformação, o programa Pró-técnico recebeu a denominação de Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROCEFET), acrescentando-se aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática a temática de Cidadania numa perspectiva transdisciplinar. Ampliaram-se as aulas para as modalidades presencial, semipresencial e a distância. Os recursos utilizados consistiam em fascículos, teleaulas, módulos impressos e livros.

No ano de 2008, em função da mudança de CEFET-RN para IFRN, ocorre um processo de reconfiguração das propostas didático-pedagógicas, o estabelecimento de novas parcerias com diversas prefeituras espalhadas pelo interior do Estado e, pela primeira vez, incluindo os professores no programa mediante a oferta de curso de aperfeiçoamento para professores dos municípios. O programa foi ganhando força na sociedade potiguar de tal forma que é reconhecido por todos como política pública de inclusão de qualidade e, pelo público atendido, como oportunidade de vencer a inércia da exclusão.

Nesse sentido chega no ano de 2017 com reconhecimento dos alunos de escolas públicas do Rio Grande do Norte e com índice elevado de procura. Sua execução é totalmente via ensino a

distância com nova denominação – Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC)¹² – Curso de formação inicial e continuada, na modalidade de educação a distância, com carga-horária total de 160 horas. Objetiva o aprofundamento de aprendizagem de alunos das escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ética e Cidadania. É um curso direcionado a alunos que tenham cursado do 6º ao 8º ano exclusivamente em escola da rede pública de ensino e estejam matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental também exclusivamente em escola da rede pública de ensino. No processo seletivo, constam três provas escritas. As Provas I e II são compostas das disciplinas de Língua Portuguesa (15 questões), Matemática (15 questões) e Ética e Cidadania (10 questões). A Prova III privilegia o programa das disciplinas de Língua Portuguesa e de Ética e Cidadania. Avalia o aluno quanto ao domínio de conteúdo e capacidade de raciocínio, através da expressão escrita de suas ideias. O aluno que realizar as três avaliações recebe, mediante requerimento, o Certificado de Participação no ProITEC. As provas aconteciam nos meses de julho e setembro para selecionar os alunos da rede pública de ensino, garantindo-lhes 50% das vagas nos cursos técnicos oferecidos. Para os demais alunos, as provas ocorriam em novembro. Hoje, com o advento da lei federal que estabeleceu as cotas, a seleção passou a ser realizada abrangendo todos os alunos que optaram por concorrer a vaga pela cota de aluno da rede pública de ensino ou não. Deixou de existir a seleção independente para alunos cotistas, o formato da seleção é estabelecido na lei e passou a ser seguido pelo IFRN, ou seja, provas iguais para todos os alunos realizado em uma mesma data.

O IFRN, na seleção dos alunos para ingresso no ano de 2013, necessitou fazer adaptações nos critérios de escolhas dos alunos cotistas. Até então, o critério escolhido era, simplesmente, ser aluno de escolas públicas; agora, com a Lei Federal 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, os critérios levam em conta a renda, garantindo uma porcentagem das vagas exclusivas para os mais pobres, pois, normalmente são mais afetados pela exclusão social e passa a entrar na escolha do cotista a cor da pele, visando acolher uma porcentagem de alunos afrodescendentes e indígenas, historicamente não representado nas esferas política e jurídica do Brasil. Na figura 1, têm-se um exemplo detalhando as regras de cotas, adotadas na seleção do IFRN do ano de 2012 até atual.

¹² O material do curso pode ser visualizado em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/cursos/cursos-abertos/proitec/>

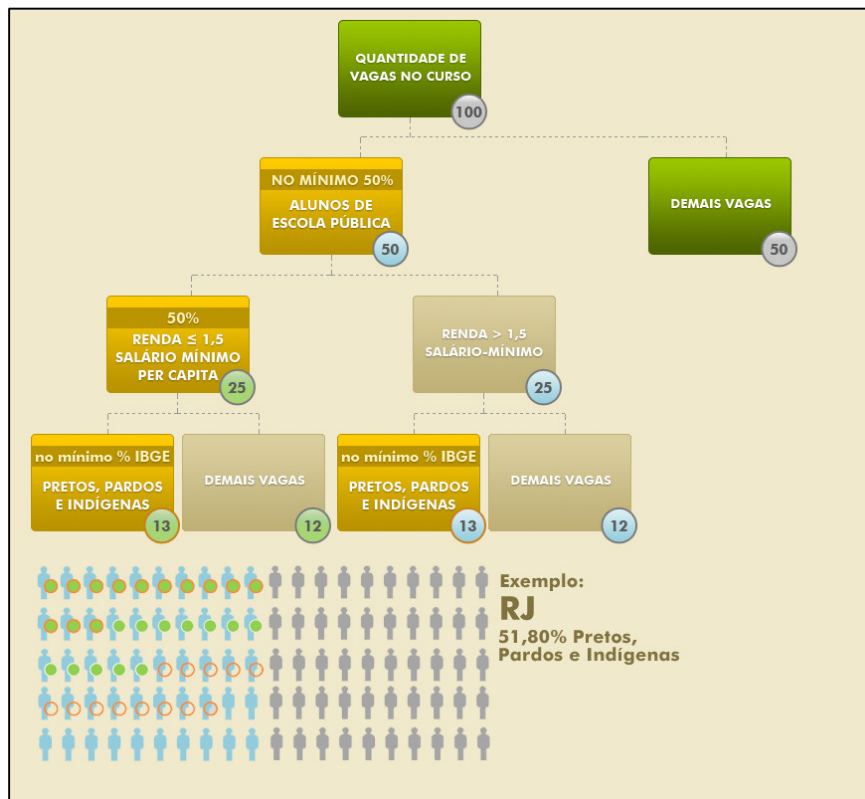


Figura 1- Novas regras de cotas no IFRN

Fonte: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos>

Objeto de estudo, perguntas e hipóteses de partida

Como docente, importa destacar a afirmação de Freire (1996), quando o autor refere que não há docência sem discência. Corroborando a visão do referido autor, define-se, como foco da pesquisa, o discente, com vistas à repercussão na melhoria do fazer docente e nas contribuições que o estudo apresentará para as diretrizes do IFRN em relação às políticas de permanência dos alunos cotistas na sala de aula.

Com o intuito de atender ao propósito do estudo, é estabelecido o seguinte objetivo:

- Analisar em que medida as representações sociais dos alunos matriculados no IFRN selecionados pela política de cotas e os não cotistas influenciam as relações de sociabilidade entre esses dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem, assim como na inclusão social.

Para esse propósito, quatro questões norteadoras foram estabelecidas:

1. Quais as diferenças entre os discentes oriundos de escolas públicas e os discentes oriundos de escolas particulares, que mais interferem no processo ensino-aprendizagem?
2. Quais os incentivos que podem ser oferecidos para minimizar dificuldades de aprendizado para os alunos oriundos de escolas públicas?
3. Quais as características dos grupos formados dentro da realidade escolar?
4. Como os estudantes provenientes de escolas públicas podem ser avaliados como socialmente integrados no final do curso técnico?

As perguntas de partida têm, na sua origem, a percepção da dificuldade de socialização entre diferentes indivíduos que, ao longo de suas vidas, obtêm um rendimento muito desigual de capital (econômico e/ou cultural), inibindo, assim, a igualdade de oportunidades, com a balança pendendo para a classe social mais favorecida. Para reforçar nossas hipóteses, recorreu-se à teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Bourdieu (2012) desenvolveu o termo “poder simbólico” para justificar a teoria da reprodução que, para ele, baseia-se no conceito de violência simbólica. A pedagogia, utilizada nas escolas, tem subjacente uma violência simbólica, apresentando a cultura dominante como cultura geral, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. Ademais, faz com que os indivíduos percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se, assim, fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade. Porém, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2012, pp. 7-8).

Bourdieu (2011) menciona a reprodução cultural e a reprodução social para designar o fundamento dos efeitos sociais nos indivíduos, na qual o capital social aparece com uma importância significativa na capitalização das relações sociais e nas oportunidades na vida. Para o autor, o capital social é:

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem reconhecidas pelo observador, pelos os outros ou por eles mesmos), mas também, são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu,

2011, p. 67)

Bourdieu (2011, p. 68) afirma que “os lucros que ao pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível”. Os grupos têm critérios de entrada que estão em jogo em cada nova inclusão. Então, a reprodução do capital social é “tributária e há uma série de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento no grupo”.

Para avaliar as desigualdades de desempenho escolar de indivíduos provenientes das diferentes classes sociais, Bourdieu (2011c, p. 74) se vale da noção de capital cultural. O rendimento escolar depende do “capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico social do certificado depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço”. Então, para Bourdieu, o capital cultural é adquirido, predominantemente, na socialização familiar primária e, ali, ele é herdado em grande parte. A outra fonte são as instituições transmissoras de cultura como escolas e universidades. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*¹³”. Esse capital pode ser transmitido em vida pelo seu portador, morrendo com o mesmo, não sendo, portanto, passível de ser herdado.

Baseado no capital social e cultural dos estudantes, no *habitus* das classes envolvidas e na violência simbólica – presente em uma sociedade desigual como a brasileira – estabelecem-se as hipóteses de partida. Nesse sentido a primeira pergunta formadora é a seguinte:

- Em que medida o sistema de cotas, por si só, é suficiente para garantir igualdade de oportunidades de sucesso educativo?

A hipótese formulada, em face da questão anterior, foi:

- O sistema de cotas, enquanto política de ação afirmativa, sem uma metodologia que reconheça a diversidade em sala de aula, colocará os cotistas em desvantagem educacional, visto que estará sujeito à “violência simbólica” em muito maior grau do que os alunos provenientes de classes de maior estatuto social. Ou seja, a política de cota, por si só, não garante igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

¹³ Para Bourdieu, o *habitus* é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização subjectiva de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social.

A pergunta seguinte foi:

- Em que medida as relações de sociabilidade entre estudantes provenientes de diferentes classes sociais inibem ou potenciam essa igualdade de oportunidades, devido às representações sociais mútuas?

A segunda hipótese formulada foi:

- Com capitais sociais e culturais diferentes, as oportunidades de cada grupo social favorecerão os estudantes pertencentes ao grupo dominante e, desfavoravelmente, os estudantes de grupos marginalizados. Porém, a interação, tendo a sala de aula como ambiente organizador, potencia as oportunidades, pois há uma modificação no habitus, atingindo, positivamente, todos. O cotista vai ter oportunidade de superar desafio, melhorando seu capital cultural. E os não cotistas pela oportunidade de conviver com classes sociais distintas, modificando seus modos de pensar e sua visão de mundo.

Estrutura e organização

A presente tese está organizada em cinco capítulos, agrupados em duas partes distintas. Na primeira, foi desenvolvido o aporte teórico, formado pelos três primeiros capítulos; na segunda, contemplam-se a metodologia, análise dos dados e conclusão da pesquisa, e, ainda, as considerações finais, formando os capítulos quarto e quinto. Para facilitar a leitura a estrutura dos capítulos tem as seguintes composições:

Para compreender as políticas de ação afirmativa, no primeiro capítulo, com o título “ação afirmativa, políticas de cotas e igualdade material”, são abordadas as origens das políticas de ação afirmativa no mundo para enquadrar a escolha do Brasil nas suas políticas públicas de inclusão das comunidades historicamente esquecidas, analisando o caráter legal e a legitimidade das ações afirmativas implementadas, notadamente em relação aos princípios e objetivos nos quais está fundada a República Federativa do Brasil. Foi atribuída ênfase à experiência dos Estados Unidos da América, pois, assim como o Brasil, no passado foram colônia, utilizaram-se do trabalho escravo dos africanos e subjugaram os povos nativos aqui habitando, sendo que as minorias que mais sofrem discriminação são a população afrodescendente e indígenas. Nos Estados Unidos da América, porém, os programas de ação afirmativa surgiram para reverter os efeitos perversos de séculos de segregação institucionalizada que ocorreu após a abolição dos escravos; já no Brasil,

nunca houve segregação formal, mas a falta de representatividade do negro na sociedade brasileira, ocorre por uma conjunção de fatores que se assemelham às lutas por direitos civis nos dois países. Em um tópico, à parte, também, foi realizado um histórico da ação afirmativa no âmbito do IFRN, analisando a política de cotas, que é a espécie mais polêmica de ação afirmativa existente no Brasil e a que mais contribui, efetivamente, para a inclusão social, proporcionada nos últimos anos pelo governo brasileiro.

Para investigar a condição dos alunos cotistas e não cotistas, é importante compreender o que é justiça e como alcançá-la em sociedades com divisões sociais tão acentuadas; assim, no segundo capítulo, com o título “Justiça, Participação e Escola Justa”, foi realizado um debate sobre teoria da justiça, onde, procurou-se entender justiça como distribuição das riquezas na teoria de Rawls, justiça por reconhecimento na teoria de Honneth e justiça tridimensional, onde a redistribuição de renda e o reconhecimento cultural precisa da dimensão política da representação, isto é, “a justiça como paridade de participação” como refere Fraser. Somente pela política é que um grupo é ouvido ou é deixado de lado através das falsas representatividades. Continuando o capítulo, aborda-se a escola justa como caminho viável para uma sociedade com justiça social na perspectiva, principalmente, de Estêvão. Outros autores são referenciados para enriquecer a discussão por uma sociedade mais justa e conectada aos direitos humanos, sempre, refletindo sobre a realidade da sociedade brasileira e suas escolas públicas.

Após a apresentação e reflexão sobre teorias da justiça, no terceiro capítulo, intitulado “Educação Escolar e (in)sucesso: uma abordagem de estudos em sociologia da educação”, é realizada uma reflexão sobre a justiça na sala de aula, focando o ensino/aprendizagem, denotando as implicações do sucesso ou fracasso escolar na vida das famílias e o poder que a educação exerce para a mobilidade social. Reflete-se sobre a escola e o (in)sucesso escolar à luz das perspectivas analíticas de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Henry Giroux, François Dubet, Maria José Casa-Nova, Carlos Estêvão, Maria Alice Nogueira, Jurjo Torres Santomé, Paul Willis, Pedro Abrantes, Bernard Lahire e Teresa Seabra, entre outros. Finalizando foram referenciados o multiculturalismo na sociedade e o inter/multiculturalismo nas escolas, tema relevante nas condições socioeconômicas das escolas públicas brasileiras, além de problematizar a diversidade encontrada nas salas de aula, o tradicionalismo dos professores monoculturais, a discriminação e a exclusão na sociedade brasileira.

No quarto capítulo, intitulado “A pesquisa de terreno: método, processos e resultados da investigação”, foi exposto, de início, um retrato atualizado do ensino público no Brasil, por considerar importante identificar, no espaço educacional brasileiro, o envolvimento das três esferas públicas (municipal, estadual e federal) numa perspectiva de explicitar o ambiente de pesquisa deste trabalho, que acontece em uma escola pública federal. Na sequência, procedeu-se a uma apresentação do método e das técnicas de investigação utilizadas, justificando a sua pertinência em face do objeto de estudo. Posteriormente, procede-se à análise dos dados em que consta a triangulação dos dados recolhidos (documentos, entrevistas e observações), relacionando com a teoria orientada pelo objetivo do estudo de caso, à luz das hipóteses apresentadas. Foram, também, relatados os resultados empíricos alcançados e as conclusões a que se chegou para confirmação das hipóteses. Para finalizar, apresenta-se a demonstração estatística (teste de hipóteses para média), indicando que os resultados apresentados podem ser estendidos a todas as turmas do curso técnico integrado do Campus Natal Central do IFRN.

O quinto e último capítulo é dedicado às considerações finais, onde refletimos e problematizamos as contribuições da presente investigação no contexto científico e institucional, incluindo os contributos para a sociologia da educação e para a Organização que foi estudada como caso, o IFRN. Reflete-se também sumariamente sobre limitações e prolongamentos do estudo. Na sequência vem a lista de referências bibliográficas usadas, os anexos e os apêndices construídos no desenvolvimento da pesquisa.

Capítulo I – Ação afirmativa, políticas de cotas e igualdade material

“Há certo consenso a respeito de diversos princípios básicos de justiça social. Por exemplo, se a desigualdade se deve, ao menos em parte, a fatores fora do controle dos indivíduos, como a desigualdade das dotações iniciais transmitidas pela família ou pela sorte – sobre as quais os indivíduos envolvidos não podem ser considerados responsáveis –, então é justo o Estado buscar melhorar, da maneira mais eficaz possível a vida das pessoas mais pobres, isto é, daquelas que precisam enfrentar os fatores não controláveis mais adversos.”

Piketty, 2015, p. 10

No presente capítulo, serão abordadas as origens das políticas de ação afirmativa, com foco na experiência norte-americana¹⁴. Primeiramente, buscar-se-á o conceito de ações afirmativas, bem como o princípio da igualdade – nos sentidos formal e material – que é aplicado nas constituições dos países com sistema democrático. Em seguida, serão analisados os fundamentos e os objetivos das ações afirmativas, de maneira especial a experiência no direito norte-americano que influenciou diversos países, entre eles, o Brasil. Do direito norte-americano, passar-se-á a analisar, à luz da Constituição brasileira, o caráter legal e a legitimidade das ações afirmativas, notadamente em relação aos princípios e objetivos nos quais está fundada a República Federativa do Brasil. Para finalizar o capítulo, será descrita a política de reserva de vagas mínimas para estudantes de escolas públicas em universidades e institutos federais pela legislação brasileira. Essa modalidade de ação afirmativa é considerada a mais controversa e a, habitualmente, utilizada no Brasil.

1.1 Conceito de Ação Afirmativa

No Brasil, os políticos ligados a movimentos sociais, ao longo de décadas, têm procurado inserir, na agenda política, as políticas de ação afirmativa; porém os debates ficavam circunscritos aos muros das universidades. É certo que existia um forte apelo nas lutas dos movimentos sociais, notadamente nos movimentos negros, que clamavam por mais participação e reconhecimento. No entanto, os políticos não evidenciavam interesse em elaborar e/ou votar leis que viabilizassem políticas de ação afirmativa.

¹⁴ Os Estados Unidos da América foram escolhidos como experiência a ser apresentada devido a, assim como o Brasil, no passado terem sido colônia europeia. Utilizaram o trabalho escravo dos africanos e de seus descendentes, e suas minorias que mais sofrem discriminação são a população negra e afrodescendente. É necessário, no entanto, destacar que, nos Estados Unidos da América, os programas de ação afirmativa surgiram para reverter os efeitos perversos de séculos de segregação institucionalizada; já no Brasil nunca houve segregação formal: a falta de representatividade do negro na sociedade ocorre por uma conjunção de fatores que diferencia os programas de ação afirmativa entre os dois países.

A sociedade brasileira sempre conviveu com o problema da desigualdade social, gerando, ao longo da história, uma brutal¹⁵ concentração de renda nas mãos de uma elite, eternizando a pobreza e alargando a discriminação de grupos economicamente desfavorecidos. Nas reivindicações pelo acesso ao ensino superior para a população negra, a indígena e a egressa da escola pública, é que constituiu uma mobilização política, sinalizando uma nova agenda das políticas de inclusão social, pela introdução de um novo tema: políticas de ação afirmativa na educação. Porém a sociedade brasileira ainda não está bem informada sobre o conceito de ação afirmativa, como mostra Machado (2010, pp.63-64), em uma pesquisa com estudantes universitários de instituições que receberam estudantes através de políticas de ação afirmativa. Foi feita a esses estudantes a seguinte pergunta: “Você sabe o que são políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras?” predominando nas respostas, com exceção das pessoas de cor preta, a negativa, como se pode ver na tabela 1. A autora refere que a sociedade brasileira entende a palavra “cota” como sinônimo de política de ação afirmativa, por isso sente dificuldade de “reconhecimento da categoria ‘ação afirmativa’” (Machado, 2010, p.71).

Tabela 1 - Informação sobre políticas de ação afirmativa

Você sabe o que são políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras?				
Cor/IBGE	SIM	NÃO	Não respondeu	Total
Branca	30,5 %	65,9 %	3,6 %	100,0 %
Parda	34,0 %	61,9 %	4,1 %	100,0 %
Preta	48,8 %	45,0 %	6,3 %	100,0 %
Amarela/oriental	28,4 %	70,5 %	1,1 %	100,0 %
Indígena	21,4 %	64,3 %	14,3 %	100,0 %
Não respondeu	41,9 %	51,6 %	6,5 %	100,0 %
Total	32,9 %	63,2 %	3,9 %	100,0 %

Fonte: Pesquisa Nirema/Puc-Rio (2009)

No que diz respeito à definição do conceito, para Bergmann (1996, p.7) “Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas”¹⁶. Já o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA¹⁷ – tem uma definição que parece mais atual:

¹⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, mostra que de 2009 para 2014 o Índice de Gini para os rendimentos de trabalho no Brasil recuou de 0,518 para 0,490 (quanto mais próximo de zero, menos concentrada é a distribuição dos rendimentos), teve uma melhora, mas continua ainda muito concentrado na mão de um grupo dominante.

¹⁶ Todas as traduções que se apresentam neste trabalho são da minha autoria, com o risco inerente de falibilidade interpretativa.

¹⁷ Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA – (2011) "Ações afirmativas". Mais informações em: http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

A definição de Sarmento enfatiza a promoção da igualdade substancial:

Políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam a promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social (Sarmento, 2006, p.154)

Vilas-Boas focaliza a eliminação dos efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado, que impede no presente o cidadão de exercer sua cidadania plena:

Ações afirmativas são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentam preconceitos [...] As ações afirmativas têm como fim precípua combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado, de tal forma que se possa falar em igualdade entre os brasileiros, independentemente de pertencer àquelas categorias hoje denominadas 'minorias', possibilitando assim que se atinja plenamente a cidadania. (Vilas-Boas, 2003, p.12)

Silva realça, em sua definição, uma exigência de favorecimento das minorias:

Ação afirmativa passou a significar a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desigualadas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais (Silva, 2003, p. 63)

Nessa afirmação, Silva, ao falar de “favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas”, parece negligenciar o fato de essas políticas significarem uma reposição mínima de justiça social da sociedade em relação a grupos tradicionalmente discriminados.

Rios foca o benefício de minorias em desvantagem que essas políticas promovem, negligenciando também que não se trata de um “benefício”, mas de critérios de reposição de justiça:

Ações afirmativas são medidas que se valem de modo deliberado de critérios raciais, étnicos ou sexuais com o propósito específico de beneficiar um grupo em situação de desvantagem prévia ou de exclusão, em virtude de sua respectiva condição racial, étnica ou sexual (Rios, 2008, p.191)

Gomes, ao retratar com pertinência a realidade brasileira, aponta dois estágios. O autor considera que, inicialmente,

As Ações Afirmativas se definiam como um mero 'encorajamento' por parte do Estado a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam, a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas. Tal encorajamento tinha por meta, tanto quanto possível, ver concretizado o ideal de que tanto às escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho. (Gomes, 2001, p.134)

Num segundo momento, conforme o autor,

talvez em decorrência da constatação da ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, deu-se início a um processo de alteração conceitual do instituto, que passou a ser associado à ideia, mais ousada, de realização da igualdade de oportunidades por meio da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais. (Gomes, 2001, p.134)

Com base nas definições acima, três características importantes podem ser apontadas nas políticas de ação afirmativa: primeiro, elas visam à inclusão de grupos que estão tradicionalmente em situação socialmente desfavorável e economicamente em favor dos grupos dominantes; segundo, adotam programas e planos que ofereçam acesso à educação de qualidade, empregos e oportunidades econômicas, sociais e políticas; por último, são medidas especiais, de caráter temporário, que visam neutralizar desequilíbrios existentes entre determinados segmentos sociais.

1.2 Conceito formal e conceito material do princípio da igualdade

Num Estado de Direito democrático, todos devem ter tratamento igualitário. Nas experiências revolucionárias que marcaram a independência norte-americana e a Revolução Francesa, o princípio da igualdade foi disseminado e tem sido recorrente nos textos constitucionais dos países com regime democrático. O conceito de igualdade perante a lei foi marcado pela preocupação com o formalismo no sentido de que todos são iguais sem distinção, de modo genérico e abstrato. A preocupação com a igualdade formal não garante que, na sociedade, o indivíduo tenha as mesmas oportunidades. Seria necessário sustentar-se que, além de não discriminar arbitrariamente, o Estado deve potencializar a igualdade material de oportunidades por meio de políticas públicas e leis que atentem para as desigualdades que derivam da pertença a grupos socioculturais específicos, percebidos de forma hierarquizada pela sociedade majoritária.

No momento histórico da luta por igualdade, observou-se que não havia uma preocupação com a igualdade material, porque a burguesia já havia atingido o mesmo patamar financeiro que a nobreza, interessando-lhe abolir os privilégios que os nobres possuíam. Assim, pretendia-se

compartilhar o poder político, participando das decisões, estabelecendo leis que destruíssem os decretos e privilégios arbitrários, instituísem o controle do sistema tributário por intermédio de representantes, implantassem a liberdade civil e a emancipação da economia. Menezes (2001, p. 20) mostra que “as ideias vertentes do liberalismo clássico, que à época tiveram grande repercussão e influência, ofertavam o necessário lastro ideológico para todas as mudanças.” Essa visão, no estado liberal, fundamenta-se na noção de que se todos nascem iguais e, assim, devem ter as mesmas oportunidades, sendo vedado ao Estado qualquer tratamento discriminatório negativo. Constata-se que os revolucionários franceses almejavam estabelecer a isonomia normativa para todos os indivíduos (todos são iguais perante a lei).

Sandel (2012, p. 190), na abordagem da questão da equidade em Rawls, pondera: “hoje ninguém considera justas as aristocracias feudais ou os sistemas de castas.” Na verdade, hoje, esses sistemas são considerados injustos, pois distribuíam renda, riqueza, oportunidade e poder com base na hereditariedade, ou seja, no nascimento. Diz: “Se você nascer na nobreza, terá direitos e poderes que serão negados àqueles que nascerem na servidão” (Sandel, 2012, p. 190). O autor avalia que as sociedades de mercado, por comparação com as sociedades aristocratas feudais, todos sendo iguais perante a lei, acabam-se os privilégios: os cidadãos podem competir em igualdade de oportunidades. Assim, o autor considera que as sociedades de mercado são sistemas econômicos que amenizam a arbitrariedade que possa existir na distribuição de riquezas na sociedade, embora não a neutralizem. Sandel ressalta que, assim, os cidadãos podem escolher seu destino, pois têm garantida a igualdade perante a lei. O autor refere:

Os cidadãos têm garantidas as mesmas liberdades básicas, enquanto a distribuição de renda e riqueza é determinada pelo livre mercado. Este sistema – o do livre mercado com oportunidades formalmente equânimes – corresponde à teoria libertária de justiça. Ele apresenta o aperfeiçoamento das sociedades feudais e de castas, pois repudia as hierarquias determinadas pelo nascimento. Em termos legais, permite que todos possam se esforçar e competir. Na prática, entretanto, as oportunidades estão longe de ser iguais. (Sandel, 2012, p. 191)

Na vida real, Sandel (2012, p. 191) adverte que as famílias com acesso à boa educação têm vantagens sobre as que não têm acesso a uma boa educação. Na verdade, “permitir que todos participem da corrida é uma coisa boa. Mas se os corredores começarem de pontos de partida diferentes, dificilmente será uma corrida justa.” Note-se que o princípio da igualdade material não só veda o tratamento discriminatório existente na igualdade formal como também incentiva a implementação de políticas públicas tendentes a corrigir as desigualdades, de fato, encontradas (e geradas) na sociedade de mercado.

Piovesan (2005, p. 46) refere: “pela tônica da proteção geral, que expressava o temor da diferença (que no nazismo havia sido orientada para o extermínio) com base na igualdade formal” passa a ser impossível tratar os indivíduos de forma genérica. É necessário que sejam dadas aos indivíduos as mesmas condições materiais. Ou seja, “Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade” (Piovesan, 2005, p. 46). Então, é imprescindível ser vigilante quanto ao direito à igualdade, mas surge também, como direito fundamental, o direito à diferença, “a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção” (Piovesan, 2005, p. 46).

Observa-se que a igualdade formal foi importante em seu tempo, para excluir privilégios inaceitáveis. Porém, no ideal de justiça, a neutralidade estatal se torna impossível dentro do Estado Social, sucessor do Estado Liberal. Nesse contexto, a igualdade material, garantindo, por um lado, justiça social e distributiva e, por outro, reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, etc.), gera igualdade material de oportunidades, compensando, dessa maneira, as disparidades derivadas do processo histórico existente na sociedade e deixando-a menos injusta e desigualitária¹⁸.

1.3 Histórico, fundamentos e objetivos das ações afirmativas

A Constituição da Índia é sempre lembrada como pioneira na adoção de ação afirmativa (*affirmative action*). Segundo Silva:

O país pioneiro na adoção do sistema de cotas raciais foi a Índia, na década de 1930, a fim de favorecer o acesso dos Dalits, a casta mais baixa e discriminada da Índia, ao ensino superior. Naquele país, as cotas estão em vigor desde a Constituição de 1949 até hoje, sendo obrigatórias no serviço público, na educação e em todos os órgãos estatais. (Silva, 2012, p. 527)

Os colonizadores britânicos, antes da independência da Índia, em 1948, se aproveitavam do sistema de castas existentes para impor diferenças no tratamento aos indianos. Na formulação da Constituição indiana, depois da independência, houve uma preocupação de evitar discriminação entre os cidadãos. Menezes (2001, p. 41), realça que o art. 15 consagrou, formalmente, a isonomia: “o Estado não pode discriminar a ninguém com base na religião, raça, casta, gênero ou local de nascimento”. Mas, na mesma Carta Magna, o art. 46 tem a seguinte norma:

¹⁸ As problemáticas da justiça serão alvo de reflexão no capítulo 2.

O Estado deve promover com especial atenção os interesses educacionais e econômicos dos segmentos mais fracos da população e, particularmente, das castas programadas e as tribos programadas (*Scheduled Castes and the Scheduled Tribes*), e as protegerá da injustiça social e todas as formas de exploração. (Menezes, 2001, p. 41)

Com base na Constituição indiana, a Malásia, “quando da sua independência (1957), também incorporou uma norma relativa à não discriminação do povo nativo no texto constitucional (art. 153)” (Menezes, 2001, p. 42). Porém Menezes (2001, p. 43) faz uma observação importante quando refere que “a inovação constitucional foi concebida em termos étnicos e visou favorecer a parcela que, no momento de sua elaboração, já era detentora do poder político”. Atualmente, além da Índia e da Malásia, as políticas de ação afirmativa estão presentes em “muitos países da Europa Ocidental, África do Sul, Sri Lanka, Nigéria, Austrália, Canadá, Cuba, Argentina, Brasil e Estados Unidos, dentre outros” (Silva, 2012, p. 527).

A experiência norte-americana tem sido, para o Brasil, o exemplo a ser seguido. Mesmo não existindo, na Constituição americana, artigos que facilitem a implementação de políticas de ação afirmativa, como na Constituição da Índia, essas ações estão sendo implementadas através de leis específicas e de jurisprudências da suprema corte norte-americana. Nesse sentido, a experiência norte-americana merece uma atenção mais detalhada.

1.3.1 A ação afirmativa na sociedade norte-americana

Os Estados Unidos da América (assim como o Brasil) foram um país escravocrata. Negros foram trazidos de África para suprir mão de obra inexistente para viabilizar os projetos de povoamento no chamado Novo Mundo. Após a guerra civil entre o Norte, abolicionista, e o Sul, escravocrata, que aboliu o regime de escravatura existente, os negros passaram um século para ter os mesmos direitos que os brancos. As lutas dos negros por reconhecimento foram árduas e lentas devido à existência de um racismo intolerante na sociedade norte-americana, do qual há resquícios até hoje. Anteriormente à guerra civil, não existia nenhuma proteção ao indivíduo contra a discriminação, visto que o sistema político em vigor legitimava a escravatura, com a anuência da Suprema Corte.

Durante o período de escravatura, nos Estados Unidos e no Brasil, os negros escravos eram considerados mercadoria, porém respondiam por seus atos na esfera criminal, normalmente com penas mais severas que as impostas aos indivíduos brancos. Os escravos libertos também não conseguiam ter os mesmos direitos que os demais cidadãos americanos. Menezes (2001, p. 68) refere que “as leis dispendo sobre a escravidão terminaram tornando-se leis raciais, de modo que

os indivíduos negros que obtinham a liberdade, por quaisquer meios, não gozavam dos mesmos direitos assegurados aos seus antigos senhores”.

Com o final da Guerra Civil, a escravidão foi abolida e a formalidade do ato foi implementada pela 13ª emenda, proposta no Congresso e ratificada pelos Estados em 1865: “1. Não haverá, nos Estados Unidos ou em qualquer lugar sujeito a sua jurisdição, nem escravidão, nem trabalhos forçados, salvo como punição por um crime pelo qual o réu tenha sido devidamente condenado. 2. O Congresso terá competência para fazer executar este artigo por meio das leis necessárias¹⁹”. Em 20 de abril de 1871, foi aprovado um *Civil Right Act*²⁰ estabelecendo sanções civis e penais para quem desrespeitasse os direitos conferidos aos escravos libertos.

Pela 13ª emenda, foi abolida a escravidão; porém foi estabelecido um sistema de segregação institucionalizado e estimulado por governantes, posto em prática por leis, decretos e jurisprudências da Suprema Corte. Sobre a fixação de espaços diferenciados para negros e brancos, Kaufman refere:

A consequência desse perverso sistema não poderia ter sido diferente: a criação de duas sociedades paralelas, a dos brancos e a dos negros, que não podiam dirigir nas mesmas estradas, sentar nas mesmas salas de espera, usar os mesmos banheiros e piscinas, comer nos mesmos restaurantes, ou assistir a peças nos mesmos teatros. Aos negros, era vedado o acesso a parques, praias e hospitais. (Kaufman, 2007, p. 137)

As leis segregacionistas foram questionadas na justiça pelos negros, como foi o caso *Pace v. Alabama 106 U.S 313 (1879)*. A discussão dizia respeito à constitucionalidade ou não de uma lei do Estado do Alabama sobre casamentos inter-raciais, a qual proibia o casamento entre indivíduos que não fossem da mesma raça e fixava sanções maiores por adultério com pessoa de raça distinta. Para a Suprema Corte, a lei era constitucional. Nesse sentido, Kaufman diz:

Na visão dos *Justices* que compunham a Suprema Corte, o caso não revelava discriminação, não havendo sequer tratamento diferenciado destoante da cláusula de igual proteção de todos segundo as leis, prevista na emenda 14ª à constituição dos Estados Unidos. Isso porque, conforme ressaltou a unanimidade do Tribunal, a aplicação da norma se fazia indistintamente, para as duas raças. (Kaufman, 2007, p. 140)

Essa decisão findou gerando a doutrina de “separados, mas iguais” (*separate but equal*), adotada de 1896 a 1954 e conhecida como *Jim Crow Laws*²¹. No julgamento de outros casos,

¹⁹ Constituição dos Estados Unidos da América, mais informações em: <http://www.braziliantranslated.com/euacon01.html>

²⁰ Também conhecido como o *Ku Klux Klan Act*, que proíbe a violência étnica contra os negros.

²¹ De acordo com Minhoto (2013, p. 53), “A origem do termo chega a ser curiosa e pouco divulgada. Jim Crow não era um político ou um líder social. Nem era humano; na verdade era um personagem criado pelo artista Thomas Dartmouth, que pintava o rosto de preto e agia de modo caricatural, espelhando o estereótipo do negro tal como visto pela maioria branca àquele tempo. A partir de então, tanto as leis e atos normativos em

como *United States v. Cruikshank* 92 U.S 542 (1875), *United States v. Harris* 106 U.S 629 (1883) e o *Civil Rights Cases* 109 U.S 3 (1883), “a Suprema Corte fixou entendimento que as emendas 14^a e 15^a à constituição somente protegiam os cidadãos contra atos estatais e não em relação às condutas praticadas por particulares” (Kaufman, 2007, p. 140).

A doutrina de “separados, mas iguais” acirrou os ânimos, e os brancos criaram organizações contrárias aos negros, entre as quais se destacava pela quantidade de membros, a *Ku Klux Klan*, que se caracterizava pela violência e agressividade, impedindo a integração de negros na sociedade. O registro de linchamento de negros era sistemático, especialmente nos estados sulistas. Minhoto (2013, p. 53) refere que, “em 1938, portanto mais de setenta anos após a abolição da escravidão nos EUA, foi proposta uma lei anti-linchamento por senadores do norte do país que, no entanto, não foi aprovada pelo congresso.”

Os negros também se agruparam em organizações para resistir e reivindicar seus direitos. A principal organização na luta pela causa negra foi a Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor (*National Association for the advancement of Colored People*), ou NAACP. “Operou com rígido sistema hierárquico e organizacional, distribuindo suas atividades entre vários departamentos, como a secretaria executiva, o departamento de relações públicas, de pesquisas especiais, de afiliadas, religioso, além do departamento legal, este tendo obtido grande sucesso nas causas perante a Suprema Corte” (Kaufman, 2007, p. 152).

Com o advento da Grande Depressão que assolou os anos 30, cujo marco inicial foi a quebra da Bolsa de Nova York em 1929, a convivência entre negros e brancos se agravou, como afirma Minhoto:

Se antes a segregação e o racismo eram baseados, por vezes, em aspectos subjetivos, muito embora com frequência fosse algo posto como concretamente plausível, agora, num ambiente recessivo, a justificativa da preservação dos direitos dos brancos exibia-se como um motivo a mais e, supostamente, ainda mais lógico e convincente, para submeter os negros de novas maneiras ou simplesmente reiterar tais tipos de práticas e posturas com fundamentos novos (Minhoto, 2013, p. 56).

Com o Plano *New Deal*²², a economia americana, depois da Grande Depressão dos anos 30 do Século XX, recuperou-se e voltou a crescer. A política social contida no pacto protegeu os mais pobres e, durante o governo do presidente Roosevelt, com a ajuda do secretário do Interior Harold

geral como as medidas políticas adotadas com o fito de segregar negros e brancos, no EUA, ficaram conhecidas como Jim Crow (*Jim Crow law*, *Jim Crow police*, *Jim crow measure*, etc.).”

²² O *New Deal* foi o nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos, no governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana e assistir os prejudicados pela Grande Depressão.

lckes, houve preocupação com a igualdade de oportunidades para brancos e negros, havendo no pacto clausura explícita de proibição de discriminação baseada na raça, na cor ou no credo. Minhoto (2013, p.58) destaca, nesse pacto, medidas assemelhadas ou muito próximas de uma ação afirmativa típica. “Já em 1934, um ato administrativo vinculava as empresas que recebessem recursos públicos [...] à adoção de mão-de-obra negra de modo proporcional ao local em que as obras públicas fossem desenvolvidas”.

Conforme relatado, nesse tempo de segregação racial, milhares de pessoas foram mortas, muitas feridas e presas, com um único objetivo: colocar em prática a igualdade formal contida na 14ª emenda: todos são iguais perante a lei. Somente em 1954, no simbólico julgamento *Brown v. Board of Education 347 U.S 483*, a Suprema Corte expressamente aboliu a doutrina “separados, mas iguais” e, conseqüentemente, extinguiu as leis denominadas Jim Crow. O aluno negro, com apoio da NAACP, questionou, na Corte Estadual, a distinção entre ambientes de estudantes negros e de brancos no interior da escola, ferindo frontalmente a 14ª emenda da Constituição norte-americana. A Corte Estadual rejeitou o pedido, indo o caso parar na Suprema Corte. A Suprema Corte modificou sua interpretação do caso, como mostra Minhoto (2013, p.58): “no argumento do chamado ‘originalismo’, ou seja, a busca das origens da constituição, dos valores, intenções e ideias daqueles que a criaram”, a Corte rejeitou o *apartheid* como um princípio constitucional para organizar a sociedade americana²³. No entanto, não estabeleceu um prazo para finalizar a arbitrariedade da separação no interior das escolas, deixando a cargo das autoridades da educação fazer a transição no tempo adequado a cada caso. Na verdade, a decisão não encerrou, mas iniciou a batalha pelo fim da segregação.

Após esse julgamento, foram-se estendendo as conseqüências da decisão judicial da educação para as lanchonetes, os teatros, os ônibus, etc. No entanto, os Estados protelavam as medidas, e nada de efetivo mudava na vida dos negros. Uma nova batalha estava por vir: como gerar oportunidades iguais em uma sociedade com décadas de práticas segregacionistas? Esperar apenas por decisões do Poder Judiciário, em casos concretos, para resolver um preconceito secular arraigado no país, não seria suficiente. Surgiram então líderes como Martin Luther King Jr. e Malcom X, que impulsionaram a luta dos negros por reconhecimento.

²³ Para saber mais sobre a decisão da Suprema Corte nesse caso, ler Joel K. Goldstein (Approaches to Brown v. Board of education: some notes on teaching a seminal case), mais informações em: <http://lawteaching.org/resources/lawreviewarticles/saintlouis/2005constitutionallaw/goldstein-joel-ocr.pdf>

O tema da discriminação entrou de vez na política, “contaminando” um jovem senador do estado de Massachusetts, John F. Kennedy, que veio a ser presidente dos Estados Unidos em janeiro de 1961, eleito com 75% dos votos dos negros. Kennedy ganhou a eleição prometendo combater a discriminação contra as minorias. No governo criou a Comissão para a Igualdade de Oportunidade de Emprego (*Equal Employment Opportunity Commission – EEOC*), através da *Executive Order n° 10.925*. “Empregando ali de modo literal a expressão ação afirmativa e vedando de modo objetivo a discriminação no governo federal em razão de raça, credo, cor ou nacionalidade” (Minhoto, 2013, p. 63).

Com a morte de John F. Kennedy, coube a seu vice, Lyndon B. Johnson, continuar a política de seu antecessor. Implementou várias leis proibindo a discriminação, ou segregação, e sedimentou o conceito de ação afirmativa, com a edição da *Executive Order n° 11.246*, que determinava práticas não discriminatórias na celebração de qualquer contrato de particulares com o governo federal. Porém, Kaufman ressalta que,

Como se observa no texto das ordens executivas n° 10.925 e 11.246, os governos de Kennedy e Johnson não iniciaram as ações afirmativas conforme as entendemos hoje. Originalmente, o conceito de ação afirmativa significava uma política institucionalizada de combate à discriminação e não medidas de inclusão propriamente ditas. É que, à época, acreditava-se que o simples fato de o governo deixar de apoiar a discriminação, em uma sociedade desenvolvida sob os auspícios do sistema Jim Crow, já sinalizava vultosos ganhos para a comunidade negra. (Kaufman, 2007, p.171)

A adoção de medidas visando combater a discriminação não foi suficiente, visto que, na sociedade americana, a miscigenação entre negros e brancos permanecia sendo uma coisa inaceitável. As lutas raciais, em alguns estados, se intensificaram, como relata Kaufman (2007, p. 172 – 175): houve explosão de bombas em igrejas frequentadas por negros, presidente John Kennedy, que defendia os direitos de negros, foi assassinado em 1963, houve assassinatos de líderes negros, ficando incontrolado depois do assassinato de Martin Luther King Jr, em 1968.

O governo de Richard Nixon (1969-1974) deparou com o caos instalado nas relações entre negros e brancos. A sociedade americana se desenvolvia como duas comunidades paralelas. Nixon compreendeu que era chegada a hora de avançar com as políticas antirracistas, não ficando apenas no comprometimento oficial com as políticas de combate à discriminação. Sob o comando desse presidente, as ações afirmativas começaram uma nova fase como relata Kaufman:

Na década de 70, eclodiram ações afirmativas no âmbito estadual, municipal, em empresas privadas, no comércio, no sistema educacional e em associações. Desde a menor empresa até a maior instituição, as medidas positivas haviam praticamente dominado o sistema social norte-americano (Kaufman, 2007, p. 177).

A Suprema Corte foi um apoio importante, nesse período, na implementação das políticas de ações afirmativas. Vários casos arguindo a inconstitucionalidade de atos estatais ou de empresas privadas a favor da inclusão de minorias, em processos seletivos de emprego e de vaga em universidades através de cotas ou metas obtiveram parecer favorável de juízes, como foi o caso do processo de *Hoopwood vs University of Texas* (Sandel 2012, p.209).

Hoopwood era uma menina branca que fora criada somente pela mãe, a qual não tinha muito recursos financeiros. Com muito sacrifício familiar, a menina concluiu o ensino médio, para poder chegar a uma boa universidade. Na concorrência para uma das vagas na Faculdade de Direito da Universidade do Texas, foi preterida por candidatos com média inferior que entraram graças à política de ação afirmativa da universidade, a qual eram candidatos de minoria étnica, como negros e hispânicos. Sandel (2012, p. 209) relata: “alguns candidatos aceitos eram negros ou descendentes de mexicanos nascidos nos Estados Unidos e suas médias escolares e de aproveitamento nos exames foram inferiores às que ela obtivera”.

No Texas, negros e descendentes de mexicanos nascidos nos Estados Unidos representavam 40% da população. Apesar disso, a representatividade deles no exercício da advocacia era minúscula. Diante desse fato, a Faculdade de Direito da Universidade do Texas iniciou uma política de ação afirmativa que tinha como objetivo destinar aproximadamente 15% das vagas a alunos negros e descendentes de mexicanos. Na defesa de sua política de ação afirmativa, a universidade respondeu à justiça, como relata Sandel (2012), com o seguinte argumento, baseado na diversidade:

parte da missão da faculdade de direito era aumentar a diversidade racial e étnica da carreira no Texas, incluindo não apenas os escritórios de advocacia, mas também o poder legislativo e os tribunais do estado. ‘A lei em uma sociedade depende em grande parte da disposição da sociedade de aceitar seu julgamento’, disse Michael Sharlot, decano da Faculdade de Direito. ‘Será mais difícil atingir esse objetivo se não contarmos com o desempenho de membros de todos os grupos na administração da justiça’ (p. 209)

Com base na promoção da diversidade, outro caso relatado por Sandel (2012, p.210) é o de *Bakke vs University of California*, questionando a política de ação afirmativa na Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia, em Davis. Segundo Sandel, na súmula que a universidade enviou defendendo a ação afirmativa na área de educação, constava que,

Se o desempenho escolar tivesse sido o único e exclusivo critério, ou mesmo o critério predominante, a Universidade de Harvard teria perdido grande parte da sua vitalidade e excelência intelectual (...) e a qualidade da experiência educacional oferecida a todos os alunos teria sido prejudicada. Antigamente, diversidade significava estudante da Califórnia, de Nova York e de Massachusetts; habitantes das cidades e fazendeiros; violinistas, pintores e

jogadores de futebol; biólogos, historiadores e humanistas; corretores de ações, acadêmicos e políticos em potencial. Agora, a Universidade também se preocupa com a diversidade racial e étnica. (Sandel, 2012, p. 214)

Houve uma frustração dos movimentos que lutavam em defesa dos direitos humanos para que houvesse uma analogia de interpretação entre a discriminação sexual e a racial, principalmente na aplicação do exame rigoroso²⁴ (*strict scrutiny*) tal, como fora aplicado em relação ao elemento raça. É visto em Bunchaft *et al.* (2011, p. 43) que também “a Suprema Corte passou a adotar uma postura voltada para a confirmação da constitucionalidade de atos estatais com base na razoabilidade da fundamentação. Assim, origina-se o *rational relationship test*”²⁵. Nesse entendimento no critério baseado no *strict scrutiny*, a Suprema Corte nega ratificar o ato estatal, salvo se necessário para atender a um fim estatal legítimo e imprescindível, ou seja, um interesse convincente (*compelling interest*).

Nos Estados Unidos, as políticas de ação afirmativa dependeram muito da posição política do governante eleito, apresentando avanços e recuos em períodos diferentes da história. Nos governos republicanos de Ronald Reagan (1981-1989) e George Bush (1989-1993), entendeu-se que tais políticas já tinham esgotado seu papel na sociedade americana. Por essa razão, Reagan colocou, na Divisão de Direitos Civis do Departamento de Justiça, William Bradford Reynolds, conhecido por sua posição contrária a elas. Com a nomeação, por Reagan, de juizes conservadores para a Suprema Corte, a constitucionalidade das políticas públicas de ação afirmativa ficou comprometida, como mostra Júnior:

A Suprema Corte antecipou esse *Zeitgeist*, restringindo gradativamente o escopo da ação afirmativa e por algumas vezes colocando sua constitucionalidade em risco. Já em 1978, em *Regents of the University of California v. Bakke*, a corte decretou a inconstitucionalidade da política de cotas, ainda que preservasse a possibilidade de se usar a raça como critério de admissão. A partir daí, outras decisões contribuíram para cercear a ação afirmativa. (Júnior, 2006, p. 52)

As políticas de ação afirmativa, nos Estados Unidos da América, que serviram de exemplo para vários países do mundo, estão longe de solucionar o problema de integração e igualdade entre os norte-americanos. Parecem representar uma história longa e penosa de intransigência e

²⁴ Exame rigoroso (*strict scrutiny*) nada mais é do que colocar em suspensão as normas de classificação que tivessem por critério a raça e a etnia, submetendo, então, essas normas a um exame mais detalhado de averiguação da constitucionalidade.

²⁵ O teste é aplicado na determinação dos casos apresentando questões de igual proteção relacionadas à Quinta Emenda ou Décima Quarta Emenda da Constituição quanto a sua constitucionalidade. Ao aplicar o teste de base racional, os tribunais começam com uma forte presunção de que a lei ou a política em análise é válida. O ônus da prova fica sempre para a parte incomodada de mostrar que a lei ou a política é inconstitucional.

perseverança na ideia de que, no futuro, poderão todos conviver em uma sociedade integrada, onde as diferenças não sejam perspectivadas de forma hierarquizada como refere Casa-Nova (2009).

1.4 As políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira

O Brasil, assim como aconteceu nos Estados Unidos da América, esteve sob um regime que permitiu a escravatura por séculos, e foi o último país do mundo a libertar os escravos. Conhecido como uma democracia racial²⁶, o Brasil sempre acreditou que pode haver um convívio racial pacífico, longe do preconceito de raça, haja vista a mestiçagem vigente na sociedade, muito diferente da segregação americana. Mas, no dia a dia pode-se notar que não é bem assim, já que, sem precisar consultar qualquer pesquisa ou dado estatístico, é notório que a maioria dos pobres é de pele negra ou parda.²⁷ Se a lei deu a liberdade jurídica aos escravos, a realidade não foi transformada de acordo com a lei, ou seja, outorgando-lhes uma igualdade também material. Os negros ficaram sem moradia e sem assistência do Estado, pois a lei Áurea, de 13 de maio de 1888, só os libertou, nenhuma outra lei foi sancionada a fim de inserir os ex-escravos na sociedade. Muitos não conseguiam emprego e sofriam preconceito e discriminação racial. A grande maioria passou a viver em habitações de péssimas condições e a sobreviver de trabalhos informais e temporários. Essa situação inicial influenciou a condição desfavorável que os negros e pardos (mestiços) vivenciam até hoje²⁸. Pela primeira vez na história dos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁹, o censo de 2010, a maioria da população brasileira se autodeclarou como pertencente às raças³⁰ preta e parda. Mesmo assim, os rendimentos de pessoas dessas raças ainda seguem bem abaixo dos registrados entre brancos e amarelos.

O censo de 2010 também mostra que a taxa nacional de analfabetismo no Brasil, para as pessoas de 15 anos ou mais, é de 9,6%. Mas, quando se analisam os grupos raciais, os números mostram diferenças gritantes. Tanto o grupo de pretos (14,4%) quanto o de pardos (13,0%) mostram um percentual muito maior, se comparado ao de brancos (5,9%). Outro dado que merece

²⁶ Esse termo ganhou força devido à obra de Gilberto Freyre intitulada *Casa grande & Senzala*, de 1933, quando o autor valorizou a miscigenação e a diversidade na formação nacional como algo positivo para a identidade brasileira.

²⁷ Sobre estudos das relações raciais no Brasil, consultar: Florestan (1964), Freyre (1966), Holanda (1995) e Ribeiro (1995).

²⁸ Costa (2012, p.12) observou que “a Lei Áurea abolia a escravidão, mas não o seu legado” e Gomes (2013, p. 228) observa que “os ex-escravos foram abandonados à própria sorte. No Brasil não houve nada parecido com o Freedmen’s Bureau, instituição criada pelo governo americano para dar assistência aos escravos libertos após a guerra da secessão.”

²⁹ No censo feito pelo IBGE em 2010, dos mais de 191 milhões de habitantes do país, 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1%) e 817 mil como indígenas (0,4%). Quanto aos rendimentos: a raça amarela (orientais-asiáticos) recebem os melhores rendimentos mensais (R\$ 1.574). Próximos aos amarelos, estão os brasileiros de raça branca, com rendimento médio de R\$ 1.538 por mês, quase o dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735).

³⁰ Embora, de acordo com Garvia (1998, apud Casa-Nova, 2002), falar de raças seja “cientificamente inútil”, é “sociologicamente relevante” dado ser uma categoria usada para operacionalizar o cotidiano das populações.

destaque refere-se à discriminação de gênero. No Brasil, apenas 64% do público feminino tem emprego remunerado, contra 85% do masculino. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, o rendimento médio mensal das mulheres em 2011, foi R\$ 997,00 – 70% do obtido pelos homens.

A despeito de o princípio da isonomia estar presente nas constituições brasileiras desde 1824, ela foi tratada, durante muito tempo, apenas no campo formal. A Constituição de 1988 é que inaugurou, na tradição constitucional brasileira, o reconhecimento da condição de desigualdade material, como afirma Gomes (2001, p. 140): “vários dispositivos da Constituição brasileira de 1988 revelam o repúdio do constituinte pela igualdade ‘processual’ e sua opção pela concepção de igualdade dita ‘material’ ou ‘de resultados’”.

A Constituição Federal de 1988³¹, em seu preâmbulo, fixa princípios jurídicos voltados para a construção de uma sociedade sem discriminação: “...a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos...” Apesar de o art. 5º consagrar o princípio da igualdade perante a lei em termos amplos, o art. 3º já demonstra o desejo do constituinte de priorizar a igualdade material, colocando como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O repúdio do racismo é um dos princípios que regem as relações internacionais da República Federativa do Brasil (art. 4º, VIII), constituindo a prática interna de preconceito racial, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (art.5º, XLII). Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (art. 5º, I), sendo assegurado às mulheres tratamento diferenciado na relação trabalhista: licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário (art. 7º, XVIII); proteção do mercado de trabalho, mediante incentivos específicos, nos termos da lei (art. 7º, XX) e prazo menor para aposentadoria por tempo de serviço (35 anos de contribuição, se homem, e 30 anos de contribuição, se mulher) e idade (65 anos de idade, se homem, e 60 anos de idade, se mulher) (art. 210, § 7º, I e II).

³¹ A Constituição da República Federativa do Brasil está atualizada em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Quanto aos indivíduos portadores de deficiência, os constituintes estabeleceram, no art. 37, VIII, que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão. Estabeleceram, também, que o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde, com a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso a bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (art. 227, § 1º, II).

A Constituição estabelece que é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos (art. 23, X) e evitando que qualquer ente federativo transfira a responsabilidade de um ente para outro. A interpretação da Constituição não deve ser guiada somente pelas regras, principalmente, deve ser guiada pelos fundamentos. O fundamento da dignidade da pessoa humana³² (art. 1º, III) resume o princípio fundamental de um Estado democrático de direito.

Nota-se que a Constituição brasileira é favorável à igualdade material, inclusive revela, em seus artigos, a intenção de o constituinte indicar políticas públicas de ação afirmativa. Gomes (2001, p.141) reforça essa ideia quando afirma: “verifica-se que todos os verbos utilizados na expressão normativa – *construir, erradicar, reduzir, promover* – são de ação, vale dizer, designam um comportamento ativo”.

Antes da Constituição de 1988, houve poucas iniciativas de políticas de ação afirmativa. Moehlecke relata que

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (Moehlecke, 2002, p. 204).

³² A Ministra do Supremo Tribunal Federal Cármen Lúcia Antunes Rocha, em seu artigo “O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social” refere dignidade humana como “Superprincípio constitucional” (p.10) e a define como “pressuposto da ideia de justiça humana, porque ela é que dita a condição superior do homem como ser de razão e sentimento. Por isso é que a dignidade humana independe de merecimento pessoal ou social. Não se há de ser mister ter de fazer por merecê-la, pois ela é inerente à vida e, nessa contingência, é um direito pré-estatal” (p. 3). Para a mesma autora, é uma “norma-princípio matriz do constitucionalismo contemporâneo” (p.8). Mais informações em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32229-38415-1-PB.pdf>

O projeto não se transformou em lei. Outro registro também mencionado por Moehleck data dos anos 80:

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, um dos maiores defensores da defesa da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes, em seu projeto de Lei nº 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória, que estabelecerá mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional (Moehleck, 2002, p. 204)

Contra a discriminação de gênero, estabeleceu-se cota para inclusão da mulher na participação política do país, no art. 11, §3º, da Lei n.º 9.100/96, determinando que os partidos políticos deveriam, no registro de seus candidatos, reservar, no mínimo, 20% das vagas para mulheres. A referida lei acabou por ser revogada pela Lei n.º 9.504/97, que, em vez de adotar uma ação afirmativa relacionada ao sexo feminino, preferiu a instituição de uma cota neutra, ou seja, determinou que 30% dos candidatos registrados deveriam pertencer a um dos sexos, tal como em Portugal, a Lei de 2006 - “Lei da Paridade” (Lei Orgânica 3/2006, 21 de Agosto), que vincula uma representação de pelo menos 33% de ambos os sexos nas listas eleitorais para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as autarquias locais.

Somente após a promulgação da Constituição de 1988, as políticas de ação afirmativa ficaram mais presentes na sociedade brasileira. Um ano após a promulgação da constituição, foi sancionada a Lei nº 9.799, de 26 de maio de 1999, que insere, na Consolidação das Leis do Trabalho, regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho e dá outras providências, em seu art. 373A. Vale realçar que não se trata de uma política de ação afirmativa tradicional, mas, pelo fato de tornar explícita a não discriminação da mulher no mercado de trabalho, houve um avanço na política de inclusão de minorias, evitando a discriminação de gênero persistente ao longo dos anos no mercado de trabalho, como se pode ver de seguida.

Art. 373A. Ressalvadas as disposições legais destinadas a corrigir as distorções que afetam o acesso da mulher ao mercado de trabalho e certas especificidades estabelecidas nos acordos trabalhistas, é vedado:

I - publicar ou fazer publicar anúncio de emprego no qual haja referência ao sexo, à idade, à cor ou situação familiar, salvo quando a natureza da atividade a ser exercida, pública e notoriamente, assim o exigir;

II - recusar emprego, promoção ou motivar a dispensa do trabalho em razão de sexo, idade, cor, situação familiar ou estado de gravidez, salvo quando a natureza da atividade seja notória e publicamente incompatível;

III - considerar o sexo, a idade, a cor ou situação familiar como variável determinante para fins de remuneração, formação profissional e oportunidades de ascensão profissional;

IV - exigir atestado ou exame, de qualquer natureza, para comprovação de esterilidade ou gravidez, na admissão ou permanência no emprego;

V - impedir o acesso ou adotar critérios subjetivos para deferimento de inscrição ou aprovação em concursos, em empresas privadas, em razão de sexo, idade, cor, situação familiar ou estado de gravidez;

VI - proceder o empregador ou preposto a revistas íntimas nas empregadas ou funcionárias.

Parágrafo único: O disposto neste artigo não obsta a adoção de medidas temporárias que visem ao estabelecimento das políticas de igualdade entre homens e mulheres, em particular as que se destinam a corrigir as distorções que afetam a formação profissional, o acesso ao emprego e as condições gerais de trabalho da mulher.

A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, estabelece, em seu art. 5º, § 2º, que às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras. Para tais pessoas, serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso. Como a lei estabelece um limite máximo de 20%, há um entendimento na prática de reservar 10% (dez por cento) das vagas, percentual tido como razoável por estar mais próximo do percentual de portadores de deficiência, de acordo com dados da Organização Mundial de Saúde para o Brasil.

O art. 5º § 2º da Constituição de 1988 contempla uma proteção aos tratados internacionais que assegura sua legitimidade e aplicabilidade em território nacional: os direitos e garantias expressos nessa Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. Sobre esse artigo, Gomes (2001, p. 145) esclarece: “proteção dos direitos humanos (e, conseqüentemente, dos direitos das minorias) no Brasil, quais sejam: os tratados internacionais de direitos humanos [...] têm aplicação imediata no território brasileiro, necessitando apenas de ratificação”.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a Constituição brasileira e as legislações complementares são favoráveis à igualdade material, promove, em seus artigos, algumas obrigações de ordem

prática e incentiva que os entes federativos (União, estados e municípios) promovam a inclusão social. As políticas de ação afirmativa chegaram tarde ao Brasil, mas parecem apresentar uma tendência firme de permanência, notadamente, as ações afirmativas educacionais.

1.4.1 Políticas de ações afirmativas educacionais

O desejo primordial das políticas de ações afirmativas no Brasil sempre foi o acesso à educação. Nesse sentido, o Congresso Nacional teve a iniciativa da proposição dos Projetos de Lei nº. 1.447/99 e 2.069/99, que tratavam da reserva de vagas, nas universidades públicas federais, para alunos, advindos do ensino médio de escolas públicas pertencentes a estratos sociais de escassos recursos materiais. No entanto, tais projetos nunca foram à votação e, no ano de 2004, foram pensados ao Projeto de Lei nº 3.627/04, da autoria do Poder Executivo que instituiu Sistema Especial de Reserva de Vagas, nas universidades públicas federais, para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Reservava 50% das vagas, sendo que uma proporção mínima, dentro desses 50% reservados, era privativa para autodeclarados negros, pardos e indígenas, igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade federativa em que a Organização de ensino estiver instalada, baseado no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Esse projeto de lei, estabelecendo cotas nas universidades públicas, gerou muito debate, mas não foi colocado em votação. Os parlamentares resistiam à ideia de tratar diferentemente as minorias no acesso às vagas nas melhores universidades brasileiras. Os que eram contra, nomeadamente o então senador pelo Estado de Goiás Demóstenes Torres, do Partido Democrático Brasileiro (DEM), sustenta que “promove a ofensa arbitrária ao princípio da igualdade”³³, além de instituir o “racismo de Estado na sociedade brasileira”. Os parlamentares a favor, como o então deputado do estado de Mato Grosso Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores (PT), alegam que a resistência à adoção de cotas resulta, “sobretudo, do preconceito e do fato de que políticas de inclusão alteram privilégios de determinadas categorias”³⁴.

O Governo federal, pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, conseguiu aprovar, no Congresso, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, a qual gerou polêmica no Congresso, pois obrigava o Governo federal a adotar políticas de ação afirmativa

³³ Matéria na Internet. Mais informações em: <http://www.douradosagora.com.br/noticias/brasil/estatuto-da-igualdade-racial-reabre-discussao-sobre-cotas>

³⁴ Matéria na Internet. Mais informações em: <http://www.douradosagora.com.br/noticias/brasil/estatuto-da-igualdade-racial-reabre-discussao-sobre-cotas>

sem a necessidade de passar pelo Legislativo. Os parlamentares que são contra a medida argumentaram que a adoção de políticas de ação afirmativa por meio de atos administrativos representa uma ofensa ao Legislativo³⁵.

Por falta de uma legislação federal de políticas de ação afirmativa educacional, as universidades públicas de todo o Brasil criaram suas próprias políticas de acesso com reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e cotas raciais para negros e índios. O governo federal passou a estabelecer incentivos para que as universidades iniciassem esse movimento, “70% das Universidades públicas federais e estaduais adotaram algum tipo de ação afirmativa” (Paiva, 2010, p.7), sendo a maioria (32,9%) a utilização da modalidade de índice de inclusão, ou bônus social e racial, com o qual o aluno que fez todo seu estudo em escola pública tem um acréscimo ou um bônus extra na nota. Era o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que acrescia 10% à nota do estudante economicamente carente. No caso da Universidade de Campinas (Unicamp), era oferecido um bônus de 30 pontos a estudantes economicamente carentes e mais 10 pontos para estudante declarado preto, pardo ou indígena.

Não sendo resultado de uma lei federal, a legalidade e, até mesmo, a legitimidade das políticas de ação afirmativa por iniciativa das universidades públicas começaram a ser questionadas na justiça. Em 26 de abril de 2012, o primeiro julgamento chegou ao veredito final no Supremo Tribunal Federal (STF). O processo era um questionamento de inconstitucionalidade no qual o DEM colocava em suspensão o sistema de reserva de vagas para preto ou pardo da Universidade de Brasília (UnB). O ministro relator reconheceu a constitucionalidade da política de ação afirmativa que previa a destinação de 20% das vagas do vestibular a candidatos autodeclarados pretos ou pardos, sendo acompanhado por todos os outros ministros. O STF aprovou a legalidade das cotas raciais nas universidades públicas, garantindo que não ferem o princípio da isonomia. Joaquim B. Barbosa Gomes, o único ministro preto do STF, declarou, em seu voto: “Aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade que contraponham os interesses de outros na manutenção do *status quo*. É natural que as ações afirmativas sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam resistência da parte daqueles que historicamente se beneficiam da discriminação de que

³⁵ Matéria na Internet. Mais informações em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=184>

são vítimas os grupos minoritários. Ações afirmativas têm como objetivo neutralizar os efeitos perversos da discriminação racial”³⁶.

Em 9 de maio de 2012, o segundo processo contra ação afirmativa educacional foi a julgamento, agora se referindo à cota social, e não à racial. Um estudante que concorreu a uma vaga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mesmo tendo pontuação maior que as de candidatos cotistas, teve a vaga preterida na UFRGS. O advogado do estudante questionou o sistema, afirmando que viola o princípio constitucional da isonomia. Ademais, defendeu, durante o julgamento, que a UFRGS só teria “um programa efetivamente social se o critério para a reserva das vagas fosse a renda dos candidatos e não apenas a formação em escola pública”³⁷. Por outro lado, os advogados da UFRGS argumentaram que “A universidade tem o poder e dever de dispor suas vagas de maneira a contentar o maior número de grupos”, e que “hoje a instituição de ensino é muito mais parecida com a sociedade gaúcha”³⁸. O ministro relator do processo assegurou que as universidades têm a garantia constitucional da autonomia e, nesse sentido, podem definir os critérios de seu sistema de ingresso.

O último questionamento sobre ações afirmativas do Governo federal foi o Programa Universidade para Todos (Prouni)³⁹. Criado pelo Governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece isenção de alguns tributos às instituições de ensino privado que aderem ao programa. Tem como público alvo estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), garantindo-se desse modo, inclusão e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. A esses estudantes, é garantido o pagamento de 100% das mensalidades em universidades particulares que aderirem ao programa. Uma ação judicial, questionando a legalidade do programa, foi iniciada, tão logo ele foi criado, em 2004, pelo partido político de direita, Partido

³⁶ Notícia na imprensa em 26/04/2012. Mais informações em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/com-10-votos-a-0-stf-aprova-cotas-raciais-em-universidades,b8dbdc840f0da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁷ Notícia na Imprensa. Mais informações em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/por-10-votos-a-1-stf-aprova-cotas-sociais-da-federal-do-rs,82fa42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁸ Notícia na Imprensa. Mais informações em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/por-10-votos-a-1-stf-aprova-cotas-sociais-da-federal-do-rs,82fa42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁹ Prouni – É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos um dos requisitos abaixo: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede particular na condição de bolsista integral da própria escola; ser pessoa com deficiência; ou ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesse caso, não é necessário comprovar renda.

Democrata (DEM). O julgamento só foi finalizado pelo STF em 3 de maio de 2012. Mais uma vez, os ministros do STF julgaram pela constitucionalidade do programa, por sete votos a favor e um contra.

Depois dos julgamentos mencionados, e antes de qualquer lei ser votada no Congresso Nacional, houve um sentimento de institucionalização das políticas de ação afirmativa educacionais para inclusão social e racial. As organizações não governamentais que defendem os direitos das minorias passaram a exigir das universidades que ainda não tinham políticas semelhantes que se pronunciassem a favor dessas políticas.

O Congresso Nacional sentiu-se na obrigação de finalizar a votação da lei que instituía a cota social e racial para o ingresso nas universidades públicas federais. A maior política de ação afirmativa do Brasil é, com certeza, 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 em nível médio. Em seu art. 1º, ela obriga as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação a reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas.

Os 50% das vagas destinadas a cotas são distribuídos utilizando-se os critérios de renda e raça. No art. 1º, parágrafo único, é referido que, no preenchimento das vagas de que trata esse artigo, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio⁴⁰ *per capita*. E o art. 3º determina que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º sejam 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 Estatística⁴¹.

O art. 4º da referida lei obriga também as instituições federais de ensino técnico de nível médio, no caso os Institutos Federais, a destinar 50% das vagas conforme os mesmos critérios

⁴⁰ De acordo com a Constituição de 1988, o salário-mínimo deve suprir as necessidades básicas (alimentação, moradia, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social) do trabalhador e de sua família. A lei máxima brasileira também define o reajuste periódico do salário-mínimo para preservar o poder aquisitivo do trabalhador. Até o ano de 2019, o salário-mínimo será reajustado anualmente tendo como base a inflação do ano anterior e o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) dos dois anos anteriores. O valor atual do salário mínimo nacional para o ano de 2016 (em vigor desde 1 de janeiro de 2016) é de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais).

⁴¹ Segundo dados de 2009 de acordo com a classificação racial do IBGE a população do Rio Grande do Norte tem a seguinte proporcionalidade: 4,4% pretos, 59,2% pardos, 36,3% brancos, 0% amarelos e indígenas. O Estado do Rio Grande do Norte é o único da federação que não mais existem índios. Essa proporção não tem motivação para mudar, continuamos com essa proporcionalidade para divisão das vagas destinadas as cotas.

adotados para as universidades federais, evidentemente substituindo o “cursando integralmente o ensino médio em escolas públicas” por “cursando integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”. A lei prevê um período de adaptação para as universidades/Institutos federais e os estudantes. Em seu art. 8º, ela refere que as instituições de que trata o art. 1º deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista na lei, a cada ano, e que terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da data da publicação, para o cumprimento integral do que nela é disposto.

O prazo para essa política de ação afirmativa apresentar seus efeitos foi estabelecido em uma década, e seu art. 7º refere que o Poder Executivo promoverá, no prazo de dez anos, a contar da publicação da lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas a instituições de educação superior.

A urgência para que pudesse alcançar o vestibular de 2013 fez com que o Governo federal dispusesse a regulamentação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, de imediato pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Nesse decreto, foram detalhadas sua implementação e a distribuição das vagas na cota. Pode-se destacar o art. 5º, § 3º, que refere que, sem prejuízo do disposto no decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ação afirmativa, instituir reserva de vagas suplementar ou de outra modalidade. Também, no art. 6º, a lei institui o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto no Decreto.

O Comitê deve ter a seguinte composição, conforme o parágrafo primeiro do art. 6º: dois representantes do Ministério da Educação; dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e um representante da Fundação Nacional do Índio. O Comitê é importante para assegurar que a lei está sendo cumprida em sua integralidade e poder ir monitorando os resultados obtidos ao longo dos anos.

O Ministro de Estado da Educação, visando orientar e estabelecer uniformidade na aplicação da lei, publicou a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Entre os destaques dessa portaria, o capítulo 3º trata das condições para se concorrer às vagas reservadas: apresenta o detalhamento da Condição de Egresso de Escola Pública e da Condição de Renda, ou seja, o cálculo da renda familiar, para efeito da lei. Destaca-se também, nas disposições finais e

transitórias, o art. 18, que obrigou as instituições federais de ensino que, na data de publicação da Portaria já tivessem divulgado editais de concursos seletivos, a promover a adaptação das regras desses concursos, no prazo de trinta dias, contados a partir da data da publicação. Com isso, o Governo federal garantiu a aplicação para o vestibular 2012, com ingresso para 2013, pois sempre as provas de admissão são realizadas no final do ano anterior, normalmente no mês de novembro. Com essa portaria, antecipou a entrada em vigor da lei nº 12.711 em um ano, visto que a comunidade acadêmica estabelecia, como certo o início da vigência somente no vestibular de 2013, com ingresso para 2014.

1.4.2 Políticas de ação afirmativa no âmbito do IFRN

À margem dessa discussão, já em 1995 o IFRN havia implementado uma política de ação afirmativa de cota social, garantindo aos candidatos que tinham cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de ingresso nos cursos técnicos da instituição. A Organização Didática do IFRN, em sua última atualização, antes da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, por meio da Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN em 21 de março de 2012, reafirma a política de ação afirmativa, conforme expresso a seguir:

Art. 187. Com o objetivo de manter o equilíbrio entre os distintos segmentos socioeconômicos que procuram matricular-se nas ofertas educacionais do IFRN e, também, com o intuito de contribuir para o fortalecimento da escola pública de educação básica, a instituição reservará, em todos os cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de graduação abertos à comunidade, no mínimo, 50% das vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino e que nela tenham estudado:

- I. do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, para os cursos técnicos integrados;
- II. do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, para os cursos técnicos subsequentes e cursos superiores de graduação.

Parágrafo único. Não estão incluídas na rede pública de ensino escolas filantrópicas ou *cenecistas* ou escolas particulares com bolsa de estudos ou certificação/proficiência por Secretarias de Educação ou pelo Governo Federal.

Com o advento da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o IFRN teve que fazer adaptações (ver figura 2), visto que aos estudantes cotistas somente se fazia a exigência de serem oriundos de escolas públicas, não havendo segmentação de etnia nem de renda. Porém, a política de ação afirmativa do IFRN não se limita ao recrutamento e seleção de estudantes de escolas públicas para seus cursos técnicos e de graduação tecnológica. Durante o processo de seleção, os alunos têm a possibilidade de ter reforço de Matemática, Português e Redação. As aulas se materializam através de ensino a distância, utilizando várias mídias, como a Internet (*site* do

programa no servidor do IFRN), programa televisivo (parceria com a TV Universitária), encartes em jornal (parceria com o jornal Tribuna do Norte) e distribuição de livros e CD multimídias com os conteúdos a estudar.

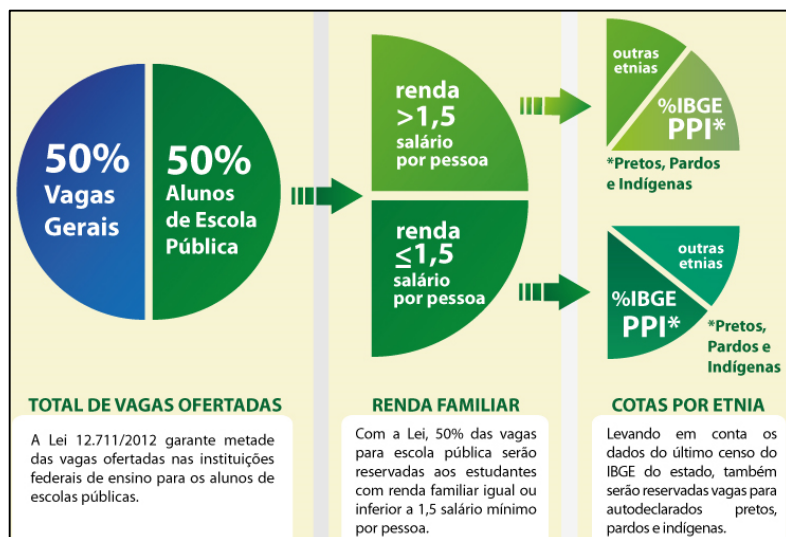


Figura 2 - Novas regras de cotas para ingresso no IFRN

Fonte: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/entenda-a-lei-de-cotas-e-como-ficarao-os-processos-seletivos-do-ifrn-1>

Aos estudantes selecionados na cota, também é fornecido acompanhamento para ajuda em sua manutenção. O primeiro passo é conhecer suas fragilidades econômicas, mediante cadastro no serviço social da instituição; os mais carentes recebem apoios diversos, como vale transporte, refeição, bolsa de trabalho no turno inverso, fardamento, acompanhamento psicológico e pedagógico com profissional qualificado.

A ousadia de ser pioneira na implementação de uma política afirmativa educacional efetiva entre as instituições federais do Brasil criou uma *expertise* que contribuiu para os debates e serviu de exemplo na formulação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Note-se que a negação a uma parcela da população do acesso à educação de qualidade “compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas também a própria democracia no país – sob pena de termos democracia sem cidadania” (Piovesan, 2005, p. 53).

1.5 Ação afirmativa e o combate à desigualdade e à exclusão

No Brasil, a elite que domina a imprensa distorce a realidade, favorecendo a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações, sempre em nome da igualdade formal⁴². Vende a ideia de um mundo globalizado, de que a economia, para crescer deve seguir a cartilha das políticas neoliberais e de que o direito individual, baseado na meritocracia, é mais importante que os direitos sociais e econômicos⁴³, com o reconhecimento dos direitos à diferença. Após anos de ditadura com ausência de democracia, e anos de eleição de governos de centro direita em defesa da economia de mercado, o Estado brasileiro, nos últimos anos vem perseguindo uma democratização com afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e cada grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, implementando política de ação afirmativa para promover a igualdade material. Há um sentimento de que este é momento de o Brasil afirmar-se como nação desenvolvida socialmente e de que buscar solucionar os problemas de exclusão social, étnica e racial é importante. Como alertam Júnior & Zoninsein,

É necessário, no entanto, que processos de democratização não se limitem à aplicação da regra da maioria eleitoral. Direitos humanos, proteção de minorias, promoção de uma sociedade civil diversificada, além do controle da atuação governamental, são elementos cruciais da legislação e do governo democráticos. (Júnior & Zoninsein, 2006, p. 21)

A Declaração dos Direitos Humanos e os diversos pactos e convenções internacionais⁴⁴, defendidos e assinados pelo Brasil, influenciaram, positivamente, na perspectiva de políticas públicas inclusivas e antidiscriminatórias. Como relata Piovesan,

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais dos direitos humanos, fixando parâmetros protetivos mínimos. (Piovesan, 2005, p. 45)

⁴² Ver texto de opinião do filósofo e cientista político Emir Simão Sader (O suicídio da imprensa brasileira). Mais informações em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/O-suicidio-da-imprensa-brasileira/2/27572> e artigo de Daflon e Feres Jr. (Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público), Mais informações em: <http://compolitica.org/revista/index.php/revista/article/viewFile/69/47>

⁴³ A desigualdade econômica é medida pelo acesso a recursos financeiros. Os direitos econômicos, sociais e culturais habilitam as pessoas a reivindicar ao governo e à justiça seus direitos – por exemplo, alimentação, habitação adequada, educação ou saúde – quando eles são violados. O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi criado em 16.12.1966 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e foi ratificado pelo Brasil em 24.01.1992 (Mais informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm).

⁴⁴ Pode-se citar, entre outros, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção contra a Tortura; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

As ações afirmativas, nas universidades brasileiras e nas escolas técnicas, podem ser defendidas com base nos direitos humanos, principalmente no conteúdo moral do princípio da dignidade e no próprio conceito de ser humano. Como refere Ikawa,

O princípio da dignidade humana pressupõe uma qualidade que todos os indivíduos têm em comum pelo mero fato de sua humanidade: a dignidade. O princípio da dignidade abarca, por conseguinte, o princípio da igualdade de dignidade. Todos são igualmente dignos. É essa igualdade que baseia a teoria constitucional de direitos individuais, e a teoria internacional de direitos humanos. Se aceitarmos a tese de que todos têm iguais direitos, o fazemos por também aceitarmos a tese de que todos são iguais com relação a uma qualidade essencial, não homogeneizante, apta a resguardar a possibilidade de diversidade e autenticidade humana: a dignidade. (Ikawa, 2010, p. 366)

Casa-Nova se refere a diferentes concepções de dignidade humana:

numa simbiose entre diferenças socioculturais e a aceitação de *um mínimo cultural comum mundial* como ponto de partida para a construção de *um máximo cultural comum mundial* que permita a humanização das sociedades (respeito pelo outro – entendido como o comportamento que permita a esse outro sentir-se respeitado – e solidariedade sem hierarquias sociais) e, conseqüentemente, o aprofundamento da vivência com dignidade, entendida esta também como o conhecimento e a compreensão do que significa para o outro sentir-se digno (já que esta noção é também ela polêmica pela sua polissemia em função da diversidade cultural). (Casa-Nova, 2013, p. 141)

Outro princípio importante que se pode evocar é o da diversidade, que está previsto no art. 29 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, ratificado pelo Brasil em 1990: preparar o indivíduo para a vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.⁴⁵ Também está previsto, explicitamente, no art. 206, inciso III, da Constituição Federal: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Uma minoria no Brasil que requer proteção especial são os indígenas e seus descendentes. A colonização das Américas pelos europeus dizimou os povos indígenas que se negavam a ser subjugados e nunca reconheceram o direito dos indígenas de ser povo. Foi-lhes negado qualquer direito sobre suas terras, agindo-se como se a América, antes dos colonizadores, fosse desocupada. Souza Filho relata, sobre os índios e sua invisibilidade:

Nesta lógica do indivíduo, os povos indígenas se tornaram invisíveis. Esta invisibilidade seria evitada em duas hipóteses: quando reconhecidos como inimigos, então se lhe declarava guerra e era legitimada a matança, ou quando o indivíduo se reconhecia como cristão e trabalhador

⁴⁵ A Convenção sobre os Direitos da Criança é promulgada pelo decreto n° 99.710, de 21 de novembro de 1990. Mais informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm

livre, deixando de ser índio. Para isso era necessário esquecer a língua, abjurar as crenças, renunciar a dádiva e aceitar o contrato, se transformar num cidadão e só. (Souza Filho, 2010, p. 481)

As Constituições brasileiras, exceto a de 1988, nunca estabeleceram uma relação do Estado Nacional com os povos indígenas habitantes do território nacional. Souza Filho (2010, p. 486) ressalta: “a constituição brasileira de 1988 foi a primeira da América Latina a admitir que os povos indígenas têm direito a ser grupo diferenciado na sociedade brasileira.” Até então, o Brasil objetivava que os índios assimilassem a cultura dominante e se inserissem na sociedade brasileira. Ao colocar na constituição no artigo 215, § 1º, “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, **indígenas** e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, reconhecem-se e protegem-se os direitos dos povos indígenas. Silva (2010, p. 566) acrescenta: “fazendo com que essa designação desprege-se da designação de minorias.”

No direito internacional, nem a Carta das Nações tampouco a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, referem-se diretamente aos povos indígenas. Evidentemente, ao defender as liberdades fundamentais de todo ser humano, independentemente de raça, gênero, religião ou idioma, são incluídos os direitos dos povos indígenas, porém a discriminação racial foi mais visada em 1966, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Wolfrum frisa que:

O comitê sobre a Eliminação da Discriminação Racial (*Committee on the Elimination of Racial Discrimination* – CERD) tem sempre demonstrado interesse especial na proteção dos povos indígenas. Consequentemente, adotou uma Recomendação Geral sobre os direitos dos povos indígenas na qual é enfatizado, *inter alia*, que a discriminação racial, no sentido da convenção, e que todos os meios apropriados devem ser utilizados para combate e a eliminação de tal discriminação. (Wolfrum, 2010. p. 601)

Hoje, não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. O Brasil precisa de políticas públicas impositivas, que venham assegurar direito à igualdade racial, para se enfrentar o legado discriminatório, que tem negado a uma parcela expressiva da população brasileira o pleno exercício de seus direitos e liberdades fundamentais. “Políticas estatais neutras têm tido um impacto desproporcionalmente lesivo a esses grupos, mantendo estável a desigualdade racial” (Piovesan, 2013, p.311). Nesse sentido, “as violações, as exclusões, as discriminações, as intolerâncias, os racismos, as injustiças sociais são um construído histórico a ser urgentemente desconstruído” (Piovesan, 2013, p.312), e a ação afirmativa é o instrumento apropriado de transformação para que uma sociedade desigual venha a ser, no futuro,

mais humana, justa e próspera. Valorizar a diversidade cultural formadora da população brasileira é fazer representada no sistema educacional e nos empregos. Segundo Guimarães,

Não podemos continuar a dispensar um tratamento formalmente igual aos que, de fato, são tratados como pertencentes a um estamento inferior. Políticas de ação afirmativa têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais. Por isso, e só por isso, é preciso em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, que aceitemos tratar como privilegiados, os desprivilegiados. (Guimarães, 1999, p. 180)

Nesse sentido, incitada pelos movimentos sociais, nas últimas décadas, houve uma crescente mobilização no sentido de denunciar as desigualdades⁴⁶ e a exclusão⁴⁷ de minorias discriminadas que desejam reconhecimento de sua cultura singular. Kretzmann refere,

esse desejo de reconhecimento não está baseado em políticas igualitárias, com tendências à assimilação e universalização das culturas, mas em políticas de reconhecimento das diferenças, fundamentais para a construção do patrimônio histórico e cultural brasileiro e componente da formação identitária nacional. (Kretzmann, 2007, p. 9)

É fato que, na sociedade brasileira, há uma discriminação histórica contra a população negra, a indígena e a mestiça que gera desigualdade no acesso à educação, ao emprego e à progressão na carreira, refletindo nos índices de pobreza dessas populações. Fato é que “o racismo e o sexismo são [...] dispositivos de hierarquização que combinam a desigualdade de Marx e a exclusão de Foucault” (Sousa Santos, 1999, p. 4).

Assim, o antirracismo tornou-se debate obrigatório no Brasil, na importância que as lutas de grupos minoritários por reconhecimento social e pelo estabelecimento de políticas públicas que combatam a discriminação, favoreçam a igualdade e permitam o convívio harmonioso das diferenças existentes na sociedade brasileira. Conforme Wiewiorka (1995, p. 362), o antirracismo, nas ciências sociais, “continua a ser, antes de tudo o mais, a aposta de conflitos ideológicos-políticos com fortes ressonâncias midiáticas”. O antirracismo, “um conjunto de práticas e de discursos”, se torna uma ação complexa “porque as situações históricas em que se manifesta são de uma grande diversidade”. Wiewiorka distinguiu dois níveis da ação antirracista: a ação militante e as políticas antirracistas.

⁴⁶ [...] “o grande teorizador da desigualdade na modernidade capitalista é, sem dúvida, Marx. Segundo ele, a relação capital/trabalho é o grande princípio da integração social na sociedade capitalista, uma integração que assenta na desigualdade entre o capital e o trabalho, uma desigualdade classista baseada na exploração” (Santos, 1999, p. 2).

⁴⁷ “Se Marx é o grande teorizador da desigualdade, Foucault é o grande teorizador da exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime, a delinquência ou a orientação sexual” (Santos, 1999, p. 3).

A ação militante foi observada, na história, nas lutas dos negros estadunidenses, na década de 1960, por seus direitos civis. É verdade, conforme visto anteriormente, que sem o apoio das organizações negras, como a NAACP, nenhuma reforma verdadeiramente aconteceria. Esses movimentos têm um grande apelo identitário. Porém, existe ação militante sem nenhuma especificidade identitária, lutando, ideologicamente, contra a discriminação, principalmente contra o racismo. Wieviorka afirma:

Tais forças podem desempenhar um papel não desprezível, exercendo uma pressão política, desenvolvendo uma ação jurídica, ou ainda assumindo uma atividade de produção de conhecimentos precisos e documentos, de formação e de sensibilização da opinião pública e dos *mass media* (Wieviorka, 1995, p. 364).

O segundo nível a que Wieviorka se refere são as políticas antirracistas. Os governos, além de proporem legislação, regulamentação e outras medidas repressivas no combate ao racismo, propõem também políticas públicas de combate ao racismo, visando “reduzir-lhe o impacto, seja agindo sobre suas fontes, seja corrigindo os seus efeitos de modo voluntarista” (Wieviorka, 1995, p. 365). Eles ficam informados, “pelo estado da opinião e a pressão dos media, pela intervenção das minorias alvo do racismo, pelos movimentos antirracistas e, bem entendido, pelos desenvolvimentos e as transformações do próprio racismo” (Wieviorka, 1995, p. 365). Considerando que essas políticas mudam de país para país, Wieviorka as divide em dominante universalista e dominante relativista, ou diferencialista.

Na política ancorada no paradigma de dominante universalista, a “ação recusa-se a acolher qualquer dimensão identitária, por exemplo, cultural ou étnica, e ainda menos racial, no tratamento do racismo” (Wieviorka, 1995, p. 365). O foco é no cidadão afetado, e não em grupos. Ela tem como objetivo a igualdade de direitos e deveres individuais. Falha, na visão de Wieviorka, “precisamente na própria incapacidade de tomar a seu cargo as realidades identitárias – quando estas existem – das minorias submetidas ao racismo e as tensões interculturais” (Wieviorka, 1995, p. 365).

Na política de dominante relativista, ou diferencialista, a ação requer “reconhecer e tratar como tal a existência de minorias, recorrendo a medidas para encobrir a discriminação ou a segregação de que são vítimas” (Wieviorka, 1995, p. 366). Essa política só faz sentido em “sociedades que reconhecem a existência de minorias claramente definidas e, portanto, que admitem o próprio princípio de uma classificação étnica, quando não racial, da sua população” (Wieviorka, 1995, p. 366). O Brasil na última década, optou por políticas diferencialistas, como as

cotas nas universidades, detalhadas no tópico 2.4. No dia 6 de novembro de 2013, a presidente Dilma Rousseff encaminhou ao Congresso Nacional projeto de lei que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos da administração federal⁴⁸.

Tem-se, assim, que o dispositivo ideológico posto para sanar o problema da desigualdade e da exclusão são as políticas antirracistas universalistas⁴⁹ e antirracistas diferencialistas⁵⁰. Enquanto as políticas universalistas têm um teor social garantidor da igualdade de direito a todos os cidadãos, as diferencialistas buscam igualdade de oportunidade ou igualdade de resultados para as minorias estigmatizadas, em relação aos demais cidadãos. Considera-se que ambas são necessárias para a construção de igualdade de oportunidades.

Wieviorka aborda o multiculturalismo⁵¹ para alertar para dois perigos. O primeiro é o do “comunitarismo que seria as minorias (comunidades) que teriam seus direitos reconhecidos, podendo, inclusive, impor leis da comunidade aos indivíduos podendo essas leis chocar umas com as outras” (Wieviorka, 2009, p. 150), pondo em risco a unidade da sociedade. O segundo perigo seria o republicanismo, não permitindo que nada diferente seja reconhecido. O dilema, para Wieviorka, é “ver como conciliar os dois registros, como ao mesmo tempo respeitar e reconhecer as diferenças e valorizar o universal” (*Ibid*). No Brasil, as escolas, em suas práticas pedagógicas para lidarem com o multiculturalismo⁵², abordam, muitas vezes, apenas conhecimento de trajes, comidas e festas típicas no que Stoer e Cortesão (1999) designam de “pluralismo cultural benigno”. Não que esses conhecimentos não sejam importantes, mas essas atividades devem ser um meio para se atingir outros níveis demulticulturalismo, questionando-se, como refere Casa-Nova (2009) as diferenças percebidas de forma hierarquizada, o preconceito e o racismo. Canen avalia que,

⁴⁸ Ver matéria em <http://oglobo.globo.com/economia/emprego/dilma-envia-ao-congresso-projeto-que-cria-cotas-raciais-em-concursos-publicos-10698316>

⁴⁹ “Como aqui não se reconhecem particularismos sociais ou culturais, há apenas dois tipos de medidas antirracistas: medidas repressivas para coibir o racismo; e medidas preventivas, inscritas em políticas sociais cujo alvo é a redução das desigualdades e da exclusão social. Essas medidas requerem um tratamento idêntico e igualitário para todos os indivíduos de uma mesma sociedade. Por isso, não há aqui qualquer possibilidade para se pensar o espaço como diferenciado em termos de ‘raça’” (Azevedo, 2004, p. 68)

⁵⁰ “O reconhecimento de particularismos sociais, culturais e étnicos fundamenta-se em duas proposições: primeiramente, afirma-se a existência de diferenças de raça, na medida em que os grupos estigmatizados inferiorizam e promovem uma autodefinição em termos raciais; em segundo lugar, afirma-se que o próprio racismo é diferencialista, sendo a sua tendência a de isolar ou eliminar tudo o que possa alterar ou ameaçar a cultura dominante. Em decorrência defende-se o reconhecimento das diferenças étnicas no espaço público, o que significa propor a racialização oficial dos grupos oprimidos de modo a inscrevê-los em políticas de ação afirmativa.” (Azevedo, 2004, p. 68)

⁵¹ Multiculturalismos é um termo que descreve a convivência com a diversidade, como afirma Moreira (2001, p. 41): “[...] pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”. O multiculturalismo e a educação inter/multicultural serão abordados no capítulo 3.

⁵² Vera Maria Candau alerta: “Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações Interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes”. Título do artigo: “Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios”. Mais informações em: http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/M01Vera_Candau.pdf

ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, a escola deve adaptar os currículos e práticas pedagógicas existentes:

o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. (Canen, 2007, p. 94)

Não é por coincidência que o governo tem, nas políticas de cotas, seu projeto de combate à persistente desigualdade e exclusão existentes na sociedade brasileira. Debater as diferenças em sala de aula é um passo importante de mudança. Quando “professores e alunos embarcam em caminhos de valorização da pluralidade cultural e desafio a preconceitos, certamente serão confrontados com dilemas e perplexidades referentes a estas questões” (Canen, 2007, p. 104) provocando-se soluções.

Nossa história está marcada pela eliminação do “outro”. As relações se dão de modo hierarquizado, como superiores ou como inferiores. O “outro” é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente, outras no âmbito simbólico. É nas escolas e universidades onde reside a aposta do Governo federal nas “perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o ‘outro’” (Canen, 2007, p. 105). Nas salas de aulas das melhores universidades, tendo-se todas as classes sociais representadas, pela primeira vez, devido ao sistema de cotas, potencializa-se um conhecimento melhor do “outro”, como menciona Casa-Nova:

A igualdade perante a lei significa a universalização dos direitos, tratar as pessoas com igualdade significa ter em atenção a sua diferença e as especificidades que daqui possam derivar. E este processo implica o conhecimento do ‘Outro’, mas um conhecimento para compreender e não um conhecimento para dominar ou para inferiorizar. (Casa-Nova, 2008, p. 276)

Nesse sentido, para avançar nos direitos humanos, é imperativo combater o pensamento hierarquizado às diferenças existentes na sociedade brasileira. Na verdade, no Brasil, nunca houve um racismo segregacionista formal: sempre coexistiu um espírito de assimilação racial e cultural, e nenhuma política de Estado, até hoje, incentivou práticas racistas. No entanto nota-se um racismo sutil, dissimulado, muito difícil de combater, uma forma menos brutal e menos arrogante de racismo, mas, nem por isso, menos perigosa. Basta ver a expressão muito utilizada no Brasil que

resume essa dissimulação: “você sabe com quem está falando?” (embora vá para além dela)⁵³ implicando sempre uma separação radical e autoritária de posições sociais diferenciadas e hierarquizadas. Pensar em igualdade sem incluir a questão da diferença, ou pensar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade, não se consegue lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. O que é presenciado hoje, é uma preocupação de igualdade social e não de reconhecimento cultural. O objetivo das políticas de ação afirmativa prioritária no Brasil não tem a ver com o reconhecimento das culturas, mas com o acesso das minorias a emprego e as aprovações à Universidade. Secundariamente, afetará o reconhecimento das culturas, como refere Sousa Santos:

os que exigem o acesso à Universidade em nome de uma política de *affirmative action*, poderão em seguida exigir que se atribua um lugar mais importante e mais justo, a seu ver, a história da sua minoria, à sua língua ou a sua literatura. Mas ainda que as duas lógicas, cultural e social, em que se baseia o multiculturalismo, se aproximem e mutuamente se informem, se congreguem ou se formem uma pela outra, elas não deixam de ser o fruto de uma história distinta e de serem transportadas por atores que não são necessariamente os mesmos. (Sousa Santos, 1999, p. 18)

As políticas universalistas postas em prática no Brasil por décadas mostraram-se neutras em seus resultados devido às dificuldades econômicas e à baixa qualidade do ensino público a que têm acesso, nos primeiros graus de estudo, os alunos que não podem pagar colégios particulares, o que reflete no acesso a cursos universitários de qualidade. Nesse sentido, as políticas de dominante diferencialistas ajudam, reconhecendo a existência de minorias e do racismo, que é histórico no Brasil. A política de ação afirmativa torna-se, assim, indispensável nessa luta, para, em tempo razoável, mitigar as desigualdades e a exclusão existentes na sociedade brasileira.

1.5.1 Cotas: espécie mais polêmica de ação afirmativa

No Brasil, há uma grande referência ao futuro, nomeadamente por ser um país continental, com riquezas naturais (petróleo, minério de ferro, etc), grande população e muitos outros atributos econômicos e científicos. Porém, todos vivem é no presente, e muitos sem perspectiva de futuro. E, até hoje, a desigualdade social e seus respectivos efeitos, dentre eles, desigualdade e exclusão, que atentam contra os objetivos da República, comprometem a dignidade da pessoa humana e constituem causa das mazelas suportadas pela sociedade brasileira, como violência, analfabetismo, corrupção, favelas, etc. Só com educação de qualidade é que o indivíduo adquire conhecimento,

⁵³ Ver o ensaio intitulado: “Você sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil”, do antropólogo Roberto Damatta (1997). Mais informações em: <http://www.ceap.br/material/MAT20082012200620.pdf>

podendo, com isso, conquistar sua liberdade e ascensão social, permitindo, assim, a efetivação da cidadania plena.

No Brasil, a educação é um direito social do cidadão garantido na Constituição – como indica o art. 6º – colocado no mesmo grau de importância de outros direitos: a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social. O art. 23 afirma que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, entre outros: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação** e à ciência. No capítulo III, seção I, art. 205, a educação é colocada como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo a colaboração da sociedade. A Constituição garante, no art. 208, que a educação básica será obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Em seu art. 227, a Constituição reforça que a educação é dever da família, da sociedade e do Estado para com as crianças, os adolescentes e os jovens, inclusive destaca que esse dever é prioridade absoluta.

Por ser a educação um dever constitucional do Estado, da família e da sociedade, e tendo ela uma vertente emancipadora, o país entendeu que a ação afirmativa educacional é o passaporte para um futuro com justiça social. O sistema de cotas foi a forma encontrada pelo Estado para efetivar as políticas públicas de reparação de injustiças havidas no passado contra as minorias. O grupo social dominante não poderia aceitar, pacificamente, a divisão de poder, porque o acesso à educação de qualidade faz a diferença no indivíduo e potencializa a mobilidade social ascendente. Sem o instrumento do sistema de cotas, os estudantes economicamente carentes não têm condições de competir por uma das vagas nos institutos federais e nas universidades federais. Na ausência desse instrumento, aqueles estudantes não têm condições de ingressar num curso de graduação, finalizando seus estudos no ensino médio, devido à precariedade do conhecimento científico que obtiveram no ensino público estadual ou municipal de sua região.

A fixação de cotas é usualmente associada a políticas de ação afirmativa, no Brasil, como se fosse o único, ou o principal, modo de aplicar tais programas. Esse instrumento não é utilizado nos Estados Unidos, como afirma Menezes (2001, p. 31), “por ser considerado inconstitucional. No caso, entende-se que esse método impõe um tratamento discriminatório contra certas pessoas”. Em pesquisa realizada naquele país, “a opinião pública não aprova esse sistema, embora seja favorável a outras formas de ação afirmativa”. A Suprema Corte Americana é favorável apenas ao sistema de metas (*goals*). Muito sutil a diferença. Gomes (2001, p. 147) alerta: “entre nós, fala-se quase exclusivamente do sistema de cotas, mas esse é um sistema que, a não ser que venha

amarrado a um outro critério inquestionavelmente objetivo, deve ser objeto de uma utilização marcadamente marginal”. E continua referindo que “podem ser utilizados, além do sistema de cotas, o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (como instrumento de motivação do setor privado)”.

Assim, estabelecer cota como política de ação afirmativa, por si só, não planejando metas objetivas indicando onde se quer chegar, é um sistema que pode gerar dúvidas quanto a sua legitimidade, principalmente nos defensores do princípio da isonomia. Pensando assim, ao se reservar uma percentagem de vagas para um segmento da sociedade, há de se buscar uma meta, senão corre-se o risco de cometer injustiça com quem estiver fora da cota, de maneira inexplicável. O comprometimento com uma meta viável e exequível que, alcançada, fará cessar a política de ação afirmativa é a melhor opção. A mais utilizada é baseada na diversidade existente na sociedade, que deve refletir-se no sistema educacional, na mão de obra empregada, etc., ou baseado na reparação de injustiça passada ou presente que dificulta os membros de um grupo a serem incluídos na sociedade e se desenvolverem. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, não definiu, explicitamente, uma meta, mas deixou implícito que, nos institutos federais e nas universidades brasileiras, deve haver uma melhor representatividade de todos os segmentos da sociedade. No estabelecimento de um plano de revisão do programa no período de dez anos, faltou a definição de uma meta numérica ou de critérios para o encerramento ou a continuação da política no final da revisão. Nesse caso, dependerá exclusivamente do partido político que estiver no governo na época da revisão. Caso seja favorável, examinará com critério os resultados, podendo renovar para mais um período. Caso contrário, não sendo favorável, encerrará com o sistema de cotas, independentemente dos resultados apresentados.

Após séculos de descaso dos governantes, parece ter chegada a hora de mudar essa realidade de desigualdade social brasileira que persiste ao longo do tempo. Os descamisados – como são chamados os desafortunados no Brasil – esperam por reconhecimento. Segundo Honneth (2003, p. 213), “a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento”. A privação de reconhecimento se deve a alguma forma de desrespeito. Assim, é pertinente questionar: como as formas de desrespeito elencadas por Honneth coexistem no Brasil?

A primeira forma de desrespeito está “nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa” (Honneth, 2003, p. 216). Essa forma foi

encontrada, no passado, no Brasil, no período de escravatura e nos períodos ditatoriais, com as torturas de presos políticos. Hoje está presente em algumas delegacias, no tratamento dispensado aos presos comuns, e nas milícias, formadas por traficantes, policiais corruptos e outros criminosos, que criam poder paralelo ao do Estado, para cometer crimes⁵⁴.

A segunda forma de desrespeito reside nos “modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior da sociedade” (Honneth, 2003, p. 216). Esse desrespeito é real para muitos brasileiros. Direitos básicos, como moradia, saúde, educação, trabalho, previdência social, entre outros, são negados a uma parcela significativa da população brasileira. O governo, na maioria de seus atos, funciona para garantir posições existentes, o que significa que o grupo dominante trabalha para defender seus direitos adquiridos, enquanto o grupo dominado nada tem, também nada espera da máquina estatal (Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário), pois não tem nada a defender. “Não lhe é concedido imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade” (Honneth, 2003, p. 216), afetando seu autorrespeito moral.

A terceira forma de desrespeito é o “rebaixamento, referindo-se negativamente ao valor social de indivíduos ou grupos” (Honneth, 2003, p. 217). Diz respeito à honra, à dignidade ou ao *status* da pessoa, diminuindo sua estima social. Como afirma Honneth (2003, p. 217), “tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades”. Honneth descreve os três grupos de experiência de desrespeito como metáforas de estados de abatimento do corpo humano:

Nos estudos psicológicos que investigam as sequelas pessoais da experiência de tortura e violação, é frequente falar de ‘morte psíquica’; nesse meio tempo, no campo de pesquisa que se ocupa, no caso de escravidão, com a elaboração coletiva da privação de direitos e da exclusão social, ganhou cidadania o conceito de ‘morte social’; e em relação ao tipo de desrespeito que se encontra na degradação cultural de uma forma de vida, é a categoria de ‘vexação’ que recebe um emprego preferencial (Honneth, 2003, p. 218).

Da nossa experiência como pesquisador professor, é notório nos alunos cotistas, no IFRN, seu desânimo ao iniciar o curso. Eles não têm a desenvoltura dos jovens não cotistas de sua faixa etária, oriundos do sistema de ensino privado. Há uma esperança de que o sistema de cotas, igualando as oportunidades de acesso a uma boa educação, possa prevenir tantas “mortes sociais”

⁵⁴ De acordo com o Mapa da Violência de Jovens no Brasil de 2011, em dois de cada três assassinatos no Brasil as vítimas são negros. Nos 226 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, a probabilidade de um jovem negro ser assassinado é 3,7 vezes maior do que a do branco. Fonte: Vidas Perdidas e Racismo no Brasil, pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) em novembro de 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/131119_notatecnicadiest10.pdf

entre os jovens dos segmentos desfavorecidos da sociedade. É tempo de questionar os direitos adquiridos da classe de maior estatuto social e defender a bandeira da justiça tridimensional de Nancy Fraser (Fraser e Honneth, 2003), constituída pelo reconhecimento, pela redistribuição e pela participação na esfera pública, de que se falará no capítulo seguinte. No próximo capítulo será debatida a teoria da justiça na perspectiva de redistribuição de renda na teoria de Rawls e na perspectiva de reconhecimento cultural e social na teoria de Honneth. Complementando com a teoria de Fraser que defende a justiça como resultado conjunto da redistribuição e do reconhecimento, acrescentando a participação política na sua teoria da justiça tridimensional, concluindo com um debate da justiça na escola na perspectiva de Estêvão.

Capítulo II – Justiça, participação e escola justa

“Como é que podemos integrar os melhores aspectos da política de redistribuição e da política de reconhecimento de forma a desafiar a injustiça em ambas as frentes? Se não conseguirmos responder a estas perguntas, se nos agarrarmos em vez disso a falsas antíteses e a enganadoras dicotomias, perderemos a oportunidade de conceptualizar formas de organização social que sejam capazes de reparar ao mesmo tempo a má distribuição e o falso reconhecimento”.

Fraser (2002, p. 20)

No presente capítulo, faz-se uma breve sistematização de algumas perspectivas teóricas sobre a justiça, tratando-a como equidade do ponto de vista de John Rawl, por reconhecimento na perspectiva de Axel Honneth, tridimensional, na perspectiva de Nancy Fraser, incluindo nesta a dimensão da distribuição, do reconhecimento e da participação. Levando a efeito as perspectivas abordadas, será feita, também, intercaladamente, uma análise comparada com a realidade brasileira no que diz respeito à justiça distributiva e à justiça como reconhecimento, bem como as falsas representações existentes na democracia brasileira.

Na segunda parte do capítulo, abordar-se-á a construção teórica de uma escola justa como caminho viável para uma sociedade menos desigualitária na defesa dos direitos humanos, na perspectiva de autores como François Dubet, Carlos Estêvão, Maria José Casa-Nova, Paulo Freire, Edgar Morin, Michael Reiss e Stephen Stoer, entre outros.

Na linha do objeto de estudo construído, este e o próximo capítulo pretendem refletir sobre a construção de sociedades e escolas mais humanizadas, onde todas as diferenças possam ter lugar numa perspectiva não hierarquizada, considerando-as de valor social igual, onde a subordinação de *status* e as ofensas secularmente institucionalizadas sejam substituídas pela paridade em todas as esferas da vida social.

2.1 A sociedade brasileira à luz das teorias da justiça

Apesar de a concepção kantiana de justiça social não ser o que, atualmente se conhece, Kant foi um defensor intransigente da propriedade privada e observava que o auxílio aos pobres era função do estado e não da iniciativa privada. De acordo com Fontanella (2001, p. 6), “Kant critica essa versão do mandamento jurídico: *suum cuique tribue* = Dá a cada um o que é seu, referindo que ela envolveria um absurdo, pois não se pode dar a alguém algo que já possui.” Porém, no Brasil, para a maioria da população, o significado de “Justiça”, está relacionado ao senso comum,

ou seja, relacionado simplesmente, a uma questão de conceder a “cada um” o que lhe é “de direito”. Então, o desafio é indicar quem se qualifica para participar deste “cada um” e o que é o “de direito” que lhe deve ser concedido em um caso concreto, sendo que aqui está subjacente a dignidade da pessoa humana que as políticas brasileiras devem contemplar.

Sobre a dignidade da pessoa humana e a propriedade, Fontanella afirma:

Toda pessoa tem o direito de ser tratada com dignidade. Evidentemente, não se trata de posse. Hoje aceitamos que todos são dignos, têm dignidade. Mesmo quando alguém age erradamente, contra a moral ou contra o direito, pensamos que ele conserva a dignidade de ser humano. O mesmo não acontece com a propriedade. Todos temos direito à propriedade, mas o sistema pode impedir que muitos, a maioria, ou quase todos possuam alguma coisa (Fontanella, 2001, p. 7)

No Brasil, uma política pública de transferência de renda “Bolsa Família”⁵⁵ tem sido alvo de críticas por parte de muitos brasileiros da classe dominante⁵⁶, nomeadamente das classes de maior

⁵⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 85,00 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Mais informações em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

⁵⁶ Embora a presente investigação não tenha como objetivo trabalhar teoricamente o conceito de classe, gostaríamos, no entanto, de forma sintética, de deixar claro o que entendemos pela mesma. Neste sentido, esclarece-se que conceito se está a reescrever, pois não há um consenso dos investigadores de diferentes tradições políticas e intelectuais. Porém, há uma defesa de que as classes sociais são grupos amplos, em que a exploração econômica gera a desigualdade econômica, que da opressão política deriva a negação de participação política e de direitos às minorias (consideradas enquanto tal numa perspectiva sociológica) e que a dominação cultural gera a falta de reconhecimento de alguns grupos e a discriminação cultural. Os principais conceitos de classe social estão em: Karl Marx e a luta de classes, Max Weber e a estratificação social, Pierre Bourdieu e a posição no campo social que se define em seus aspectos econômicos e culturais, principalmente.

As classes sociais, para Marx, existem a partir da divisão social do trabalho. Nessa visão, a sociedade é dividida em possuidores dos meios de produção (classe dominante) e não detentores dos meios de produção (classe dominada). Para Marx, existem duas classes antagônicas representadas pelos capitalistas (burgueses) e assalariados (proletariados) “cujas relações traduzem dinâmicas de poder” (Casa-Nova, 2002, p. 50). Para Marx e Engels (1998, p. 28), “A história de toda a sociedade até o presente moveu-se no interior de antagonismos de classes que, nas diferentes épocas, foram configurados de maneira diferente” e “a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se, contudo, pelo fato de ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade toda cindiu-se, mais e mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente confrontadas: burguesia e proletariado” (Marx e Engels, 1998, p. 8).

Em Weber, as classes constituem uma forma de estratificação social em que a diferenciação é feita com base no agrupamento de indivíduos que apresentam características semelhantes. Casa-Nova (2002, p. 50) escreve que “a concepção Weberiana, embora definindo também as classes sociais em função do lugar ocupado nas relações de produção, considera que as diferenciações se estabelecem na esfera de mercado e nas relações de competição entre sujeitos-atores individuais e coletivos”. Assim, afirma Weber (1982, p. 212): “em nossa terminologia, ‘classes’ não são comunidades; representam simplesmente bases possíveis, e frequentes, de ação comunal”. Weber (1982, p. 219) considera que as “distinções de classe estão ligadas, das formas mais variadas, com as distinções de status”. Podendo nas estratificações sociais adquirir privilégios. Assim, “além da honra estamental específica, que sempre se baseia na distância e exclusividade, encontramos toda sorte de monopólios materiais” (Weber, 1982, p. 226). Nesse sentido, Weber (1982, p. 226), para simplificar, afirma que “poderíamos dizer, assim, que as ‘classes’ se estratificam de acordo com suas relações com a produção e aquisição de bens; ao passo que os ‘estamentos’ se estratificam de acordo com os princípios de seu consumo de bens, representado por ‘estilos de vida’ especiais”. Então, enquanto a classe se liga à ordem econômica, os estamentos relacionam com a ordem social (distribuição de honra). Assim, Casa-Nova (2002, p. 51) mostra que Weber considera “que a divisão/inclusão dos atores em classes, estando intimamente relacionado com a posse e o controle ou não dos meios de produção, deriva também de diferenças econômicas que não têm diretamente a ver com a propriedade, mas com a posse de títulos acadêmicos, saberes ou qualificações profissionais que se constituem em bens que afetam os tipos de trabalho que os atores são capazes de obter a realizar”.

O conceito de classe social na teoria de Pierre Bourdieu, ocorre por lutas simbólicas no campo social; com isso, reivindicações diversas nem sempre relacionadas a fatores econômicos influenciam na formação de classes. Para Bourdieu (2013, p. 101), “a classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica - por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. -, remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental - a posição nas relações de produção -, em uma relação de causa e efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas”. Então, para Bourdieu (2015, p. 107), “a classe recebe seu valor e sua eficácia das leis de cada campo: na prática, ou seja, em um campo particular, nem sempre todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivadas (bens econômicos e culturais), associadas aos agentes, são eficientes simultaneamente; a lógica específica de cada campo determina aquelas que têm cotação neste mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como o capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas”.

estatuto social, como a classe média alta. O principal ataque ao programa se refere à escala de justiça aplicada na transferência de renda para cidadãos eletivos da maior política pública de inclusão social do governo federal. Na visão da classe média, a transferência de renda lhe parece injusta, pois sente perda de privilégios que existiu por muito tempo; a maior perda sentida está na exploração da mão de obra doméstica que perdurou do período colonial até o início deste século. Assim, Avritzer⁵⁷ afirma:

A classe média brasileira tradicional também chamada de alta foi fortemente afetada pelas mudanças que reduziram a desigualdade e levaram à mobilidade no mercado de trabalho. Como ela é, diferentemente da classe média nos Estados Unidos e na Europa, forte consumidora de serviços domésticos, ela foi afetada pelas mudanças no mercado de trabalho destes serviços (Reportagem Carta Maior de 14/10/2014)

Na mesma linha da perda de privilégios, encontram resistências sociais as políticas de cotas para estudantes pobres, negros e indígenas. Arguindo a igualdade formal a seu favor como pode ser analisado na matéria jornalística de Leticia de Oliveira⁵⁸, “argumento contra a política de reserva de vagas é a inconstitucionalidade da lei, já que, segundo o artigo 5º da Constituição Federal brasileira somos todos iguais, sem distinção de qualquer natureza” e continua, referindo que “deste modo a reserva de cotas somente confirmaria a segregação social e racial existente no país”, como se precisasse confirmação o fato tão evidente, da desigualdade na sociedade brasileira. No Brasil, o que se tem, hoje, é uma verdadeira luta de classes; a classe de estatuto social mais elevado clama por políticas públicas que garantam, para si e seus descendentes, o *status* conquistado ao longo do tempo. Defendem oportunidades abertas a todos, e querem a meritocracia⁵⁹ como forma justa de partilha dos bens produzidos na sociedade. As classes de

A diferença na definição de classe social na teoria de Bourdieu para a de Marx e Weber está presente na referência de Bourdieu (2012, p.133), que “a construção de uma teoria do espaço social implica uma série de rupturas com a teoria marxista. Ruptura com a tendência para privilegiar as substâncias – neste caso, os grupos reais, cujo número, cujos limites, cujos membros, etc. se pretende definir – em detrimento das relações e com a ilusão intelectualista que leva a considerar a classe teórica, construída pelo cientista, como classe real, um grupo efetivamente mobilizado; ruptura com o economismo que leva a reduzir o campo social, espaço multidimensional, unicamente ao campo econômico, às relações de produção econômica construídas assim em coordenadas da posição social; ruptura, por fim, com o objetivismo, que caminha lado a lado com o intelectualismo e que leva a ignorar as lutas simbólicas, desenvolvidas nos diferentes campos e nas quais está em jogo a própria representação do mundo social e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos”. No Brasil a classe dominante é mais adequada pesquisar na perspectiva de classe social na teoria de Bourdieu, onde diferencia as classes pela posse de diferentes tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico). A desigualdade brasileira é estrutural e a classe dominante monopoliza os processos produtivo (econômico), jurídico e político.

⁵⁷ No texto “Porque a classe média brasileira está dividida nesta eleição”, Leonardo Avritzer mostra como “a classe média brasileira tradicional foi fortemente afetada pelas mudanças que reduziram a desigualdade e levaram à mobilidade no mercado de trabalho”. Mais informações em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Porque-a-classe-media-brasileira-esta-dividida-nesta-eleicao/4/31988>

⁵⁸ Matéria de Leticia de Oliveira tem o título: “Argumentos contra as cotas”. Mais informações em: <http://vestibular.mundoeducacao.com/cotas/argumentos-contras-cotas.htm>

⁵⁹ Meritocracia vem do latim *mereo* que significa merecer, obter. Dizemos que meritocrático é todo sistema baseado no mérito em que as posições hierárquicas são definidas com base no merecimento. Com isso, há uma predominância de valores associados à educação e à competência individual. Para Barbosa (2003, p.22) meritocracia é “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. No pensamento estrutural-funcionalista do sociólogo estadunidense Talcott Parsons, quando a sociedade luta para oferecer as mesmas oportunidades a todos os cidadãos, é perfeitamente legítimo os cargos mais elevados e prestigiados na sociedade serem ocupados por aqueles que se destacaram pelos seus méritos. Dessa forma, coloca legitimidade da estratificação social baseada na meritocracia. Parsons (1974, p. 120) afirma que salários, empregos e toda a

menor estatuto social desejam eliminar a injustiça social que faz, estruturalmente, parte da nação brasileira fazendo com que as oportunidades pendam sempre para a classe dominante. Neste sentido, apoiam as iniciativas governamentais no que diz respeito às políticas públicas de ações afirmativas que mudem séculos de exclusão e façam do Brasil um país com menor desigualdade de oportunidades.

O Brasil é uma sociedade caracterizada por sistemas de desigualdade e de exclusão. Manter as desigualdades, dentro de limites socialmente “aceitáveis”, é o que acaba por estar subjacente à inclusão social alcançada mediante as políticas públicas compensatórias⁶⁰. Na perspectiva de Rawls, estabelecer distinções entre diferenças sociais “aceitáveis” e “não aceitáveis” se torna importante para ter um contrato social com equidade e legitimidade. Nos últimos anos, a população brasileira continua lutando por uma sociedade menos injusta, observando-se cada vez mais debates nas redes sociais, passeatas, músicas e frases de protesto que marcam um novo ciclo de desconfiança da democracia participativa e deliberativa brasileira⁶¹, em que ativista “percebe que as normas e os processos de deliberação podem funcionar para silenciar de algumas formas a crítica e a dissidência e, assim, ajudar a perpetuar o *status quo* em uma sociedade que contém graves injustiças” (Young, 2001, p. 670).

seleção no interior da sociedade se darão por sistema meritocrático: “As mudanças futuras precisarão partir desse padrão, em vez de ultrapassá-lo. Não podem basear-se em critérios econômicos relativamente ‘puros’ de seleção, na imposição de igualdade ‘plena’ por autoridade política, ou na suposição de que essa igualdade surgirá ‘espontaneamente’ desde que algumas barreiras sejam afastadas, o que é a concepção romântica, essencialmente do século XVIII, da bondade do ‘homem natural!’” No entanto, o que está verdadeiramente em causa na defesa da meritocracia em Parsons é o fato de o autor negligenciar que existe uma forte correlação entre as oportunidades na vida e a pertença de classe, acabando por responsabilizar cada indivíduo pela sua posição na sociedade, constituindo-se numa ideologia.

⁶⁰ Políticas compensatórias é um termo utilizado com frequência no Brasil para indicar ações de governos que tenham por objetivo minimizar faltas nas condições de vida de estratos sociais “culturalmente carenciados”. A esquerda na América Latina também utiliza o termo para contrapor as políticas neoliberais da década de 90 do século XX, como pode ser observado, em 2012, no congresso em São Paulo, intitulado: “A esquerda da América Latina – História, presente e perspectiva”, onde a mobilidade social no Brasil, nos últimos anos, foi o tema de discussão da mesa “Programas sociais compensatórios: saída da pobreza?” (Mais informações em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Virtudes-e-limites-das-politicas-compensatorias-no-Brasil%0D%0A/4/25980>) Porém, devemos olhar com desconfiança o termo “política compensatória”. Porque compensar é não implementar política assertivas aos problemas vividos. Como mostra Basil Bernstein em seu artigo “A educação não pode compensar a sociedade”, “Considero o termo ‘educação compensatória’ curioso por diversas razões. Não compreendo como podemos falar de dar educação compensatória a crianças a quem, em primeiro lugar, não foi oferecido um ambiente educacional adequado” (Bernstein, 1982, p. 20). Nesse sentido, Bernstein refere que, ao compensar, o Estado coloca em xeque a figura do pai inadequado, sua cultura terá uma representação simbólica de “valor reduzido”, podendo fazer com que os professores tenham “expectativas mais baixas em relação às crianças, expectativas essas a que as crianças certamente corresponderão” (Bernstein, 1982, p. 21). Fica atestado que o governo falhou em oferecer uma escola com “ambiente inicial satisfatório”. Nessa perspectiva, fica a ressalva de que o termo pode significar uma falácia no sentido que não chega a contrabalançar as ausências de políticas públicas de qualidade para todos.

⁶¹ A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu uma participação efetiva do cidadão nas decisões governamentais quando, na redação do parágrafo único do artigo 1º, afirma que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos **ou diretamente**, nos termos desta Constituição”. A Constituinte de 1988 construiu um modelo híbrido, no qual os instrumentos da representação pelo voto foram conservados e convivem com os avanços decorrentes da consulta direta ao cidadão. Além do plebiscito, do referendium, de projeto de lei de iniciativa popular como foi a lei da ficha limpa que reuniu cerca de 1,3 milhão de assinaturas com o objetivo de proibir que políticos condenados em decisões colegiadas de segunda instância possam se candidatar. Porém, as principais participações populares, nas decisões do governo, se dão através dos conselhos, como conselhos tutelares, da educação, do meio ambiente, da saúde em cada município, etc.

2.2 Justiça como equidade⁶² de Rawls

Os brasileiros, após avanços sociais, nos últimos doze anos, continuam com os dilemas afetos às sociedades democráticas, tais como: conciliar direitos iguais do ponto de vista legal-formal numa sociedade desigual, em que o exercício da cidadania não se mostra compatível com os direitos consagrados em lei; conciliar os privilégios materiais de uma elite dominante com a ascensão social de quem sofre desigualdade e exclusão social; oportunizar que os menos favorecidos tenham garantidas as liberdades básicas sem impedir que os mais talentosos e aptos adquiram privilégios que possam ser aceitáveis⁶³ pela sociedade. Rawls, filósofo americano⁶³, propôs respostas elucidativas para essas e outras questões com sua teoria da justiça escrita em 1971. Cabe aqui refletir se é uma perspectiva que, efetivamente, outorga mais justiça social. Nesse sentido, Rawls parte de uma concepção de justiça baseada na premissa de um contrato social em que perguntaria a toda a sociedade com que princípios concordaria em uma situação inicial de ignorância quanto a bens materiais e posições sociais, colocando todos os seres humanos numa posição social de igualdade, o que lhes permitiria decidir desinteressadamente quanto ao futuro. “Estes princípios são os que pessoas livres e racionais, reunidas pelos mesmos interesses, adotariam inicialmente quando todos estivessem numa posição de igualdade” (Rawls, 1981, p. 33). A teoria da justiça de Rawls, que o autor designa de justiça como equidade, se materializa por um contrato hipotético afeto a sociedades democráticas nas quais, antecipadamente, os cidadãos decidem como irão resolver seus contenciosos e como será a carta fundamental nessa sociedade.

⁶² Para Bittar & Almeida (2005) justiça como equidade transmite a ideia de um acordo justo e só é alcançado numa situação inicial equitativa. Assim, “a equidade dá-se quando do momento inicial em que se definem as premissas com as quais se construirão as estruturas institucionais da sociedade” (Bittar & Almeida, 2005, p. 389). No entanto, o termo equidade no sentido de uma “igualdade individualizada” parece desnecessário e a palavra igualdade traz um significado mais forte que equidade. Como refere Casa-Nova (2013, 144), “Se o conceito de igualdade classicamente definido perde força pela defesa intransigente de uma igualização ao nível do usufruto de direitos por todos os sujeitos-atores sociais, negligenciando a diferença cultural e a estratificação social como fatores potencialmente geradores de situações socioeconômicas desigualitárias, o conceito de equidade, ao colocar a sua ênfase no tratamento individualizado da diferença, arrisca-se a essencializar e a culpabilizar a diferença, retirando-lhe o seu carácter relacional, transformando as sociedades em justaposições de grupos socioculturalmente diferenciados e hiper-hierarquizados. Na minha perspectiva, o conceito de equidade poderá ganhar sentido e pertinência se associado ao conceito de igualdade, defendendo, por isso, uma igualdade que, sem negar direitos legalmente consagrados, contemple a pluralidade de diferenças existentes na sociedade numa perspectiva de discriminação positiva”. Então, a igualdade completa, não restringindo a igualdade formal, mas com “o efetivo acesso a ela” e “formas de potenciar oportunidades na vida”. Deve ser utilizada sem necessidade da ampliação do significado de equidade. “É esta definição lata e complexa de igualdade, que combina a igualdade de acesso com a igualdade de processos, de resultados e de construção de oportunidades na vida, que possibilita a construção de uma integração paritária e emancipatória de todos os atores nas mais diversas esferas e instituições sociais, em vez de uma integração subordinada, que nega o estatuto de cidadão e outorga aos indivíduos o estatuto de súbditos (de sub-dito, subalterno e invisível em termos da possibilidade de acesso aos diferentes bens sociais e culturais)”. Fica a observação, que talvez o termo justiça com igualdade, fosse mais apropriado que o termo equidade inflada de simbolismo como igualdade com justiça social.

⁶³ Quando falamos de privilégio, lembramos de vantagem atribuída a uma pessoa e/ou grupo de pessoas em detrimento dos demais. Fica difícil imaginar “privilégios aceitáveis”, pois sempre remete à injustiça. Porém, Rawls (1981, p. 28) escreve que, em uma sociedade justa em que os cidadãos têm liberdades iguais, sempre se está sujeito a barganha políticas. E “a única coisa que nos permite concordar com uma teoria errônea é a falta de qualquer teoria melhor; de forma análoga, a injustiça só é tolerável quando é necessário evitar injustiças ainda maiores. Sendo a verdade e a justiça as principais virtudes das ações humanas, estas não podem estar sujeitas a compromissos”. Em tese, nenhum privilégio deveria ser aceito, no entanto, garantindo igualdade na atribuição dos direitos e deveres básicos, as desigualdades sociais e econômicas existentes só seriam justas quando “resultarem em benefícios para todos e, em particular, para os membros menos privilegiados da sociedade” (Rawls, 1981, 35). Com isso, Rawls justifica a desigualdade existente na sociedade através do princípio da diferença que será debatido mais adiante.

O autor argumenta que “uma das metas praticáveis da justiça como equidade é fornecer uma base filosófica e moral aceitável para as instituições democráticas e, assim, responder à questão de como entender as exigências da liberdade e da igualdade” (Rawls, 2003, p. 6-7).

Rawls constrói os princípios de Justiça a partir de ideias básicas que, na sua perspectiva, precisam existir. Neste sentido, quatro condições importantes são debatidas em sua teoria. Primeiro, ter um sistema equitativo de cooperação, afeto à concepção de cidadão como pessoas livres e iguais em um sistema com instituições democráticas – é importante um ambiente democrático e que o cidadão tenha liberdade de expressão e autonomia para decidir entre o certo e o errado na convivência social. Segundo, uma sociedade bem ordenada – “uma sociedade efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça – é uma ideia associada utilizada para definir a ideia organizadora central da sociedade como um sistema equitativo de cooperação” (Rawls, 2003, p. 11). Terceiro, uma ideia de estrutura básica (principais instituições políticas e sociais) que reflita as maneiras como a sociedade ordenada interage nas decisões em cooperações sociais – “maneira como distribuem direitos e deveres básicos e determinam a divisão das vantagens provenientes da cooperação social no transcurso do tempo” (Rawls, 2003, p. 13).

A quarta condição se refere à posição original que requer que os indivíduos ignorem sua posição na sociedade. Desconhecendo suas habilidades e fraquezas, todos negociam de modo equitativo como pessoas livres sendo que ninguém obtém vantagem na negociação pela sua posição na sociedade. Com isso, estariam excluídas as ameaças da força e da coação, da fraude ou qualquer outro atributo que confere vantagem indevida a qualquer pessoa. No que Rawls designa de posição original, o autor atribui a todos o “véu da ignorância”. O “véu da ignorância”, afirma Sandel (2012, p. 188), “garante a equanimidade do poder e do conhecimento que a posição original requer”.

Rawls refere que:

A ideia da posição original consiste em estabelecer um procedimento equitativo, de modo que sejam justos quaisquer que venham a ser os princípios acordados. O objetivo é usar a noção de pura justiça processual como uma base da teoria. De algum modo precisamos anular os efeitos das contingências específicas, que embarçam os seres humanos e os tentam a explorar circunstâncias sociais e naturais em vantagem própria. Então, a fim de fazê-lo, presumo que as partes se situam atrás de um véu de ignorância. Não sabem como as várias alternativas afetarão seu caso particular e são obrigados a avaliar os princípios tão só à base de considerações gerais (Rawls, 1981, p. 119).

Para o autor, trata-se de, em uma situação hipotética, imaginar todos usufruindo do mesmo poder e conhecimento, pensando de forma idêntica, e não sabendo qual será sua posição na

sociedade, decidir sobre um imposto que incidiria entre os cidadãos que possuem vultosas fortunas para custear a assistência social destinadas aos cidadãos em risco de vulnerabilidade. Com o efeito da posição original, todos pensariam no que seria mais justo para a sociedade, e não para benefício próprio. O “véu da ignorância” faria com que todos os seres humanos não tivessem consciência da sua posição social e não identificando se estaria entre os cidadãos com grandes fortunas ou entre os cidadãos necessitados, atentaria para a situação mais vantajosa para a sociedade e não para si próprio. Esse acordo hipotético é, para Rawls, a justiça como equidade. O autor refere que “na posição original, não se permite que as partes conheçam as posições sociais ou as doutrinas abrangentes específicas das pessoas que elas representam” e continua mostrando que “as partes também ignoram a raça e grupo étnico, sexo ou outros dons naturais como a força e a inteligência das pessoas” (Rawls, 2003, p. 21).

Rawls, com sua teoria de justiça como equidade, idealizou um modelo para as sociedades democráticas, onde existam: cidadania livre e igual; e justiça com concepção política regida por uma constituição endossada por todos. Nesses termos, pergunta: “que princípios de justiça são mais apropriados para determinar direitos e liberdades básicas e para regular as desigualdades sociais e econômicas das perspectivas de vida dos cidadãos?” (Rawls, 2003, p. 58). Como resposta, Rawls indica dois princípios de justiça:

Princípio da liberdade igual – ‘cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos’ – e o **princípio da diferença com oportunidade justa** – ‘as desigualdades⁶⁴ sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades’ (princípio da oportunidade justa); ‘e, em segundo lugar, têm que beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (princípio da diferença)’ (2003, p. 60).

Para Rawls, o princípio da liberdade igual tem precedência sobre o princípio da diferença com oportunidade justa, e, por sua vez, o princípio de oportunidade justa tem precedência sobre o princípio da diferença. Então, como lidar com as diferenças em uma sociedade que anseia por

⁶⁴ No princípio da diferença, Rawls defende a ideia da coexistência de desigualdade justa e injusta, no sentido de uma necessária igualdade básica entre os cidadãos, e as possíveis desigualdades que, porventura, incidam no mundo social precisam ser passíveis de justificação. É difícil aceitar que exista, na sociedade, desigualdade que possa ser considerada justa. Como refere Casa-Nova (2013, p. 144), “no seu significado sociológico, o conceito de desigualdade remete para hierarquias injustas; para uma sociedade cujos sistemas legal-formal e material se mostram insensíveis a formas de construção social que remetem indivíduos e grupos para a periferia das sociedades; para a margem que separa a inclusão subordinada (que é uma forma de exclusão) da inclusão emancipatória (que significa participação crítica).” O que existe socialmente são diferenças que podem ser justas, como refere Casa-Nova (2013, p. 145): “diferença remete para características individuais ou grupais dos seres humanos, sejam elas resultantes de singularidades individuais intrínsecas ou de regularidades grupais que, em oposição a outras singularidades e outras regularidades, se constroem socialmente como diferenças justas ou injustas”. E continua com um exemplo que remete a diferença justa ou injusta, “as diferenças salariais que resultem do mérito individual (desligado, portanto, da pertença de classe e dos capitais culturais, sociais, econômicos e simbólicos herdados) serão consideradas diferenças salariais justas (e não desigualdades justas)”. Porém, Rawls, dentro de um contrato social hipotético, aceita e defende a existência de desigualdades justas. Apesar de não concordar nesse aspecto, iremos passar as ideias de Rawls como o autor as defende.

justiça? Assumindo que tenha resolvido o princípio da liberdade igual e o princípio de oportunidade justa na sociedade. O princípio da diferença será permitido se beneficiar todos ou o maior benefício recair sobre os menos favorecidos. Mantém-se a ideia de uma distribuição justa, mesmo não sendo igualitária. Assim, uma desigualdade de liberdade, oportunidade ou rendimento será permitida em condições especiais. Supõe-se que um médico cirurgião possa ganhar mais que outras categorias de trabalhadores para, com isso, viabilizar a esses médicos o acesso à tecnologia e investigação de ponta que tornem mais eficazes os tratamentos de certas doenças e, esses tratamentos sejam disponibilizados para todos, inclusive, àqueles menos favorecidos na sociedade. Ou um sistema de ensino que permite aos estudantes mais dotados o acesso a maiores apoios visando ter dirigentes empresariais capacitados, beneficiando o crescimento econômico gerando mais empregos e renda na sociedade. Assim, o princípio da diferença de Rawls mantém justa a distribuição desigual de aptidões e talentos naturais no interior das sociedades, tendo presente a ideia do autor de que a desigualdade de liberdade, oportunidade ou rendimento será permitida se beneficiar os menos favorecidos. Como refere Sandel (2012, p. 134), “estimulando os bem-dotados a desenvolver e exercitar suas aptidões, compreendendo, porém, que a recompensas de tais aptidões acumulam no mercado pertencem à comunidade como um todo”.

No Brasil, estando ainda distante a garantia da igualdade de oportunidades, prevalece a ideia de que as desigualdades de rendimento são aceitáveis pela meritocracia (perspectivada do ponto de vista do senso comum), não avaliando a situação dos menos favorecidos diante dessas desigualdades. A classe de maior estatuto social entende que ninguém é desfavorecido pelas suas circunstâncias sociais, o destino das pessoas está nas suas próprias mãos e devem ocupar seu espaço na sociedade pelos esforços pessoais. Aquela classe recorre à igualdade formal e afirma que os sucessos e os fracassos dependem do mérito de cada um, ou da falta dele. Na sociedade brasileira, a desigualdade é histórica, fruto do início colonial, do regime de escravidão existente por mais de um século e dos resquícios das administrações públicas patrimonialistas⁶⁵, existentes na política e nas instituições. A esse propósito, Rawls (2003, p. 22) refere que “vantagens históricas

⁶⁵ Administração patrimonialista é caracterizada quando o gestor público trata o patrimônio público confundindo com o privado. “Observa-se, por essas características do modelo patrimonialista, que o aparelho estatal está constituído pelas pessoas que nele transitam, não há a distinção entre o que é público e o que privado, não há a institucionalização de práticas adequadas, toda a ação estatal é uma ação do particular que a coordena” (Drumond e Silveira, 2012, p. 3). Nota-se, na sociedade brasileira, esse patrimonialismo por diversos vícios que perduram na administração pública, tais como: funcionários comissionados no setor público sem concurso e indicado por padrinho político, contratos superfaturados, empréstimos subsidiados, nepotismo, discriminação a grupos sociais, corrupção nos vários níveis da administração, etc. Assim, o patrimonialismo ainda resiste à modernidade.

contingentes e influências acidentais originadas no passado não deveriam afetar um acordo sobre os princípios que devem reger a estrutura básica do presente em direção ao futuro”.

Importa que o Brasil transforme suas instituições públicas visando deixar a sociedade bem ordenada como defende Rawls. Bem ordenada acontecerá quando banir a corrupção existente e formatando todas as instituições com espírito republicano⁶⁶ e democrático. Dessa forma, a melhora da distribuição de renda poderá acontecer, aproximando os ganhos dos menos favorecidos do rendimento da classe dominante, promovendo, assim, uma justiça com equidade, idealizada por Rawls. Um serviço público urgente a ser reformado é a oportunidade de acesso à educação com qualidade para todos. Os estudantes cujos pais não possuem recursos materiais têm uma educação de qualidade duvidosa, enquanto os estudantes cujos pais possuem capital econômico ou, pelo menos, recursos materiais acima da sobrevivência, têm educação com qualidade que oportuniza acesso às vagas nas melhores universidades e emprego com remuneração mais elevada. Nesse contexto, as oportunidades não são igualitárias, visto que os alunos partem de pontos de partida profundamente desiguais para concorrer no mercado de trabalho, beneficiando, de maneira significativa, a classe dominante. O governo investe em ações afirmativas para igualar, de forma mais rápida, as oportunidades de educação, visando atingir uma distribuição de renda e riqueza menos injusta. Como refere Sandel (2012, p. 194), “embora o princípio da diferença não subentenda a distribuição igualitária de renda e riqueza, ele deixa implícita a ideia de uma visão de igualdade poderosa e até mesmo inspiradora”.

Decerto, as sociedades existentes raramente são bem ordenadas, principalmente nações em desenvolvimento, pois, em geral, não existe consenso sobre o que é justo ou injusto. Os debates sempre geram desacordo em relação a quais princípios devem definir os termos fundamentais associados a concepção da justiça. Isso dificulta a necessidade de um acordo específico de um conjunto de princípios, que imponham direitos e deveres fundamentais e determinem a correta distribuição dos benefícios e dos ônus da cooperação social. Porém, Silveira (2007) refere que a sociedade, na ideia de Rawls, necessita de ordenar através de uma rede de legislação para assegurar esse objetivo, com isso, não é uma conformidade constitucional que se deve buscar, pois é restritivo em demasia, portanto,

⁶⁶ O espírito republicano tem, em sua maior virtude, a consciência de pertencimento, a compreensão que, desse pertencimento, acende no cidadão o dever de comprometer sua vida na construção de uma sociedade mais justa para todos. Na palavra de Celso Lafer, “Na perspectiva mais específica de formas de governo, República contrapõe-se à Monarquia. Assinala a diferença entre o poder exercido em função de direitos hereditários e o poder eleito, direta ou indiretamente, pelo povo. Nesse sentido, República tem afinidades com democracia e aponta para a igualdade” (Mais informações em: <http://opiniaio.estadao.com.br/noticias/geral,etica-republicana-imp-931263>)

em função de ser um consenso puramente político e procedimental que não terá possibilidade de promulgar uma legislação que abordará os fundamentos constitucionais e as questões de justiça básica. Aqui, revela-se a importância da extensão do consenso sobreposto que estabelece uma legislação que garante a liberdade de consciência (*liberty of conscience*) e pensamento (*freedom of thought generally*), a liberdade de associação (*freedom of association*) e movimento (*freedom of movement*) e a satisfação das necessidades básicas dos cidadãos (*basic needs of all citizens*), garantindo a participação na vida política e social (Silveira, 2007, p. 179)

Com o ambiente propício a uma sociedade bem ordenada, Silveira (2007, p.180) refere que “Rawls considera que a justiça como equidade pode encorajar certas virtudes morais como as de tolerância, senso de justiça e razoabilidade e afirmar a superioridade de certas formas de caráter moral”. Nesse sentido, O papel da justiça é explicitar os direitos e deveres básicos dos cidadãos, então, o “objetivo primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, isto é, a forma pela qual as instituições sociais (constituições e acordos) distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens vindas da cooperação social” (Silveira, 2007, p.174).

Miguel (2012) no entanto, refere a teoria da justiça conectada a representação política, qualificando melhor uma representação “justa”. Nesse sentido, ver em Rawls o início de qualquer debate sobre esse assunto, “desde a publicação de seu tratado, em 1971, tornou-se o ponto de partida inescapável de qualquer discussão contemporânea sobre justiça” (Miguel, 2012, p.6). Rawls é considerado defensor do liberalismo comprometido com o valor da igualdade. Ghirdelli (2012) refere que

Rawls procurou fazer com que o desenvolvimento das potencialidades individuais dos habitantes da cidade justa tenha chance de se harmonizar com a necessária melhoria da sociedade em seu conjunto, talvez a única forma de garantir que potencialidades individuais venham realmente a dar os melhores frutos (Ghirdelli, 2012, p.7)

Para Miguel (2012, p. 24) o problema da teoria da justiça de Rawls é que a representação política não poderia ser entendida como um mundo a parte, de tal modo, “um modelo de representação é justo não quando não confere vantagens ou desvantagens a nenhum grupo, mas quando contribui para a produção de uma ordem social mais justa”. Na ideia de Rawls os indivíduos não possuem representantes que os autorizem, e assim, “Os indivíduos na posição original estariam sob um ‘véu da ignorância’, que impediria que conhecessem sua própria situação social e suas próprias preferências. Estas restrições retiram quase toda diferença entre os grupos sociais que se fariam representados” (Miguel, 2012, p. 8). Miguel (2012) indica problema para uma democracia representativa na teoria de Rawls que cita o espaço reduzido concedido à política em geral e o potencial viés paternalista do princípio da diferença. A tomada de decisão “é requerida a

imparcialidade do legislador, que não sabe sua própria posição social e, portanto, não é um representante” (Miguel, 2012, p. 10). Miguel (2012) ver nessa posição uma “democracia apolítica” que dissipa o julgamento político num tipo de julgamento judicial, marcado pela exigência de imparcialidade, para tanto, uma “sociedade bem-ordenada é uma sociedade da qual a política foi eliminada”. Essa visão liberal defendida por Rawls indica ser positiva para remover da agenda política as questões que geram mais divergência, como foi a separação da religião da política, cessando disputas sérias sobre elas que acabavam por minar as bases da cooperação social. Nesse sentido Miguel (2012) refere

seguramente é um erro supor que todas as questões mais polêmicas da agenda política são da mesma natureza. Muitas delas dizem respeito ao acesso ao poder e à distribuição dos frutos da cooperação social, para ficar com a terminologia do próprio Rawls. Uma vez que, conforme ele mesmo admite, há um intervalo de indeterminação na aplicação dos princípios gerais da justiça, eliminar tais questões da agenda (que dizem respeito, por exemplo, à igualdade entre os sexos, à proteção do meio ambiente ou ao controle dos meios de produção) significa simplesmente eternizar o *status quo* (Miguel, 2012, p. 12)

Para Miguel (2012) a teoria de Rawls pensa a política como irrelevante, pois, as questões já estão bem resolvidas de uma vez por todas ou não devem entrar na pauta. O princípio da diferença irá encarregar da distribuição de “benefícios”, que devem favorecer prioritariamente os menos favorecidos. Esse princípio é o que justifica eventuais desigualdades sociais. Miguel (2012) entende que “não é possível alcançar um entendimento das assimetrias sociais relevantes sem levar em conta a capacidade desigual de produzir preferências autônomas, influenciada seja pela privação material, seja pela dependência cultural” e “Um modelo de preferências dadas também obscurece o sentido da representação política, que se reduz a um canal de agregação e perde seu componente constitutivo” (Miguel, 2012, p. 14). Na prática a expertise política induz ao político profissional, sendo a maioria, provavelmente, representantes provenientes dos mesmos grupos sociais. Esse é o principal problema de a solução ficar restrito ao princípio da diferença,

ele é seriamente deficitário, do ponto de vista da representação democrática. Afinal, o representante ocupa uma posição de poder, possui acesso a recursos políticos que o colocam em posição de autoridade em relação a seus próprios constituintes. Graças à especialização na política, possui também uma superioridade de conhecimento. A assimetria entre representantes e representados é um dos problemas da democracia representativa e o modelo de advocacy, com sua ênfase na eficácia, tende a agravá-la. (Miguel, 2012, p. 15)

Entendo que o princípio rawlsiano da diferença se torna incapaz de lidar adequadamente com a questão da política, reduzindo a complexidade da representação a soluções na esfera da justiça, ocasionando com isso a perda das identidades coletivas e das comunidades, submergindo, deste modo, a relação dinâmica entre representantes e representados, esperando que as tomadas

de decisões sejam realizadas por grupos bem-intencionados dotados de recursos materiais e culturais. A contribuição da teoria de Rawls ajuda no debate de um sistema mais equitativo de justiça e a problematização da representação política irá ser tratada posteriormente na escala de justiça de Fraser.

2.2.1 Justiça distributiva

Justiça distributiva indica uma construção social como as pessoas aferem as distribuições de bens (renda, liberdade, cargos públicos, etc.), assim como sanções (impostos pagos, taxas, etc.) atribuídas à sociedade. Nas justiças distributivas, os indivíduos estão particularmente interessados em avaliar em que medida a distribuição estabelecida beneficia ou prejudica os envolvidos. Dentro de contrato social hipotético de Rawls, quais os princípios que determinam a partilha dos ganhos sociais, qual o método distributivo que será aplicado para produzir justiça social para todos. Focando no contratualismo de Rawls hipoteticamente propondo uma “posição original”, em que as partes do contrato teriam total igualdade, e partindo de uma total incerteza e desconhecimento sobre o seu futuro, fundamentado no “véu de ignorância” precisaria que as instituições brasileiras fossem bem ordenadas. Nessa pretensa posição inicial justa, é que as partes envolvidas no contrato optariam pelos princípios de equidade para a distribuição dos “bens sociais primários”, como as liberdades, oportunidades e as bases sociais da auto-estima, para além do poder, a riqueza, etc. Na proposta de Rawls,

Numa sociedade bem ordenada, em que estão garantidas tanto as liberdades básicas iguais (com seu valor equitativo) com a igualdade equitativa de oportunidades, [...] A estrutura básica está organizada de tal modo que quando todos seguem as normas publicamente reconhecidas de cooperação, e honram as exigências que as normas especificam, as distribuições específicas de bens daí resultantes são consideradas justas (ou pelo menos, não injustas), quaisquer que venham a ser (Rawls, 2003, p. 71).

Na agenda política brasileira, há um consenso de que as políticas públicas precisam favorecer toda a sociedade, que as instituições devem ter espírito público, que, para uma justiça social, é necessário um caráter redistributivo, viabilizando, assim, a democracia social brasileira com características liberais⁶⁷. O desafio, hoje, é como garantir a todos os cidadãos brasileiros o acesso aos bens materiais e imateriais, os quais irão assegurar a criação de uma sociedade minimamente justa. O modelo idealizado por Rawls visa assegurar a qualquer cidadão uma escolha

⁶⁷ A constituição brasileira tem características típicas de um Estado liberal que incluem a transparência, os direitos individuais e civis, governo fundamentado no livre consentimento dos governados e estabelecido com base em eleições livres, sistema de governo democrático e igualdade da lei e dos direitos para todos os cidadãos. E como mostra Anderson e Honneth (2011, p. 82) “Um dos principais compromissos do liberalismo é o de salvaguardar a autonomia dos indivíduos. E, um aspecto central da justiça social liberal é o compromisso de proteger os vulneráveis”.

livre de uma melhor renda para sobreviver. Por meio da sua renda, terá acesso aos bens de consumo na sociedade, além do direito ao lazer, à educação e à alimentação de qualidade. Na sociedade, não será proibido a ninguém ter um padrão acima da média, no entanto fica longe da obrigação do Estado ajudar a qualquer um obter esse *status*. O Estado, por sua vez, cobrará mais impostos sobre o consumo de alto padrão para melhorar a poupança da sociedade e assegurar investimento social. O Estado garantirá um padrão equitativo mínimo de qualidade de vida, principalmente em relação às instituições sociais, como hospitais e escolas públicas de qualidade para todos. Com isso, o governo assevera eficiência do sistema produtivo na sociedade e mantém a competitividade do mercado.

Rawls usa a expressão “justiça procedimental de fundo” para indicar que algumas regras devem estar incluídas na estrutura básica da sociedade como sistema de cooperação para garantir equidade ao sistema ao longo do tempo, permanecendo na transição de uma geração para a outra. Como exemplo:

As instituições de fundo têm de funcionar no sentido de manter a propriedade e a riqueza tão uniformemente partilhadas ao longo do tempo quanto o seja necessário para preservar o valor equitativo das liberdades políticas e a igualdade equitativa de oportunidades entre as gerações. Essas instituições fazem isso por meio de leis que regulam os legados e as heranças de propriedade, e de outros mecanismos tais como impostos, para evitar concentrações excessivas de poder privado (Rawls, 2003, p. 72).

Para Rawls, num sistema distributivo, a sociedade democrática precisa adotar uma cultura de política pública composta de ideias fundamentais como: “sociedade como um sistema equitativo de cooperação”, “cidadãos (os que cooperam) como pessoas livres e iguais” e “uma sociedade efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça” (Rawls, 2003, p. 7), afirmando ainda que:

Constata-se que uma sociedade democrática é tida como um sistema de cooperação social pelo fato de que, de um ponto de vista político e no contexto da discussão pública das questões básicas de justiça, seus cidadãos não consideram sua ordem social uma ordem natural fixa, ou uma estrutura institucional justificada por doutrinas religiosas ou princípios hierárquicos que expressam valores aristocráticos. (Rawls, 2003, p. 8)

Rawls entende que somente os interesses individuais devem ser atendidos, não concorda com as reivindicações organizadas por grupos ou coletivo cultural. Defende que “acordos separados e aparentemente equitativos por indivíduos e associações tendem, num período de tempo longo, a minar as condições de fundo” (Rawls, 2003, p. 75). Para Rawls, reivindicações de grupos seriam *lobbies* inaceitáveis que, com o passar do tempo, poderiam acumular riquezas e propriedades na mão de poucos, afligindo a igualdade equitativa de oportunidade. No Brasil, a imprensa noticiou um

debate sobre os movimentos dos sem-teto que surgiu nas grandes capitais brasileiras. O número de indivíduos sem um teto para morar é grande e, nos últimos anos, teve início a organização em associações, visando intensificar a força política para reivindicar. Com o surgimento desses movimentos organizados, apoiados por partidos políticos, movimentos religiosos e outros movimentos sociais organizados, passou a existir um problema novo nas prefeituras relativo à distribuição da posse dos terrenos e prédios abandonados invadidos por pessoas que fazem parte desses movimentos sociais. As propriedades invadidas e desapropriadas foram, após litígios, destinadas à construção ou/e reforma de moradias populares. A distribuição deve priorizar uma fila de sem tetos, cadastrados em todas as prefeituras por ordem de prioridades já definidas, ou ficar com os invasores membros dos movimentos? Seria justo um indivíduo de movimento social ter prioridade de entrega de moradia popular em detrimento dos sem-tetos que está na lista de espera há mais tempo. Rawls trabalha com o individualismo moral em seu modelo de justiça, que pode ser entendida como sendo a liberdade do indivíduo diante de um grupo.

Para Rawls, a justiça é a principal virtude das instituições sociais, colocando-a acima de qualquer outra preocupação moral e prática. A aplicação da justiça como equidade, saindo da teoria e caminhando para a prática na sociedade brasileira, esbarraria no fato de as instituições brasileiras não serem bem ordenadas e reguladas por uma concepção pública de justiça. A partilha dos bens e das riquezas da sociedade ainda padece de favorecimento por contingências sociais a grupos dominantes. A democracia, vivenciada pelos brasileiros, ainda é recente, surgiu após a ditadura militar (1964 – 1985), e os ganhos da constituição cidadã⁶⁸ de 1988 chegam de forma muito lenta às instituições. A mudança social só ocorreu no aspecto de redistribuição de renda pelo programa “bolsa família”⁶⁹ e mitigação da igualdade de oportunidades na educação, implementado por ações afirmativas no ingresso a universidades e ao ensino tecnológico⁷⁰. As oportunidades, hoje no Brasil, são menos desiguais que há quinze anos, mas longe do aceitável, embora a constituição brasileira, promulgada em 1988, tenha consagrado, em seus artigos, o princípio da diferença⁷¹ como norma para amenizar a injustiça àqueles que, por algum motivo, estejam em situação de fragilidade social.

⁶⁸ A Constituição Brasileira de 1988 foi apelidada de constituição cidadã, por ser considerada, entre todas as constituições brasileiras, a que mais garantiu o acesso à cidadania.

⁶⁹ A Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, criou o Programa Bolsa Família.

⁷⁰ A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

⁷¹ Tenha visto o Art. 1º (A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em **Estado democrático de direito e tem como fundamentos**), principalmente em seu inciso **II - a cidadania** e **III - a dignidade da pessoa humana** demonstra que a igualdade meramente formal não satisfaz, exige uma igualdade material. Pode ser arguido, também, o Art. 3º (**Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil**), em seus incisos **I - construir uma sociedade livre, justa e solidária**, **III - erradicar a pobreza e a**

Rawls (2003, p. 252), refutando as ideias marxistas às críticas ao liberalismo e à propriedade do meio de produção, refere que “temos que tomar o cuidado de não comparar o ideal de uma concepção com a realidade de outra, e sim a realidade com a realidade, e isso em nossas circunstâncias históricas particulares”. E esclarece que, numa democracia de cidadãos proprietários, se percebe que,

A ideia da sociedade bem-ordenada da justiça com equidade é bastante distinta da ideia de Marx de uma sociedade de comunismo pleno. Uma sociedade assim parece estar além da justiça no sentido de que as circunstâncias que dão lugar ao problema da justiça distributiva não mais existem e os cidadãos não precisam se preocupar e de fato não se preocupam com ela na vida cotidiana. A justiça como equidade, em contraposição, pressupõe que, dados os fatos gerais da sociologia política de regimes democráticos (como o fato do pluralismo razoável), os princípios e virtudes políticos à justiça sempre desempenharão um papel na vida política pública. (Rawls, 2003, p. 252)

Crescer numa sociedade bem ordenada nos princípios de justiça, provavelmente fará o indivíduo pensar em concordância de regras justas e não motivará o agir por inveja, cobiça ou “desprezo sociais, por uma vontade de dominar ou por uma tendência a se submeter” (Rawls, 2013, p. 258). Justiça como equidade tem seu foco no domínio político, e não na filosofia moral aplicada. Como refere Rawls (2003, p. 259), “seus princípios, padrões e valores não decorrem da aplicação de uma doutrina religiosa, filosófica ou moral abrangente e geral já elaborada e independente”, mas alinha um conjunto de valores morais que “aplicam propriamente à estrutura básica da sociedade. São os valores políticos: surgem em virtude de certas características especiais da relação política, relação esta distinta de outras”.

Um admirador da teoria de Rawls, é Sen, prêmio Nobel de economia de 1998 pelas suas contribuições à teoria da decisão social e do estado-providência (*welfare state*). “Na teoria da justiça de Rawls, um lugar importante é dado à eliminação da pobreza medida quanto a privação de bens primários, e esse enfoque rawlsiano com efeito foi poderosamente influente na análise de políticas públicas para a remoção da pobreza” (Sen, 2009, p. 95). Contudo, no seu entendimento, a teoria de justiça de Rawls apresenta problemas que devem ser mais bem estudados. As divergências existentes têm o intuito mais de aperfeiçoar a teoria de Rawls do que modificar. Na teoria de Rawls, é dispensada uma prioridade total da liberdade, de forma reconhecidamente exagerada. Pergunta Sen (2009, p. 95-96), “por que deveríamos considerar a fome coletiva, a fome individual e a negligência médica invariavelmente menos importantes do que a violação de qualquer tipo de

liberdade pessoal?”, conclui, “é possível aceitar que a liberdade deve ter algum tipo de prioridade, mas uma prioridade totalmente irrestrita é quase com certeza um exagero”. Sen (2009, p. 96) aponta que o princípio da diferença erroneamente “julga as oportunidades que as pessoas têm através dos meios que possuem, sem levar em conta as amplas variações que essas pessoas apresentam quanto às capacidades de converter bens primários em viver bem”. Cita, como exemplo, as necessidades de conversão de bens primários em bem-estar de uma pessoa com deficiência para uma pessoa fisicamente apta, com certeza fará muito menos com o mesmo nível de renda e outros bens primários. Na visão de Sen (2009, p. 97), “uma mudança de bens primários para capacidades não seria um afastamento fundamental do próprio programa de Rawls, mas sobretudo um ajuste na estratégia da razão prática”.

Outros problemas com a abordagem rawlsiana que, no entender de Sen, merecem novas investigações é que na “justiça como equidade, concede-se atenção direta quase que exclusivamente às ‘instituições justas’, em vez de focalizar as ‘sociedades justas’ que podem tentar contar com instituições eficazes e características comportamentais reais” (Sen, 2009. p. 97). Outro problema na teoria da “justiça como equidade” é que “a ideia de equidade se refere a pessoas (como ser imparcial em relação a elas), enquanto os princípios da justiça rawlsiana se aplicam à escolha de instituições (como identificar instituições justas)” (Sen, 2009. pp. 102-103). Por último, identifica na abordagem “contratualista” invocada por Rawls, dificuldade de acomodar com facilidade no contrato social as seguintes questões:

Lidar com avaliação comparativa e não apenas a identificação de uma solução transcendental; atentar para as realizações sociais e não apenas para as demandas das instituições e das regras; permitir a incompletude na avaliação social, mas ainda fornecer orientação sobre importantes problemas de justiça social, incluindo a urgência de eliminar os casos de manifesta injustiça; e prestar atenção em vozes além dos participantes do grupo contratualista, seja para levar em conta seus interesses, seja para evitar cair na armadilha do paroquialismo. (Sen, 2009, p. 101)

Críticas, também, vieram dos filósofos comunitaristas como Sandel, que corrobora a destacada contribuição de Rawls, mas diverge de alguns pontos específicos. Os pontos mais criticados por Sandel (1982) são a concepção de pessoa de Rawls ser metafísica em detrimento de uma concepção mais substantiva, pois os conceitos de “véu da ignorância” e “posição original” são exercícios mentais difíceis de alcançar no mundo real. Outro ponto vem da concepção de comunidade de Rawls ser posterior à concepção de indivíduo; com isso, incorre num individualismo antissocial. Não se concebe, na teoria de Rawls, estabelecer que as escolhas morais são expressões de prioridades arbitrárias; nesse sentido, mantém o compromisso com a visão subjetivista da

moralidade, bem mais do que objetivista. Identifica, também, na teoria da justiça de Rawls, o caráter deontológico, porquanto coloca a justiça, prioritariamente, a outros ideais morais e políticos, identificando o justo como antecedente ou prioritário ao bem, quando deveria, na visão de Sandel (1982), ter uma perspectiva teleológica, onde os indivíduos elegem os seus modos de vida levados pela busca do bem-estar.

Importa ressaltar que a teoria de justiça de Rawls tem, em seus críticos, a defesa da importância como precursora para a filosofia política contemporânea, reavivando o interesse filosófico pelo tema da justiça. A preocupação com um contrato social que garanta uma sociedade mais justa continua no debate de toda sociedade democrática. Há uma necessidade de uma teoria consistente que responda, de forma coerente e abrangente, à questão da justiça em um mundo cada vez mais desigual, em que a diferença entre os mais ricos e os mais pobres só tende a crescer.

2.3 Justiça como reconhecimento

Este tópico propõe-se elucidar e refletir sobre o pensamento de Honneth no que diz respeito à teoria do reconhecimento que justifica as finalidades da redistribuição somente por meio das categorias do reconhecimento social, diferentemente de Rawls que indicava, como remédio, para a injustiça e objetivo da luta política, a redistribuição socioeconômica. Para Honneth, na interação nas sociedades tradicionais, um cidadão precisa ter reconhecimento de identidade individual e coletiva para obter reconhecimento jurídico nessa sociedade.

Foi na filosofia social moderna de Maquiavel e Hobbes que Honneth (2003, p. 31) afirma o rompimento com a doutrina política da antiguidade em vigor até a idade média e identifica que “a vida social é definida em seu conceito fundamental como uma relação de luta por autoconservação”. Para Maquiavel, como afirma Honneth:

O ponto de referência supremo de todos os estudos históricos é sempre a questão de saber de que maneira o conflito ininterrupto entre os homens pode ser habilmente influenciado em favor dos detentores do poder; desse modo, em seus escritos, e até na exposição dos desenvolvimentos históricos, mas ainda sem qualquer fundamentação teórica mais ampla, manifesta-se pela primeira vez a convicção filosófica de que o campo da ação social consiste numa luta permanente dos sujeitos pela conservação de sua identidade física (2003, p. 33).

Apenas com o contrato social de Hobbes, cento e vinte anos após as ideias de Maquiavel, é que Honneth (2003, p.33) indica haver sido possível a “convicção ontológica básica a forma madura de uma hipótese cientificamente fundamentada” de que as lutas sociais são lutas permanentes por autoconservação dos indivíduos por sua identidade. Hobbes defendeu uma

soberania do Estado sobre os cidadãos para resolver a desconfiança que recai sobre todos, levando a um temor permanente que gerava um desejo de todos em autopreservação. Para Honneth (2003, p 35), na teoria de Hobbes, “o contrato social só encontra sua justificação decisiva no fato de unicamente ele ser capaz de dar um fim à guerra ininterrupta de todos contra todos, que os sujeitos conduzem pela autoconservação individual”.

Honneth interpreta a luta social não como busca pela autoconservação física ou pelo aumento relativo de poder – compreensão tradicional na filosofia política moderna – mas como forma de reconhecimento de identidades individuais e coletivas, contrapondo as ocorrências de ações de desrespeito social. Para isso, busca, em Hegel, a raiz para sua teoria do reconhecimento e para as suas reflexões sobre a gramática moral dos conflitos sociais. Nesse sentido, justifica:

Foi justamente contra a tendência da filosofia social moderna de reduzir a ação política à imposição de poder, racional simplesmente com respeito a fins, que o jovem Hegel tentou se voltar com sua obra de filosofia política; mas a posição especial e mesmo única de seus escritos de Jena resulta do fato de ele próprio fazer uso aí do modelo conceitual hobbesiano de uma luta inter-humana para concretizar seus propósitos críticos (Honneth, 2003, p.36).

Honneth relata que, com os escritos de Jena, Hegel indica o fio condutor de uma “teoria social de teor normativo”. Vê na hipótese evolutiva delineada até então um alicerce para uma “teoria da sociedade”. Porém, só acontecerá se fizer parte sistemática da práxis da vida social: “são lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades” (Honneth, 2003, p. 156).

Honneth produziu um esquema da “teoria das etapas que Hegel tinha em vista”, transcrita na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – A tripartição de Hegel

Objeto de reconhecimento / Modo de reconhecimento	Indivíduo (carências concretas)	Pessoa (autonomia formal)	Sujeito (particularidade individual)
Intuição (afetivo)	Família (amor)		
Conceito (Cognitivo)		Sociedade civil (direito)	
Intuição intelectual (afeto que se tornou racional)			Estado (solidariedade)

Fonte: Honneth (2003, p. 60)

A tripartição de Hegel, indica Honneth (2003, p. 156), “carece de uma justificação que vá além do que foi dito”, ou seja, sentia que não havia detalhamento para uma concepção teórica. Nesse sentido, Honneth (2003, p. 156-157), pela teoria crítica da sociedade, explica, em seu entendimento, a tripartição “na forma de uma tipologia fenomenológica que procura descrever os três padrões de reconhecimento de modo que eles se tornem empiricamente controláveis, recorrendo aos estados de coisa expostos pelas ciências particulares” e, por outro lado, como “as experiências sociais sob cuja pressão a asseverada luta por reconhecimento deve se originar no processo histórico”. Então, outra lacuna advertida é “não se encontra uma consideração sistemática daquelas formas de desrespeito que podem tornar experienciável para os atores sociais, na qualidade de um equivalente negativo das correspondentes relações de reconhecimento”, que seria o “reconhecimento renegado”.

2.3.1 A gramática moral dos conflitos sociais

No livro “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, Honneth procura estabelecer a relação entre o indivíduo e os movimentos sociais. Nesse sentido, para Honneth, são três os níveis de reconhecimento social: amor, direito (jurídico) e estima.

O primeiro nível de reconhecimento vem na palavra “amor”, que não se resume aqui a um conceito restritivo romântico das relações íntimas sexuais: “por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistem em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filhos” (2003, p. 159). Honneth fundamenta suas teorias nos estudos empíricos da psicanálise de Winnicott em que o bebê tem com a mãe, nos primeiros anos de vida, uma dependência absoluta, e que, com o passar do tempo, a mãe, voltando à rotina normal, fornece ao bebê a dependência relativa. Ocupou-se em pesquisar, empiricamente, a “intersubjetividade primária”, que indaga “como se constitui o processo de interação através do qual mãe e filho podem se separar do estado do indiferenciado ser-um, de modo que eles aprendam a se aceitar e amar, afinal, como pessoas independentes” (Honneth, 2003, p.165). A passagem do ser-um para um ser independente só ocorre por meio de cooperação intersubjetiva de mãe e filho. Então, depende das condições de desenvolver uma experiência elementar de confiança na dedicação da mãe para com o filho. Segundo Rosenfiel e Saavedra (2013, p. 18), “quando a criança experimenta a confiança no cuidado paciente e duradouro da mãe, ela passa a estar em

condições de desenvolver uma relação positiva consigo mesma. Honneth chama essa nova capacidade da criança de autoconfiança (*Selbstvertrauen*)”.

Rosenfiel e Saavedra (2013, p. 19) afirmam que essa capacidade de autoconfiança é, segundo Honneth, a base das relações sociais entre adultos, e o núcleo fundamental de toda a moralidade, fornecendo, assim, o alicerce da autonomia, necessária à participação na vida pública. De acordo com os autores, “este primeiro e fundamental nível de reconhecimento é, portanto, *conditio sine qua non* do segundo nível do reconhecimento, a saber, o jurídico”. Para o nível de reconhecimento jurídico, Honneth recorre às teorias de Hegel e Mead, segundo as quais, para ter a compreensão de nós mesmos como portadores de direitos, é necessário

observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um ‘outro generalizado’, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguro do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (Honneth, 2003, p.179).

Honneth mostra que, nas sociedades tradicionais, a concepção de *status* é um fator fundamental para se obter direitos (ou privilégios). Nessas sociedades, um cidadão somente obtém reconhecimento jurídico pela posição que ele ocupa nessa sociedade. Com a passagem para a modernidade, “o sistema jurídico precisa ser entendido de agora em diante como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios” (Honneth, 2003, p.181). Ademais, Honneth alerta para a separação da função do direito e daquela do juízo de valor (*Wertschätzung*).

Nessa perspectiva, Honneth acrescenta:

Reconhecer-se reciprocamente como pessoas jurídicas significa, hoje, muito mais do que no início do desenvolvimento do direito. Hoje, a forma de reconhecimento do direito contempla não só as capacidades abstratas de orientação moral, mas também as capacidades concretas necessárias para uma existência digna (Rosenfiel & Saavedra, 2013, p. 18).

Quando o sujeito se sente capaz de agir na experiência do reconhecimento jurídico, participando na comunidade de uma “formação discursiva de vontade, e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de autorrespeito” (Honneth, 2003, p. 197). Vivenciando, sucessivamente, a experiência de autoconfiança e autorrespeito, uma pessoa se torna apta a participar, solidariamente, nas decisões da comunidade.

Nesse sentido, Rosenfiel e Saavedra (2013, p. 21) concluem que “No caso da forma de reconhecimento do direito, são postas em relevo as propriedades gerais do ser humano. No caso da

valoração social, são postas em relevo as propriedades que tornam o indivíduo diferente dos demais, ou seja, as propriedades de sua singularidade”. Honneth alerta que, para inferir a existência do autorrespeito (*Selbstachtung*), só é possível de maneira indireta, comparando com grupos de indivíduos que sofrem ou sofreram violência simbólica por meio de experiência de desrespeito. Como exemplo histórico, Honneth cita a luta por direitos civis dos negros norte-americanos dos anos 1950 e 1960. Mediante o reconhecimento denegado a esse grupo, se perdeu, também, a possibilidade de autorrespeito individual.

A terceira forma de reconhecimento diz respeito à aceitação recíproca das categorias individuais, julgadas com base na valoração social existente na comunidade que Honneth chama de solidariedade (ou eticidade). Honneth (2003, p. 198) buscou, em Hegel e Mead, o fundamento para essa forma de reconhecimento recíproco e, mesmo escrevendo de forma diversa, coincide na definição de sua função. Em Hegel, usou o conceito de “eticidade” para designar “relação de reconhecimento própria de estima mútua”; em Mead, para a mesma forma de reconhecimento, designa “não um conceito puramente formal, mas apenas o modelo da divisão cooperativa do trabalho, já institucionalmente concretizado”.

A forma de estima social foi diferente ao longo da história da humanidade: nas sociedades articuladas por estamento, à medida que a reputação do indivíduo é definida como honra social, então o indivíduo alcança uma honra no seu estamento quando contribui, positivamente, para realizações dos valores centrais da comunidade. Na modernidade, o indivíduo não é valorizado pelas propriedades coletivas da sua camada social, visto que há uma individualização das realizações sociais, só sendo possível com um pluralismo de valores. Assim,

A luta da burguesia contra as coerções comportamentais, específicas aos estamentos e impostas pela antiga ordem de reconhecimento, leva a uma individualização na representação de quem contribui para a realização das finalidades éticas: uma vez que não deve ser mais estabelecido de antemão quais formas de conduta são consideradas eticamente admissíveis, já não são mais as propriedades coletivas, mas sim as capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo aquilo por que começa a se orientar a estima social (Honneth, 2003, p.205)

A passagem progressiva dessas formas de reconhecimento constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade. Rosenfiel e Saavedra (2013, p. 22) indicam que, para Honneth, “essa esfera de reconhecimento estaria, portanto, vinculada de tal forma em uma vida em comunidade que a capacidade e o desempenho dos integrantes da comunidade somente poderiam ser avaliados intersubjetivamente.” No entanto,

Para que os atores sociais possam, portanto, desenvolver um autorrelacionamento (*Selbstbeziehung*) positivo e saudável, eles precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem desenvolverem as patologias oriundas das experiências de desrespeito (*Mißachtung*). (Rosenfiel & Saavedra 2013, p. 22)

Segundo Honneth, para cada forma de reconhecimento, existe uma forma de desrespeito geradora de lutas por reconhecimento: o desrespeito ao amor são os maus-tratos e violação, ameaçando a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, ameaçando a integridade social; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, ameaçando a “Honra” e dignidade da pessoa humana.

Para Honneth (2003, p.213), “a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento”; os indivíduos que se veem maltratados na comunidade a que pertencem através de “ofensas” ou de “rebaixamento”, encontram-se em vulnerabilidade particular, ou seja, com seu “reconhecimento recusado”. Honneth (2003, p. 214) distingue o desrespeito dos três padrões de reconhecimento dos outros tantos modos de desrespeito: “suas diferenças devem medir pelos graus diversos em que podem abalar a autorrelação prática de uma pessoa, privando-a do reconhecimento de determinadas pretensões da identidade”.

As experiências de desrespeito fazem com que o indivíduo adquira motivação para lutar por reconhecimento, organize uma resistência social apontando para um conflito que resolva seu reconhecimento recusado. Nesse sentido, Honneth (2003, p. 215), na primeira forma de desrespeito, aponta que os maus-tratos, portanto, tiram do “ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre seu corpo, representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal”, leva a submissão ao outro, perda de confiança em si e no mundo, destruindo, com efeitos duradouros, a autoconfiança, necessária a uma participação ativa na sociedade. Os outros tipos de desrespeito, indicados por Honneth (2003, p. 216), “estão inseridos em um processo histórico”, são os desrespeitos jurídicos e o desrespeito à solidariedade. O desrespeito jurídico se apresenta quando os danos morais são “infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade” e, o desrespeito à solidariedade, apresenta quando os danos morais são originados ao reconhecer “negativamente ao valor social do indivíduo ou grupos” e indica a “depreciação de modos de vida individuais e coletivos” e degrada, na palavra de Honneth (2003, p. 216), “algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às próprias capacidades”.

O Brasil, da sua “fundação” à data atual, passou pela subjugação e escravidão dos povos indígenas no início da colonização, pela escravidão dos negros trazidos da África por mais de um século, pelo golpe de Estado de 1937 a 1945, por Getúlio Vargas e por uma ditadura militar de 1964 a 1985. Só após a ditadura militar é que a democracia é consolidada, emergindo de forma duradoura, e somente, depois da constituição de 1988, houve preocupações com a inclusão social, apesar de sua implementação só acontecer, de fato, nos anos 2000. O Brasil precisará de muito mais tempo para que as condições sociais propiciem diversos gêneros de lutas em favor das minorias (negros, pardos e indígenas, principalmente) possibilitando, assim, o reconhecimento jurídico e a estima social desses grupos, visto que são membros que não encontram igual valor a outros na coletividade. Nunca participaram em pé de igualdade na ordem institucional na sociedade. Nesse sentido, o pensamento de Honneth, possibilita uma melhor compreensão de como transformar esta situação no sentido da diminuição das desigualdades:

são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (Honneth, 2003, p. 266).

Visando à conclusão desse tópico, segue a tabela 3 contendo o resumo da teoria de Honneth e que se encontra explicitada abaixo:

Tabela 3 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensão da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honneth (2003, p. 211)

A teoria do reconhecimento de Honneth tem, em Fraser (2003), um contraponto importante, necessário para o debate sobre justiça. A principal crítica se refere ao reconhecimento da diferença que, para Honneth, se relaciona com a autoestima e, para Fraser, é questão de *status* social.

2.4 Redistribuição, reconhecimento e participação

No período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, o tema da “redistribuição” foi muito utilizado para reivindicações dos trabalhadores por justiça redistributiva, luta essa vinda, principalmente, das camadas que se sentiam excluídas da distribuição de riquezas, consequência da favorável fase econômica do pós-guerra. Porém, “a ‘luta por reconhecimento’ está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conceito político no final do século XX” (Fraser, 2006, p. 231). Os diversos movimentos sociais (movimentos dos negros contra o racismo, movimento feminista contra a discriminação de gênero, o movimento dos homossexuais contra a discriminação sexista, os ativistas do meio-ambiente contra o consumismo predador) originaram a agenda das lutas sociais contemporâneas com reivindicações de caráter cultural, colocando os temas da identidade e da diferença no centro do debate político e de justiça social. Afirma Fraser (2006, p. 231), “demandas por ‘reconhecimento da diferença’ dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, ‘raça’, gênero e sexualidade”. Exatamente, nesse contexto, os temas da redistribuição ou reconhecimento, luta de classe ou luta por reconhecimento ficaram em evidência e, até hoje, acende discussão de defensores de uma ou outra bandeira. Nesse sentido,

Lutas pelo reconhecimento ocorrem num mundo de exacerbada desigualdade material – desigualdades de renda e propriedade; de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer; e também, mais cruamente, de ingestão calórica e exposição à contaminação ambiental; portanto, de expectativa de vida e de taxas de morbidade e mortalidade. A desigualdade material está em alta na maioria dos países do mundo – nos EUA e na China, na Suécia e na Índia, na Rússia e no Brasil. Ela também aumenta globalmente, de modo mais dramático, do outro lado da linha que divide norte e sul. (Fraser, 2006, p.231)

Com base nas teorias de Rawls e Honneth, é pertinente interrogar: as questões de justiça das sociedades modernas são mais evidenciadas em lutas por reconhecimento cultural ou por reivindicações redistributivas? Para Fraser, filósofa que faz parte da escola de pensamento da Teoria Crítica, luta por reconhecimento, ainda que legítima e necessária, não garante um movimento político mais amplo que combata as formas de exploração capitalista. Esse tópico visa apresentar as ideias de Fraser, cuja teorização vai no sentido de conciliar as questões redistributivas com as questões culturais, chamando sua teoria de justiça bidimensional, visto que defende a ideia de que

a luta social não deve reduzir as dimensões dos aspectos econômicos, tampouco culturais da justiça, mas atribuir a devida relevância a ambas. Nesse sentido, fica claro, para Fraser, que as injustiças têm duas dimensões: uma dimensão econômica (luta de classe) e outra cultural (luta por *status*). No segundo momento, Fraser reconhece como uma falha no modelo que propõe, a ausência da participação política à justiça e acrescenta, à sua teoria, a dimensão da participação, considerando a teoria da justiça incompleta se não atender a essa terceira dimensão. Assim, a teoria bidimensional, passa a ser tridimensional, como referimos acima.

2.4.1 Redistribuição ou reconhecimento?

Fraser, em seu livro *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange* publicado em conjunto com Honneth, em 2003, discute a polarização entre os paradigmas da distribuição igualitária e luta por reconhecimento. Porém, a discussão sobre justiça, nesses termos, foi estabelecida por Fraser na revista política *New Left Review* em 1995 com o artigo *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age*. Depois disso, o debate sobre reconhecimento e redistribuição mobilizou e continua a mobilizar discussão de diversos autores. Fraser mostra que “luta por reconhecimento” se tornou, no final do século XX, a bandeira de lutas como nacionalidade, etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade, tornando, cada vez mais, lutas sociais para reconhecimento das diferenças. Nas sociedades pós-socialistas⁷² a identidade de grupos predomina, como mobilização política, sobre a luta de classes. Contudo, pondera que essa luta por reconhecimento ocorre num mundo de acentuada desigualdade material (má distribuição de renda e propriedade, difícil acesso ao trabalho formal, educação com qualidade, saúde e lazer), tornando as bandeiras socialistas como “interesse”, “exploração” e “redistribuição” difícil de conciliar com as reivindicações como “identidade”, “diferença”, “dominação cultural” e “reconhecimento”.

A autora afirma que:

Nenhuma das duas posições é adequada, a meu ver. Ambas são demasiado abrangentes e sem nuances. Ao invés de simplesmente endossar ou rejeitar o que é simplório na política da identidade, devíamos 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

⁷² Com o colapso do socialismo de estado, passa-se a uma transição para sociedades pós-socialistas. Como refere Miguel (2006, p. 91), “Segundo uma perspectiva que já faz parte do senso comum, vivemos uma época de fim das utopias. O colapso do chamado ‘socialismo real’, emblemático pela queda do muro de Berlim, há quinze anos, deu força à ideia de que não existe, no horizonte, nenhuma alternativa viável ao capitalismo. Em suas diferentes variedades, unido a alguma forma de democracia eleitoral, ele seria uma condição inextirpável do mundo moderno. A esquerda voltou suas atenções para propostas de aprimoramento do convívio político, sob rótulos como democracia deliberativa (ou radical) e multiculturalismo”. Porém, Fraser entende que essas propostas são frágeis e não podem ser consideradas substitutos para o ideal do socialismo, pois não enfrentam uma questão-chave, ou seja, a economia política.

defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade (Fraser, 2006, p. 231).

Nesse sentido, Fraser (2006, p. 231) afirma: “Ao formular esse projeto, assumo que a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento”. O que Fraser trouxe, para o debate, foi uma nova concepção teórica, visando combater as duas injustiças. Assim, para ela, os meios de que se utiliza para combater as privações econômicas e o desrespeito cultural se “entrelaçam e sustentam simultaneamente”. O desafio no entrelaçamento teórico proposto é “pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem”. Em contraste, uma possível saída do problema da ausência de reconhecimento – fruto da injustiça cultural – seria, para a autora, uma “mudança cultural ou simbólica”, como:

Envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas (Fraser, 2006, p. 232).

Muitos enxergam um desacoplamento da política cultural com o da política social de redistribuição em que as lutas de classe já não têm um papel principal no imaginário dos movimentos sociais, e o reconhecimento das diferenças ganhou protagonismo nas lutas sociais. A questão, para Fraser (2006, p. 232), é a seguinte: “qual é a relação entre lutas por reconhecimento, voltadas para remediar a injustiça cultural, e lutas por redistribuição, voltadas para compensar a injustiça econômica?” e por sua vez, “que espécie de interferências mútuas pode brotar quando os dois tipos de reivindicação são feitos simultaneamente?”. Nota-se que o debate principal, colocado por Fraser, é estabelecer se a noção de reconhecimento pode ou não se associar à noção de redistribuição. Entretanto, para Honneth, somente com a luta por reconhecimento, é que o indivíduo consegue chegar à redistribuição. Só através do simbólico e não dos recursos materiais, que não falam por si, se dará a redistribuição. Na perspectiva de Fraser, é possível pensar redistribuição associando à dimensão material, ou seja, às questões de carácter econômico e reconhecimento vinculando à dimensão cultural e tratar ambos como uma questão de luta por “*status* social”, ou seja, pela desinstitucionalização da subordinação de *status*. Então “a tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (Fraser, 2007, p. 103).

Nesse contexto, a questão existente entre redistribuição e reconhecimento é filosófica e diz respeito à moral e à ética. A moral está ligada ao que é correto e justo; a ética, ao bem e à boa vida. “A maioria dos filósofos alinha a justiça distributiva com a *Moralität* (moralidade) kantiana e o reconhecimento com a *Sittlichkeit* (ética) hegeliana” (Fraser, 2007, p. 104). Nessa perspectiva, Fraser coloca as normas de justiça como universalistas, desvinculando o compromisso dos atores com valores específicos. Já as reivindicações por reconhecimento são restritivas, uma vez que abrange avaliações qualitativas de determinada cultura, identidades variadas, horizonte histórico e esse conjunto de características não pode ser universalizado. “Teóricos políticos liberais e filósofos morais deontológicos insistem em que o correto tem prioridade sobre o bem. Para eles, as demandas por justiça estão acima das reivindicações éticas” (Fraser, 2007, p. 104). O certo é que os teóricos dos dois lados defendem que o seu paradigma exclui o do outro, e assim quem endossar as reivindicações, nos dois tipos, poderá ser taxado de “esquizofrenia filosófica”.

Segundo a autora,

Muitos teóricos deontológicos simplesmente rejeitam as reivindicações pelo reconhecimento da diferença como violações da neutralidade liberal, por concluírem que a justiça distributiva esgota por completo a moralidade política. Também não surpreende que, ao contrário, muitos teóricos do reconhecimento se alinhem à ética contra a moralidade; seguindo o mesmo raciocínio que seus contendores liberais, eles concluem que o reconhecimento demanda julgamentos qualitativos de valor que excedem as capacidades dos modelos distributivos (Fraser, 2007, p. 105).

Fraser desafia os teóricos dos dois lados a refletir na possibilidade de integrar redistribuição e reconhecimento, as reivindicações por reconhecimento, bem como reivindicações por redistribuição dentro de uma noção ampla de justiça, sem a esquizofrenia indicada pelos críticos dessa integração. Assim, a autora, primeiro, utilizou, na sua argumentação, o rompimento com o modelo padrão de reconhecimento que focaliza na identidade cultural específica de um grupo e tem reconhecimento como estima social. Nesse modelo, o não reconhecimento por parte do grupo dominante terá como consequência uma depreciação da tal identidade proporcionando, assim, danos a subjetividades dos membros dos grupos. O remédio para redesenhar uma normalidade de reconhecimento da identidade coletiva seria a criação de uma “cultura própria auto-afirmativa” e a luta social é por “reconhecimento de identidade”. Nesse sentido, há um problema a ser atacado:

Entendendo o não reconhecimento como um dano à identidade, ele enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e da interação social. Assim, ele arrisca substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da consciência. O modelo agrava esses riscos, ao posicionar a identidade de grupo como o objeto do reconhecimento (Fraser, 2007, p. 106).

Fraser indica várias implicações a esse modelo: identidade de grupo singular e simplificada negando a complexidade de vida do indivíduo, reifica a cultura, promove o separatismo nos grupos ao dificultar a interação intercultural desses grupos. Com isso, propõe um modelo em que o reconhecimento é questão de *status* social, deixando, para trás, o reconhecimento como estima social, da tese de Honneth. Nesse modelo, “reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (Fraser, 2007, p. 107). Para construir justiça social, é necessária uma política de reconhecimento, não constituindo uma política de identidade, mas uma política de reconhecimento para superar uma subordinação de *status*. Nesse sentido, Fraser (2007, p. 107) alerta que “o não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social”.

No modelo que tem em questão o *status* social, a reparação de injustiça se dará por políticas que visem superar a subordinação existente, e não mediante uma política de identidade. Como afirma Fraser (2007, p. 108), “fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual”. Na sociedade brasileira, o tratamento atribuído aos negros é um exemplo intenso de não reconhecimento e de subordinação social, já que as estatísticas⁷³ mostram que os padrões institucionalizados de valoração cultural mantêm os negros como atores inferiores, negando o reconhecimento recíproco e igualdade de *status*. Outros exemplos são apresentados por Nancy Fraser para mostrar as várias lutas existentes na sociedade contemporânea que remete à subordinação social, tais como: “leis matrimoniais que excluem a união entre pessoas do mesmo sexo”, “categorização racial que associa pessoas de determinada raça com a criminalidade”. Lembrando, ainda, a categorização de atores sociais como normativos e outros como inferiores criando, com isso, um padrão institucionalizado de valoração cultural, cita: “heterossexual é normal, gay é perverso”, “famílias chefiadas por homens são corretas e famílias chefiadas por mulheres não”, “brancos obedecem à lei e negros são perigosos”. Tudo isso pode ser resumido em negação na participação como iguais

⁷³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) na pesquisa “Participação, Democracia e Racismo?” divulgado em outubro de 2013 mostra que “A chance de um adolescente negro ser assassinado é 3,7 vezes maior em comparação com os brancos”, ou ainda: “De cada 3 vítimas e assassinatos, 2 são negros”; “Numa proporção 135% maior do que os não-negros. Enquanto a taxa de homicídios de negros é de 36,5 por 100 mil habitantes, no caso de brancos, a relação é de 15,5 por 100 mil habitantes” e “há uma perda na expectativa de vida devido à violência letal 114% maior para pessoas negras. Enquanto o homem negro perde 20 meses e meio de expectativa de vida ao nascer, a perda do branco é de oito meses e meio”. O Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que no grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos. Das 16,2 milhões de pessoas vivendo na pobreza extrema (cerca de 8,5% da população), com renda igual ou menor a R\$ 70 por mês, 70,8% são negras. O censo indicou que a população que se identifica como negra e parda é a maioria no país: 50,7%.

a determinados grupos, e a solução não será só valorizar a identidade de grupo, mas também superar a subordinação indicada no modelo de *status*; exige que o sujeito em situação de subordinação social seja reconhecido como parceiro integral na comunidade. Dessa forma, “objetivam, assim, desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (Fraser, 2007, p. 109). A autora conclui:

Diferentemente do modelo da identidade, então, o modelo de *status* é compatível com a prioridade do correto sobre o bem. Recusando o alinhamento tradicional do reconhecimento à ética, ele, ao contrário, o alinha à moralidade. Desse modo, o modelo de *status* permite que se combine reconhecimento com redistribuição – sem sucumbir à esquizofrenia filosófica (Fraser, 2007, p. 110).

É importante que a sociedade seja entendida na sua complexidade que inclui, pelo menos, duas dimensões: econômica e cultural. Aquele que tentar explicar, teoricamente, as lutas sociais somente levando em conta uma dessas dimensões, torna uma teoria muito problemática. Com a globalização, o contexto social moderno se alargou na sua pluralidade e complexidade, há implicitamente articulações e estruturas normativas concorrentes não cabendo escolher uma única ordem normativa que seja coerente, consistente e abrangente. Fraser admitiu, em seu livro “*Scales of justice – reimagining political space in a globalizing world*”, uma terceira dimensão numa escala de justiça que é a paridade de participação. Notou que restringir a justiça para a economia e cultura corre o perigo de negligenciar a autonomia da dimensão política que, no livro anteriormente citado, se revela fundamental para a autora.

Pensar no monismo defendido por Honneth e, no dualismo defendido por Fraser, depois inserindo a dimensão política, indicando uma teoria tridimensional, distingue a visão de mundo dos dois autores e incide na solução apresentada para as lutas sociais. Uma crítica que se expõe ao monismo, centrado no reconhecimento de Honneth, é como justificar, criticamente, no capitalismo contemporâneo as injustiças existentes na sociedade e os conflitos sociais, levando em consideração, apenas, a luta por reconhecimento. Fraser demonstra que redistribuição não corresponde, necessariamente, à economia, e reconhecimento à cultura essas duas dimensões, mesmo diferenciadas, são inerentemente entrelaçadas. Então, reivindicações de redistribuição e reconhecimento isoladamente não resolveriam os problemas do capitalismo contemporâneo. Para isso, as duas teorias teriam que se integrar para potencializar uma visão mais ampla da sociedade, com o auxílio da participação política. Como refere Fraser (2006, p. 231), “Significa também teorizar a respeito dos meios pelos quais a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente”. Nesse sentido,

Não se poderia, por um lado, descartar por igualdade social taxando-as de ultrapassadas e insensíveis à diferença, num mundo em que as desigualdades materiais são exacerbadas e, além disso, crescentes. Nem seria possível, por outro lado, descartar as lutas por reconhecimento como ideológicas, afinal existiriam também formas de subordinação social ligadas a padrões hierárquicos de valoração cultural que impediriam a realização da injustiça, entendida por ela como paridade de participação. (Bressiani, 2010, p. 19)

Fraser mostra (2005, p. 232) que os remédios para injustiças econômica, dentro da reestruturação política-econômica envolvem, “redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas” e quando se pretende corrigir injustiças culturais, os remédios envolvem,

revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas (Fraser, 2006, p. 232)

Fraser coloca em discussão a relação das lutas por reivindicações econômicas com as lutas por reivindicações culturais, que parecem lutas mutuamente contraditórias e que não há interseção, porém, observando as lutas feministas, nota-se que articulam características da classe explorada com características da sexualidade desprezada, portanto, “essas coletividades são ‘bivalentes’. São diferenciadas como coletividades tanto em virtude da estrutura econômico-política quanto da estrutura cultural-valorativa da sociedade” (Fraser, 2006, p. 233). Assim, há opressão e subordinação, tendo simultaneamente injustiças de ordem econômica e cultural. Em resumo,

podem sofrer da má distribuição socioeconômica e da desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais. Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes. Coletividades bivalentes necessitam dos dois (Fraser, 2006, p. 232)

Lutas envolvendo gênero e “raça” são paradigmas de coletividades bivalentes. Importa que as sociedades compreendam que o dilema da redistribuição-reconhecimento nos grupos submetidos aos dois tipos de injustiças exige a combinação de remédios para minimizar, senão para eliminar de vez, as injustiças sofridas. É importante também que as políticas públicas para implementar as combinações de remédios aconteçam pela participação política. Deste modo, Fraser defende que a norma da paridade participativa é importante e deve ser aplicada a toda a vida social. Assim, integra a política à justiça, no sentido que a dimensão política é fundamental para viabilizar tanto as dimensões econômicas, quanto as dimensões culturais

2.4.2 Integrando a política à justiça

Fraser (2002, p. 7-8) mostra que, com a globalização, originaram-se importantes transições sociais, iniciando com uma revolução na produção industrial, proporcionada pelo Taylorismo/fordismo no capitalismo, “centrada na produção em massa, em sindicatos fortes e na normatividade do salário familiar”, para uma fase pós-fordista, “caracterizada pela produção virada para nichos do mercado, pelo declínio da sindicalização e pelo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho”. Deu-se, também, transição de uma sociedade industrial, baseada na tecnologia industrial (desenvolvimentos dentro da indústria química, elétrica, de petróleo e de aço) denominada de segunda revolução industrial, para a sociedade do conhecimento, “baseada nas tecnologias de informação da terceira revolução industrial”. Convém destacar a mudança na política que transforma por completo a “ordem internacional dominada por Estados-nações soberanos para uma ordem globalizada em que os enormes fluxos transnacionais do capital restringem as capacidades de governação dos Estados nacionais”. Nesse contexto, como fundamentado anteriormente, a solução para os problemas contemporâneos já não se restringe à luta de classe, “a contestação abarca agora outros eixos de subordinação, incluindo a diferença sexual, a ‘raça’, a etnicidade, a sexualidade, a religião e a nacionalidade” e refere:

Também neste aspecto constitui um avanço positivo relativamente aos redutores paradigmas economicistas que tinham dificuldade em conceptualizar males cuja origem reside, não na economia política, mas nas hierarquias institucionalizadas de valor (Fraser, 2002, p. 9).

Acreditando que as lutas sociais por inclusão acontecem nas dimensões da igualdade material e do reconhecimento de *status*, com a globalização, acrescenta-se o problema que é “o risco de a globalização estar a subverter as capacidades do Estado para reparar ambos os tipos de injustiça” (Fraser, 2002, p. 10). Fraser indica, como solução, uma terceira dimensão da justiça, ou seja, a política. Mostra que, diante do paradigma Keynesiano-Westfaliano⁷⁴, a dimensão política se torna cada vez mais importante para resolver disputas tanto na dimensão econômica, quanto nas dimensões culturais. E sobre essa terceira dimensão, afirma:

O efeito é tornar manifesta uma terceira dimensão da justiça, que foi negligenciado no meu

⁷⁴ O paradigma Keynesiano-Westfaliano indica que o mundo trata os temas centrais da vida moderna por organismos que exercem jurisdição internacional, por exemplo, os que mexem com economia, meio ambiente e terrorismo. Um exemplo desse paradigma é o caso da Grécia, de Portugal, da Irlanda, da Espanha e da Itália, cujos cidadãos não tiveram como recorrer a suas instituições nacionais, salvo às ruas, para reagir às políticas econômicas que os comprometem a renda. Não tinham voz nos fóruns que deliberaram e tomaram decisões sobre seus destinos. Como foi o caso do plebiscito na Grécia, mesmo ganhando o não, com isso, os gregos rejeitaram a proposta de socorro internacional feito pelos credores, no caso, FMI (Fundo Monetário Internacional), BCE (Banco Central Europeu) e o bloco europeu, o parlamento aprovou o pacote de medidas de austeridade exigido pelos credores do país em troca de um terceiro resgate. Ou seja, para que serviu o plebiscito?

trabalho anterior, bem como no trabalho de muitos outros filósofos. A terceira dimensão da justiça é a política. É claro, a distribuição e reconhecimento são eles próprios políticas, no sentido de ser contestada e ter força própria; e eles têm sido geralmente visto como requerendo a adjudicação pelo Estado. Mas eu quero dizer político em um sentido mais específico, constitutiva, que diz respeito à natureza da competência do Estado e as regras de decisão pelo qual as estruturas são contestadas. A política neste sentido fornece o palco em que as lutas sobre distribuição e reconhecimento são reproduzidas, o estabelecimento de critérios de pertencimento social, e determina assim quem é importante como membro. A dimensão política da justiça especifica o acesso dessas outras dimensões: ela nos diz quem está incluído, e quem é excluído, a partir do círculo dos beneficiários a uma distribuição justa e reconhecimento recíproco (Fraser, 2009, p. 17).

De fato, as relações internacionais impõem uma hierarquização entre nações e temas a serem discutidos em âmbito mundial. Basta assistir ao embate para colocar em pauta as soluções para o efeito estufa, o trabalho escravo, o desmatamento, a energia renovável. Por isso, na era da globalização, as dimensões econômica, cultural e política, nas reivindicações de justiça, requerem níveis macro e micro bem articulados. A dimensão política da justiça está preocupada, principalmente, com a representação, e a “paridade da representação”; para Fraser, é o significado mais abrangente da justiça. “Aspecto de definição de limites da política, representação é uma questão de pertencimento social. O que está em questão aqui é a inclusão em, ou a exclusão de, a comunidade daqueles que têm direito a fazer reivindicações de justiça uns sobre os outros” (Fraser, 2009, p. 17). Quando são estabelecidas as regras de decisão, a dimensão política irá distinguir os procedimentos para a representação e, também, como se dará a resolução das disputas nas dimensões econômica e cultural. Tem-se estabelecido quem poderá fazer os pedidos de redistribuição e reconhecimento e como tais reivindicações serão debatidas e julgadas. Fica claro que, quando se realiza uma determinada reivindicação de justiça, esta sempre assume alguma noção de representação; existe a noção de representação como parte implícita ou explícita em qualquer reivindicação, de modo que, sem a dimensão política, não haverá redistribuição, tampouco reconhecimento.

Para Nancy Fraser, a representação é a questão definidora da política e as falsas representações caracterizam a injustiça política. As falsas representações acontecem quando os limites da política e/ou as regras de decisão funcionam para negar, injustamente, a participação de pessoas ou grupo na disputa em pé de igualdade com outros no palco político. Pelo menos, dois níveis diferentes de falsas representações são apresentados por Fraser: falsa representação ordinária (*ordinary-political misrepresentation*) e mau enquadramento (*misframing*). A falsa representação ordinária acontece quando, “na medida em que as regras de decisão políticas negam

injustamente alguns dos incluídos a chance de participar plenamente, como seus pares” (Fraser, 2009, p. 19).

O debate no Brasil caminha para alternativas de sistemas eleitorais que, em alguns casos, negam paridade às minorias. Um exemplo disso é a participação da mulher na política, e outro exemplo são as participações das minorias raciais. Nesses casos, é indicado, como possível solução, a representação proporcional ou cotas. O mau enquadramento, por sua vez, é uma falsa representação de forma mais severa e diz respeito ao aspecto da definição de fronteiras da política; é “a injustiça quando as fronteiras da comunidade são desenhadas de tal forma a excluir indevidamente algumas pessoas da oportunidade de participar em todos os debates autorizados sobre a justiça” (Fraser, 2009, p. 19). O problema do mau enquadramento tem um caráter vital em função do enquadramento para todas as questões de justiça social, decisão relevante que exclui membros do universo daqueles a serem beneficiados na comunidade no que diz respeito à distribuição, ao reconhecimento e à representação ordinária. Essa grave injustiça, refere Fraser, gera enquadramento de uma forma que, erroneamente, exclui alguns de consideração, sendo a consequência um tipo particular de meta-injustiça em que a esses é negada a oportunidade de formular reivindicações de justiça de primeira ordem em uma determinada comunidade política. Com isso, é possível excluir de uma comunidade política e incluir como sujeitos da justiça em outra e, nessa divisão política, ajustam-se alguns aspectos relevantes da justiça fora de seu alcance. Ou:

Ainda mais grave, é claro, é o caso em que se está excluída de participação em qualquer comunidade política. Semelhante à perda do que Hannah Arendt chamou ‘o direito a ter direitos’, esse tipo de mau enquadramento é uma espécie de ‘morte política’. Aqueles que sofrem podem tornar-se objetos de caridade ou benevolência. Mas privados da possibilidade de ser autor de reivindicações de primeira ordem, eles se tornam sem personalidade com relação à justiça (Fraser, 2009, pp. 19 - 20).

Para Fraser, o enquadramento keynesiano-Westfaliano constitui um poderoso instrumento de injustiça, porquanto falseia o espaço político beneficiando determinado grupo sempre à custa dos mais pobres e desprezados. “Na medida em que a globalização está politizando a questão do enquadramento, ela também torna visível um aspecto da gramática da justiça, que foi muitas vezes negligenciada no período anterior” (Fraser, 2009, p. 21). Fica, então, evidenciado que nenhuma reivindicação de justiça pode ser materializada, desprezando a noção de representação, implícita ou explícita, já que ninguém pode eximir de assumir um enquadramento. Então, a conclusão é que a representação é inerente a todos os pedidos de redistribuição e reconhecimento. Fraser (2009, p. 21) afirma que “a dimensão política está implícita, na verdade requerida por, na gramática do

conceito de justiça. Assim, não há redistribuição ou reconhecimento sem representação”. Para Fraser, a teoria adequada da justiça, para o mundo globalizado do nosso tempo, deve ser tridimensional e, segundo a autora, a questão norteadora de nossa época é: “como podemos integrar lutas contra a má distribuição, falso reconhecimento e falsa representação dentro de um enquadramento pós-Westfaliano?” (Fraser, 2009, p. 21).

Para Fraser, a política do enquadramento pode ganhar duas formas distintas, ambas já presentes em nosso país e depende de um mundo globalizado. São elas a “política afirmativa de enquadramento” e a “abordagem transformativa”. A política afirmativa de enquadramento “contesta as fronteiras dos enquadramentos existentes ao mesmo tempo em que aceita a gramática Westfaliana de estabelecimento do enquadramento” (Fraser, 2009, p. 22). Para solucionar os problemas de enquadramento acerca da justiça, é preciso assumir que o Estado territorial é a unidade apropriada e, nesse caso, o princípio da territorialidade estatal é a base apropriada para constituir o “quem” da justiça, ficando longe de desafiar a gramática subjacente à ordem Westfaliana. Na abordagem transformativa, “o princípio do Estado territorial não mais garante uma base adequada para determinar o “quem” da justiça” (Fraser, 2009, p. 23). Não há uma total eliminação da territorialidade estatal em todas as situações, porém sua gramática não está ajustada às causas estruturais de muitas injustiças, proporcionadas em um mundo globalizado. Como exemplo, a autora refere:

os mercados financeiros, empresas protegidas de regulamentação fiscal no país em que operam (*offshores*), regimes de investimento e estruturas de governança da economia global, que determinam quem trabalha por um salário e quem não; as redes de informação dos meios de comunicação globais e cibertecnologia, que determinam quem está incluído nos circuitos do poder comunicativo e quem não está; e a biopolítica do clima, das doenças, dos medicamentos, das armas e da biotecnologia, que determinam quem viverá muito e quem morrerá cedo (Fraser, 2009, p. 23).

Fraser refere que as forças que cometem injustiça pertencem não ao “espaço dos lugares”, mas ao “espaço dos fluxos”, e estão protegidas a responder reivindicações por justiça que são enquadradas em termos do princípio do Estado territorial. Nessa perspectiva,

A justiça como redistribuição, na linha da justiça econômica, e a concepção de justiça como reconhecimento cultural já não podem mais confinar-se ao espaço nacional e aos seus beneficiários (os cidadãos nacionais). Nesse sentido, uma visão mais global, mais cosmopolita da justiça tem vindo a ser reivindicada, de modo a potenciar não apenas a sua bidimensionalidade (econômica e cultural) mas também a dimensão política da representação, isto é, a justiça como paridade de participação, que exige o estabelecimento de regras de decisão para dirimir conflitos nas vertentes quer econômicas, quer culturais, dando voz às minorias, sejam elas povos, etnias ou mulheres... Estamos, então, num outro paradigma que exige uma nova teoria da justiça ou, na terminologia de Fraser, uma teoria democrática pós-

westfaliana (Estêvão, 2012b, p. 23).

Dois exemplos das dificuldades indicadas por Fraser, na dimensão política em um mundo globalizado, foram debatidos na mídia e nas redes sociais no Brasil. O primeiro foi vivenciado nas eleições para Presidente da República do Brasil no pleito de 2014, quando ficou evidenciado que a pressão tanto de países como de empresas multinacionais em favor de seus interesses, passou a indicar preferências por candidatos à presidência, simpáticos a suas causas. Inclusive a grande mídia repercutiu e defendeu que o candidato da oposição era melhor para o mercado. O mercado é um ente abstrato que os eleitores não conhecem a sua face, mas são expostos a esse mercado por índices econômicos como inflação, desemprego, crescimento do país, etc. A Presidente da República, candidata e reeleita com uma margem apertada de votos, tinha, como ponto fraco, exatamente o crescimento econômico e o controle da inflação, justamente por priorizar o social em detrimento do econômico e, nesses momentos de crise, a arrecadação fica comprometida. Não obstante os índices de desemprego baixo – fato social relevante – o mercado financeiro e a grande mídia preferem defender as demandas financeiras dos investidores, a defender a demanda social. Nesse sentido, o medo de um passado, não tão distante, volta a rondar a sociedade brasileira onde os governos eleitos vendiam a ilusão de que o bolo deveria crescer para ter a partilha. Nessa época, os lucros das empresas eram vultosos, bem com a concentração de riquezas. Via-se, como resultado, concentração de riqueza em detrimento da redistribuição de renda. A presidente, porém, admitiu que, nesse segundo mandato, dedicará atenção especial à economia e substituirá o ministro da economia por um nome vinculado ao mercado, na esperança de obter uma governança mais tranquila. Isso mostra o que Fraser (2009, p. 66) afirmou: “no mundo de hoje todos nós estamos sujeitos a um número de diferentes estruturas de governança local, nacional, regional ou global. A necessidade, portanto, é delimitar uma variedade de enquadramentos diferentes para problemas diferentes”.

O segundo exemplo diz respeito à arrecadação de tributos, necessários para realizar os investimentos governamentais. Tem importância na qualidade de vida da população e pode ser usado como instrumento de transferência de renda em que os detentores de maior poder econômico contribuem diferenciados e os mais pobres devem ser os maiores beneficiários das políticas públicas. Se bem equacionado, garante as políticas públicas de renda mínima no interior da sociedade. A imprensa noticiou que os dois maiores bancos privados brasileiros (Bradesco e Itaú-Unibanco), economizaram até R\$ 200 milhões numa mera troca de papéis na virada dos anos 2008 para 2009 em paraíso fiscal (Luxemburgo), com operações fiscais secretas para reduzir

impostos e, com isso, aumentar o lucro. Esse exemplo revela a falência quase completa do sistema tributário mundial⁷⁵. Os Estados nacionais passam a arrecadar menos. As empresas acumulam, cada vez mais riquezas, minando a competição e deixando os Estados-nações refém de um sistema globalizado. Há até diagnóstico do problema conhecido pela sigla BEPS, acrônimo de “*Base Erosion and Profit Shifting*” (Erosão da Base Tributária e Desvio de Lucros). Nicolas Mackel, chefe do “*Luxembourg for Finance*”, em reportagem, subestimou o problema afirmando que “o sistema tributário de Luxemburgo é competitivo. Não há nada de ilegal ou antiético. Se as empresas conseguem reduzir seus impostos para alíquotas muito baixas, esse não é um problema de um sistema tributário, mas da interação de vários sistemas tributários”. Todos os brasileiros conhecem as implicações de fatores externos em seus planos de vida. As governanças existentes hoje se flexibilizam no local (Prefeituras, Estados e União), Regional (Mercosul) e Internacional nos vários acordos e fórum onde o Brasil participa como o BRICS e G20, e níveis de participação na estrutura e nos órgãos de tomada de decisão, como a OMC, OIT, FMI, o Tribunal Penal Internacional, entre outros. O conhecimento ajuda na escolha dos modos de participação com intercâmbio com outros iguais que reivindicam reconhecimento e redistribuição, como é o caso dos povos indígenas das Américas, cujos organismos humanitários tentam unir em diferentes países para reivindicar em conjunto direitos à terra, à alimentação, à educação, à saúde e à liberdade sem violência ou pobreza e preservando sua língua e costumes.

2.5 Democracia e participação em países em desenvolvimento e a teoria da justiça

A democracia em um país em desenvolvimento como o Brasil, marcado por histórico de discriminação das minorias e exclusão social, compromete a dimensão “participação” nas decisões políticas de primeira ordem de parte significativa da população. A democracia não se resume à eleição direta. Funda-se, principalmente, na participação do cidadão na fiscalização das políticas públicas e das decisões políticas, com capacidade de avaliar as consequências dos atos do poder público e reivindicar políticas do interesse das comunidades. Nos países da América Latina, no Brasil agravado pelo círculo vicioso de subordinação cultural e econômica, existem problemas sociais que foram resolvidos em países desenvolvidos no início do século passado. Dois problemas que estão intimamente ligados à falsa representação, provocada por injustiça cultural já

⁷⁵ Ver reportagem, “Luxemburgo mostra falência do sistema tributário mundial”, Mais informações em: <http://fernandorodrigues.blogosfera.uol.com.br/2014/11/06/luxemburgo-mostra-falencia-do-sistema-tributario-mundial/>.

institucionalizada no Estado e na economia, são: a iliteracia⁷⁶ e o controle social da comunicação. O descaso dos políticos, nos investimentos em educação, deixou as escolas públicas à sua própria sorte, comprometendo a infraestrutura física e desestimulando a profissão docente. Nessas escolas esquecidas, estudam 85% das crianças e jovens brasileiros⁷⁷. Aliam-se a esse contexto, grupos econômicos que conseguem controlar os meios de comunicação (mídia impressa, radiodifusão⁷⁸ e portais de notícias na Internet), manipulando as informações da opinião pública, fazendo com que os representantes eleitos democraticamente no voto se tornem uma farsa da vontade popular, pois os políticos são eleitos com o vício do poder econômico⁷⁹ e mediático⁸⁰. Para harmonizar o poder dos representantes eleitos no congresso e a vontade popular de quem os elegeu, a constituição brasileira em vigor estabelece que a democracia brasileira é, ao mesmo tempo, representativa e deliberativa⁸¹ com a participação do povo na decisão através do plebiscito, do referendo e, principalmente, engajado nos conselhos e comissões sociais. Existem, atualmente, 40 conselhos e comissões em funcionamento⁸². Como exemplos, pode-se citar: Conselho Nacional do Meio Ambiente, Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção, Comissão Nacional de Política Indigenista, Conselho Nacional de Educação. Muitos deles carecem de uma participação mais efetiva de seus membros.

Com a economia mundial crescendo de forma tímida, a economia brasileira teve, no biênio 2013/2014, um crescimento modesto. Com isso, a distribuição de renda estacionou e já sinaliza um retrocesso na tendência de crescimento que vinha desde o plano real (1994). O Brasil, atualmente, passa por uma crise política, econômica e social sem precedente. Com o *impeachment*

⁷⁶ “Iliteracia é a incapacidade para perceber ou interpretar o que é lido”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, mais informações em: <http://www.priberam.pt/dlpo/iliteracia> [consultado em 19-11-2014].

⁷⁷ 85% do total de crianças e jovens estudam em escolas públicas de acordo com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2010.

⁷⁸ A radiodifusão, segundo a legislação brasileira, compreende os serviços destinados a ser recebidos direta e livremente pelo público, em geral, e é dividida em radiodifusão sonora (rádio) e radiodifusão de sons e imagens (televisão).

⁷⁹ No artigo “No Brasil as eleições são livres da influência do poder econômico?” Monteiro e Leite Filho (2005, p. 130), utilizando modelo Logit para estimar as preferências dos eleitores em relação à escolha de seus representantes para as assembleias estaduais, concluiu que: “podemos afirmar que as eleições no Brasil não são livres da influência do poder econômico”. Também existe pesquisa que mostra que “as doações realizadas, nos estados, não têm relação com a sua riqueza, medida pelo Produto Interno Bruto. O custo por voto tampouco tem relação com o PIB per capita” (Mais informações em: http://www.excelencias.org.br/docs/custo_do_voto.pdf e “além disso, há uma forte concentração de recursos doados: algumas poucas grandes empresas financiadoras são responsáveis por grande parte do financiamento de candidatos vencedores, o que lhes dá um poder de influenciá-los muito maior do que o das demais empresas” (Mais informações em: http://www.excelencias.org.br/docs/financia_desigualdade.pdf).

⁸⁰ Para entender a concentração dos meios de comunicação no Brasil, ler histórico em: “Da I Conferência Nacional de Comunicação à plataforma para um marco regulatório no setor: o lugar das iniciativas de comunicação comunitária” (Mais informações em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-0725-1.pdf>). Entrevista com o jornalista Altamiro Borges (mais informações em: <http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/38/chega-de-ingenuidade>). E o artigo “Globo: concentrada e internacionalizada” onde estima-se, atualmente, que sete grupos controlam 80% de tudo que é visto, ouvido e lido na mídia brasileira. Mais informações em: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/varia/frodrigues.html>. Links acessados em 28/11/2014.

⁸¹ Como é lido no artigo 1º da constituição que todo “poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou **diretamente**”.

⁸² Existem os conselhos setoriais, como o conselho de saúde, que deve atuar nas políticas de saúde, também, existem os conselhos de direitos como, por exemplo, o conselho do idoso, que deve atuar, articuladamente, nos diversos setores: saúde, educação, cultura, assistência social, procurando representatividade jurídica do segmento social correspondente. Para ver os 40 conselhos e comissões, mais informações em: <http://www.secretariageral.gov.br/participacao-social/conselhos-nacionais/conselhos-e-comissoes-2014.pdf>.

do presidente legitimamente eleito pelo voto popular, a direita volta ao poder e promete rever as políticas sociais em proveito do equilíbrio fiscal, ou seja, quem pagará a conta da crise econômica serão os menos favorecidos. O governo que está sofreu o *impeachment*, apostou na participação da população para vencer a corrupção endêmica nas instituições brasileiras e aumentar a participação popular nas decisões governamentais. Para aprofundar e aperfeiçoar a participação social como método de gestão, foi criado o Plano Nacional de Participação Social (PNPS)⁸³. Na criação do PNPS, o governo cita a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, e os tratados e acordos internacionais que reconhecem a participação social como direito. Ademais, institui o ambiente virtual de participação social, denominado “Participa.br”⁸⁴ que será o canal pelo qual a população encaminhará sugestões de políticas públicas e participará de fórum de discussão, utilizando, assim, novas formas de participação social, por meio das redes sociais e dos mecanismos digitais de participação via internet. Isso garante instâncias permanentes de diálogo e incentivo à participação da sociedade na elaboração, na implementação e no acompanhamento das políticas públicas. O governo pretendeu responder aos movimentos sociais que, nos últimos anos, organizaram passeatas clamando por mudança no sistema político brasileiro. Na página oficial do participa.br, o governo apresentou o PNPS:

Numa sociedade marcada por clivagens profundas e desigualdades abissais, a responsabilidade política é a medida do compromisso com a população indígena, os povos da floresta, a população negra, quilombolas, mulheres, crianças, jovens, idosos, sem-terra e sem-teto, enfim todos os grupos excluídos e vulneráveis cujas vozes foram silenciadas (não sem resistência) durante 514 anos. A redemocratização foi um marco na abertura do estado brasileiro à sociedade e foi a partir dos governos democráticos e populares [...] que este processo se consolidou com a criação, o fortalecimento e a institucionalização dos instrumentos de participação social, dentre os quais se destacam audiências e consultas públicas, comitês gestores, mesas de diálogo, ouvidorias, planos diretores, orçamentos participativos, as conferências e os conselhos nacionais. Todos apresentam uma característica em comum: a institucionalização de um canal democrático de diálogo e ação entre o Estado e a sociedade, com impacto direto e positivo na elaboração, implementação e monitoramento das políticas públicas.

Ao instituir, por decreto, a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS) na esfera pública, o governo esperava aceitação por parte do congresso nacional e da mídia, e apoio da população. A mídia chamou o decreto de golpe para diminuir o poder do congresso. Os deputados e senadores alegam que eles próprios são os

⁸³ Criada pelo Decreto N° 8.243, de 23 de maio de 2014: Institui a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), e dá outras providências.

⁸⁴ Mais informações em: <http://www.participa.br/>.

representantes legítimos, não necessitando, pois, de outro canal. A população, apenas, as direitas radicais fizeram passeata contra o decreto, chamando de comunista e bolivarianismo⁸⁵. O governo defende que os conselhos já existem, servindo para fortalecer e incentivar um engajamento mais efetivo da população nas decisões das políticas públicas. O certo é que o decreto foi rejeitado na câmara dos deputados e no senado federal. E com o novo governo de direita, novas lutas dos movimentos sociais servirão para manter políticas sociais existentes como o bolsa família, cotas na educação entre outras. Até lutas pelos direitos trabalhistas consagradas a décadas estão sendo questionado em nome da competitividade das empresas brasileiras. Esse embate corrobora o que afirma Young:

Uma sociedade é mais plenamente democrática quanto mais possui fóruns patrocinados pelo Estado e fomentados pela sociedade civil para discussões sobre políticas, e pelo menos alguns deles devem influenciar procedimentalmente as decisões governamentais. A posição anti-representação, no entanto, recusa-se a encarar as realidades complexas do processo democrático e erroneamente opõe a representação à participação (Young, 2006, p. 144).

A intenção do governo foi proporcionar um espaço onde os grupos e/ou indivíduos possam participar na esfera pública. Os políticos contrários ao decreto alegaram a interferência no processo legislativo sem qualquer previsão constitucional, usurpando poderes que só podem ser atribuídos pelo eleitor. No entanto, ficou claro, nos debates, que houve um inconformismo exagerado dos parlamentares com a perda da função de representante único e legítimo do povo. O desejo é continuar o “toma lá, dá cá⁸⁶” com o poder executivo – votando projetos do interesse do governo (ou do povo) – trocando o voto por liberação de verba para sua base eleitoral, sem a participação do povo no processo.

Nessa iniciativa, existiu o comprometimento real da paridade participativa, porém as políticas dependem do congresso e da classe política em geral (governadores, prefeitos, ministros, etc.). Assim, se torna, mais retórico do que real a promessa de eliminar o círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Para Fraser, a não participação dos indivíduos, em condições de igualdade, na esfera pública de tomada de decisão, deve ser sanada por meio de políticas de redistribuição, em caso de desigualdades derivadas da estrutura socioeconômica, ou por políticas de reconhecimento, em caso de assimetrias, resultantes dos padrões de valoração simbólica e

⁸⁵ “O termo provém do nome do general venezuelano do século 19 Simón Bolívar, que liderou os movimentos de independência da Venezuela, da Colômbia, do Equador, do Peru e da Bolívia. Convencionou-se, no entanto, chamar de bolivarianos os governos de esquerda na América Latina que questionam o neoliberalismo e o Consenso de Washington (doutrina macroeconômica ditada por economistas do FMI e do Banco Mundial)”. Mais informações em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-e-bolivarianismo-2305.html>

⁸⁶ Expressão popular que significa troca de favores na qual quem favorece alguém é por este favorecido. Também conhecido como a política franciscana, “pois é dando, que se recebe”. Fazendo alusão à oração de São Francisco de Assis.

cultural. Observando o congresso e as gestões públicas, em seus vários níveis (municipal, estadual e federal), é notória a sub-representação, ou, até mesmo, a ausência de representatividade da população indígena, à população negra, quilombolas, mulheres, sem-terra e sem-teto. É necessário, também, que, na paridade de participação no espaço público, as diferenças não funcionem como instrumento de hierarquização (de raça, gênero, etnia, religião, regionalidade⁸⁷, etc). Nesse contexto, a escola pública, que deveria ser um espaço adequado para a transformação da sociedade num determinado sentido, sofre com o abandono do poder público e a falsa representação da comunidade que dela se beneficia. Uma escola justa potencializa uma sociedade justa e vice-versa. Uma escola justa, além da garantia da igualdade de oportunidades, preocupa-se com as crianças e os jovens que, seja pela pertença a classe social desfavorecida, seja por deficiência física, entre outros, necessitam da construção de uma discriminação positiva dentro da escola, que se estende à sociedade. Como afirma Dubet (2008, p. 9), “repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios⁸⁸ e realidades”.

2.6 Justiça e educação escolar

A escola é, sem dúvida, o local adequado para potencializar a mudança de atitudes das futuras gerações. Para promover a justiça, é imprescindível que haja a participação de todos na escola, estimulando o envolvimento de valores como, por exemplo, liberdade, igualdade e solidariedade. Esses valores garantem a formação de uma cultura pela dignidade humana e asseguram os direitos sociais básicos para todos. Estêvão (2004, p. 4) identifica, na educação, um dos lugares naturais para o envolvimento dos direitos humanos e defende como propositura: “uma escola radicalmente mais justa não pode deixar de integrar valências críticas da ideologia de mercado e uma preocupação pela clarificação e educação de valores; ou seja, a educação tem que ser assumida como um outro nome da justiça”.

Quando a escola não é justa, “aumenta o poder de quem já é poderoso; do autoritarismo e controle, que diminuem os direitos dos alunos; da falta de transparência e impunidade; da discriminação e dos privilégios dos ‘herdeiros’; da impermeabilidade à crítica; da rotina dos discursos” (Estêvão, 2008, p. 508). Para Estêvão, há o entendimento de que a justiça na escola passa por incentivo a uma escola “comunicativa e convivencial”. Desse modo,

⁸⁷ No Brasil, existe discriminação de cunho regional. As regiões mais ricas (Sul e Sudeste) discriminam as regiões mais pobres (Norte e Nordeste).

⁸⁸ Dubet reforça inovar nas ideias para poder articular novos princípios nas reflexões sobre escola justa, refere que “em nome de alguns princípios erigidos em atos de fé, alguns decidem que a realidade está ‘errada’ porque ela ousa resistir-lhes” (Dubet, 2008, p. 9), inclusive cita que os defensores da meritocracia não desejam saber quantas vítimas são atingidas. Assim como defende princípios que devem ser debatidos, como, igualdade distributiva das oportunidades, algumas vezes dando mais aos menos favorecidos.

esta escola deve estruturar-se de modo a levar os seus atores: a reaprenderem a depender do outro, sem se transformarem em escravos, mas com partilha do poder; a não substituírem a alegria de viver pelo prazer de aplicar uma medida ou de cumprir normas; a saberem acompanhar os educandos, evitando apassivá-los; a aprenderem a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários, a ser tolerantes; a desenvolverem as pessoas, não enfocando o trabalho educativo somente no rendimento académico; a promoverem a confiança (não criando barreiras, por exemplo, entre os que sabem e os que não sabem); a praticarem uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum; a fomentarem a reciprocidade e a justiça do reconhecimento; a dinamizarem a participação; a educarem para a autonomia que não anule a rebeldia. (Estêvão, 2008, p. 509)

Na teoria de Freire (1987, p. 68), fica evidenciado que justiça na escola é escolher uma escola libertadora, indicando que existem duas concepções: “a bancária⁸⁹ que serve a dominação; outra, a problematizadora, que serve a libertação, [...] enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação”. Afirma que “a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica”. Para Freire, a educação sempre deve ser articulada com a vida e a transformação social. Para Estêvão (2004, p. 129) a educação deve ser crítica e democratizante, visando a justiça social para transformar o espaço escolar, “num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, num espaço de reconhecimento mas sobretudo de reconhecimento”.

Para justiça na escola, Morin (2003, p. 47) sugere que as escolas devem ensinar a condição humana de cada indivíduo, e, ainda, menciona que “todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. ‘Quem somos?’ é inseparável de ‘Onde estamos?’, ‘De onde viemos?’, ‘Para onde vamos?’”. Isso implica a concepção de ensinar a condição humana, que “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo”. Existe a compreensão de que questionar nossa posição no mundo refere-se à consciência crítica de um mundo mais justo para todos. Assim, é, no interior das salas de aula que a justiça por reconhecimento e redistribuição pode ser idealizada, mediante uma educação voltada para a condição humana.

Nesse sentido, numa educação voltada para a condição humana seria importante uma mudança crítica na forma como o conteúdo é transmitido aos alunos. A justiça social deve constituir

⁸⁹ Nas palavras de Freire (2004, p. 59), “Na concepção bancária que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário. Refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ a educação bancária mantém e estimula a contradição”

o objetivo da pedagogia da escola, inclusive no ensino da educação científica, direcionando para a ética no uso científico dos produtos na sociedade. É a educação científica para justiça social. Reiss (2003, p. 156) manifesta que, na escola, pode não ficar limitado a fazer ciência, como também incentivar os debates sobre a ciência (desafiando a ciência). “É para permitir que os alunos discutam criticamente questões científicas, com isso, eles não só se tornaram mais capazes de compreender o alcance da ciência, mas, tornaram mais capazes de apreciar o seu potencial para o bem e para o mal”. Hoje, o movimento ambientalista ampliou o olhar de todos para os organismos vivos que não restringem o ser humano, enquanto plantas e problemas ambientais ampliados, como desmatamentos e desertificações. Nesse sentido,

Entre gerações, assim como, considerações interespecíficas podem precisar ser levadas em conta. Hoje em dia estamos mais conscientes da possibilidade de que nossas ações podem afetar não apenas os que estão distantes de nós no espaço (por exemplo, chuva ácida produzidos em um país caindo em outro), mas também aqueles distantes de nós no tempo (por exemplo, o aumento os níveis de dióxido de carbono na atmosfera podem alterar o clima para as gerações vindouras). A natureza humana sendo como é, tende a esquecer fácil os interesses daqueles distante de nós. Por conseguinte, um esforço consciente precisa ser feito de modo que pensemos sobre as consequências de nossas ações não só para os que vivem hoje próximos de nós, a respeito de quem é mais fácil estar preocupado. (Reiss, 2003, p. 161)

Reiss (2003, p. 162) demonstra como o estudo da ciência pode aumentar a sensibilidade ética dos alunos, conduzindo-o a uma sociedade mais solidária, “um professor de química pode incentivar seus alunos a pensar o que acontece com produtos de limpeza domésticos quando são vazadas nos esgotos”. Com o debate ético, os alunos tendem a ficar mais virtuosos nas suas ações na sociedade, “propensos a implementar escolhas normativamente certas. Por exemplo, uma unidade de recursos renováveis e não renováveis pode levar os alunos à reutilização e reciclagem de materiais”. Desse modo, desenvolvem-se gerações de cidadãos com tendência a pensar radicalmente certo. Nesse sentido,

A educação científica que leva a sério a busca de justiça social como um de seus objetivos seria uma educação mais rica e uma educação mais propensa a satisfazer os estudantes interessados em justiça e preocupações humanas. Seria, no entanto, uma educação que faria novas exigências aos professores de ciências em termos de objetivos e pedagogia. (Reiss, 2003, p. 163)

Acerca de uma educação voltada à condição humana, preconizada por Reiss, aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida prioritária antes de qualquer esforço para formatar um processo de aprendizagem em sala de aula que propicie o aluno a refletir sobre justiça social e ética da justiça. No capitalismo, o que se percebe, na prática, principalmente na realidade brasileira, é que, devido ao baixo salário, os professores se veem compelidos a trabalharem em

múltiplos períodos, inclusive fazendo-se necessário levar trabalhos para casa sem, receber qualquer tipo de remuneração. Nessa luta diária pelo capital econômico, a falta de dinheiro para investir, na sua formação, e a excessiva carga de trabalho deixam os professores em um processo de defasagem profissional. A formação dos professores finaliza sendo produto/serviço de mercado, priorizando o acúmulo de conhecimento em detrimento a sua produção, gerando profissionais técnico dentro da lógica de mercado. Assim,

uma formação feita à luz do paradigma consumista ou do imperialismo produtivista preocupa-se sobretudo com o que é imediatamente relevante, tendendo a tornar-se, por isso, uma mercadoria cujo valor depende da sua pertinência na lógica de mercado, assumindo-se então como uma formação mais técnica ou tecnocrática, didactizada, cujo intuito é preparar os professores para tornarem especialistas de um dado saber didático frequentemente despolitizado e, a outro nível, para se tornarem defensores pacíficos da moralidade oficial” (Estêvão, 2004, pp. 119-120)

Um aspecto importante da formação dos professores é perceber as diferenças em sala de aula. A consciência da diversidade em sala de aula é fundamental para não gerar conflitos locais, possibilitando que o professor adote um posicionamento mais democrático e participativo crítico na sala de aula. Nesse sentido, pontos essenciais na formação do professor é valorizar “a potenciação ética dos seus destinatários e particularmente com a potencialização das práticas de cidadania crítica no interior das organizações” (Estêvão, 2004, pp. 119-120).

Nesse sentido, as universidades exercem o papel de formar professores que pensem radicalmente certo, o que significa dizer ensinar a todos como iguais levando em considerações as suas diferenças. Para isso, não basta que o docente construa e acione saberes, entendidos na perspectiva racional; é preciso que tais saberes sejam combinados com crenças e valores lógicos por parte dos professores. A discussão das práticas docentes, em sala de aula, muito se relaciona à dimensão ética através da reflexão em torno das sociedades multiculturais⁹⁰ por um lado; e em torno da a educação inter/multicultural, por outro. É ponto pacífico que as sociedades do futuro serão sociedades plurais, sociedades onde conviverão, num mesmo campo social e, por influência política, num mesmo espaço educacional, indivíduos e grupos com heranças culturais diversas, originários de diferentes ascendências geográficas devido às migrações⁹¹, a exemplo dos haitianos, bolivianos e sírios que migraram para São Paulo e para o sul do país. A educação inter/multicultural é um modelo que deve ser perseguido na sociedade contemporânea, visto que a diversidade

⁹⁰ Sociedades multiculturais têm como característica a existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade, tendo na educação inter/multicultural a defesa do respeito e reconhecimento das diferenças e da individualidade. O multiculturalismo na sociedade e a educação inter/multicultural serão abordados no próximo capítulo.

⁹¹ No Brasil, país continental, existem movimentações dentro do país, entre estados e regiões, e movimentações vindo de outros países.

cultural tem sido uma preocupação por parte dos sistemas de ensino. Os sistemas de ensino, porém, estão inseridos no sistema capitalista; então, “os direitos consagrados na declaração universal, que daria origem a uma progressiva igualdade entre os cidadãos, foi substituído pelos valores de mercado” (Casa-Nova, 2004, p. 2). A competição passou a ser mais importante que a cooperação, nesse sentido, o aluno é valorizado por sua competitividade, bem mais do que ser cooperativo. A lei de mercado põe em risco a democracia, visto que, na sociedade contemporânea, o econômico se sobrepõe ao social e ao ambiental. A educação democrática, crítica e humanista é a saída para ter cidadãos mais conscientes e solidários, preocupado com o planeta e a convivência igualitária na sociedade. A escola pode, sem dúvida, desempenhar melhor seu papel, potencializando uma cultura com princípios democráticos legitimando os direitos humanos na comunidade.

Como refere Estêvão (2004), o problema da igualdade em educação é uma dimensão que diz respeito às questões de justiça. E, nomeadamente, sem igualdade de oportunidades, não se pode pensar em sistemas democráticos justos. Para evitar legitimar posições desiguais na sociedade, a educação deve viabilizar o acesso a benefícios como bons empregos e cargos de prestígios na sociedade para todos com igualdade de oportunidade. Então “ter atitude de tratar um aluno como mero aluno, isto é, que não seja mais que um aluno, necessitando apenas de conhecimento, corre-se o risco de ensinar alguém que não existe” (Estêvão, 2004, p. 41), corre o risco de simplesmente, reproduzir as desigualdades. Tem-se, hoje, uma “justiça complexa” quando se pensa em igualar, sem inferiorizar, todas as igualdades como etnicidades, classes, gêneros, sexismos, “raças”, entre outras reivindicações de justiça. Nesse sentido, Estêvão refere-se à aceitação de uma “igualdade complexa”:

Se, ao invés, se aceitar a ideia de ‘igualdade complexa’ ou de várias igualdades, tal permite, por um lado, problematizar os efeitos sobre a educação das várias categorias (de etnicidade, de gênero, de sexo, de classe...) que se abrigam sob o conceito de igualdade, assim como afirmar a possibilidade de existirem várias hierarquias dentro de conceitos como o de cidadania, por exemplo. Por outro lado, esta ideia de igualdade complexa alerta-nos para o perigo de grupos ou pessoas que dominem uma esfera exterior à educação devido ao seu prestígio, dinheiro, amizade ou a outro critério qualquer, poderem monopolizar, ilegitimamente, também a educação (Estêvão, 2004, p. 40)

Para não cometer esse risco, Estêvão (2004) reforça a ideia de “cidadania igual” para democratizar a sociedade e a escola. Alerta que os investigadores, em suas pesquisas sobre as escolas, fundamentando-se em diversas teorias de autores da sociologia da educação, interpreta “o espaço escolar como uma arena de intersecção de vários princípios de justiça, nem sempre

coincidentes, cada um invocando uma determinada concepção de bem e veiculando uma dada interpretação de justiça” (Estêvão, 2004, p. 41). Hoje, como bem refere Estêvão (2004), as desigualdades são induzidas por diferentes ideologias, cita a da qualidade, e por diferentes categorias, cita rapaz/raparigas e nacionais/imigrantes, assim, precisa especificar que tipo de desigualdade se está sendo arguida. Então, atualmente “demonstrar quais as desigualdades que são injustas ao mesmo tempo que se exige que a argumentação contra as injustiças explicitamente quais as desigualdades em causa e quais os princípios de justiça que não foram respeitados” (Estêvão, 2004, p. 43). Toda essa problematização da desigualdade complexa aparece com mais força na escola pela sua importância na democratização da “igualdade das oportunidades”, já que, mediante o capital cultural é que se dá a mobilidade social. Nesse sentido, Estêvão (2004) afirma que,

este reconhecimento da pluralidade de formas de capital, do seu funcionamento e das implicações em termos de desigualdades na escola reforça, do meu ponto de vista, a problematização da justiça como complexa, possibilitando-me, por conseguinte, falar em novas formas e configurações de justiça, as quais variam no seu poder de harmonização, atração e resistência relativamente à juridicidade ou a justiça escolar dominante ou oficial (Estêvão, 2004, p. 44)

Não se pode pensar que a justiça social se dará exclusivamente pela luta de classe, visto que importante também, são as lutas por reconhecimento, considerando variáveis como a “raça”, gênero, etnia, religião, orientação sexual que são considerados motivos de desigualdade na sociedade. Uma medida para mitigar as dificuldades, advindas da justiça complexa, consiste em a escola orientar o ensino-aprendizado dos alunos na perspectiva dos direitos humanos, colocando, no currículo escolar, o desenvolvimento coletivo de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante promoção da educação inter/multicultural da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação e da tolerância com a diversidade. Casa-Nova (2013, p. 141) ensina que a “construção de Direitos Humanos é fundamental para o respeito pelo ser humano e a humanização das sociedades, pese embora os diferentes significados que possam ser atribuídos aos conceitos de ‘respeito’ e ‘humanização’ em função das diferentes sociedades e respectivas culturas”.

Ainda que a escola esteja atrelada ao capitalismo e a uma educação focalizada na preparação do indivíduo ao mercado de trabalho, existem novas ideologias defendendo uma escola mais democrática e dialógica, promovendo os direitos humanos, inculcando a cultura do respeito à dignidade humana. Como refere Estêvão,

a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos; enfim, como um outro nome de justiça (Estêvão, 2012a, p. 253)

Assim, manter, na escola, uma educação conectada aos Direitos Humanos e uma ação pedagógica marcada com sinais do respeito à pessoa humana, é importante para instigar valores democráticos, tais como: liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, tolerância e cooperação para uma cultura de paz. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada, em 1948, tendo sido o primeiro e principal documento a indicar internacionalmente, uma relação de direitos pertencentes a todos os seres humanos. Ademais, fixou direitos tanto para homens quanto para mulheres, independente de classe social, “raça” ou faixa etária, estabelecendo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Art. 1^a). Ao longo do tempo, os direitos humanos não ficaram restritos aos trinta artigos da declaração, e diversos tratados e convenções vieram somar ampliando o que se entende por direitos humanos. A cultura dos direitos humanos foi inserida em muitas constituições de países democráticos sempre procurando garantir igualdade de oportunidades e defesa das minorias, balizado por tratados internacionais sobre direitos humanos⁹². Com isso, obrigou, moralmente, os Estados a agir em respeito à dignidade humana e proibiu, formalmente, os Estados a se envolver em atividades contrárias aos direitos inerentes a cada pessoa simplesmente por ela ser um humano. Para formar cidadão que pense correto e justo, urge que a escola balize o ensino das crianças e adolescentes na perspectiva dos direitos humanos como norma de conduta para a sociedade que se deseja. Como afirma Casa-Nova (2013), “atribuir a esses direitos significados contextual e processual”. Assim,

esta atribuição de significado àqueles direitos, implica uma discussão, aceitação e apropriação dos mesmos pelos atores no terreno, numa simbiose entre diferenças socioculturais e a aceitação de *um mínimo cultural comum mundial* como ponto de partida para a construção de *um máximo cultural comum mundial* que permita a humanização das sociedades (respeito pelo outro – entendido como o comportamento que permita a esse outro sentir-se respeitado – e solidariedade sem hierarquias sociais) e, conseqüentemente, o aprofundamento da vivência com dignidade, entendida está também como o conhecimento e a compreensão do que

⁹² Os tratados sobre direitos humanos, aprovados e ratificados pelo Brasil, foram: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração do Direito ao Desenvolvimento (1986); Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); Declaração de Pequim (1995); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); Preceitos da Carta das Nações Unidas (1945); Convenção contra o Genocídio (1949); Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951); Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1966); Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1968); Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1984); Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969); Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994).

significa para o outro sentir-se digno (já que esta noção é também ela polémica pela sua polissemia em função da diversidade cultural). (Casa-Nova, 2013, p. 141)

A educação, voltada aos direitos humanos, propiciará uma mudança cultural, especialmente importante em países em desenvolvimento e elevada desigualdade, como, por exemplo, o Brasil. Os problemas de falsa representação de parcela significativa da sociedade decorrem, portanto, de diversos fatores históricos que geram, na sociedade brasileira, subordinação social no sentido de parte significativa da população ser privada de participar como igual nas decisões políticas. Esses fatores históricos são: século de escravidão, política oligárquica e patrimonialista, sistema de ensino elitista e voltado a meritocracia, cultura para a valorização da propriedade privada em detrimento da coisa pública, tolerância com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos a poucos cidadãos ditos de primeira classe, descaso com a violência que afeta, principalmente, os pobres da periferias e aqueles socialmente discriminados, a origem católica que valoriza a caridade em detrimento do valor da justiça, preconceitos contra todos os considerados diferentes, o desinteresse pela participação política. Assim, contra as falsas representações, advoga-se uma escola cidadã, que, para Estêvão (2012b), são espaços que promovem uma vivência com mais ênfase à democracia como direitos humanos. Por conseguinte,

a compreensão do insucesso, da resistência, da estranheza, da rendição, da desistência, da distanciação da cultura escolar, sobretudo daqueles alunos que não dispõem de uma mente e até de um corpo adequados, tendo presente as definições dominantes de classe, de etnia, de idade entre outras categorias sociais, não pode deixar de nos desafiar a mobilizar outros conceitos de escola, de justiça e de direitos, para nos apercebermos da sua profundidade, da sua extensão e da sua complexidade (Estêvão, 2012b, p. 85)

Refletindo assim, a justiça na educação é complexa não se resume à igualdade de oportunidades. Estêvão (2012a, p. 175) refere que “o conceito de justiça articula-se em qualquer democracia com outros conceitos, como os de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e de autoridade”; nesse sentido, orienta as ações nas escolas. Durkeheim (2011, p. 54) refere que a educação “consiste em uma socialização metódica das novas gerações”. Assim, o ser humano tem, dentro de si, “dois seres”, um é o ser individual, formado por todos “estados mentais que dizem respeito, apenas, a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal”; o outro é o ser social que constitui o objetivo da educação, é um “sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprime em nós não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte”. Incluem, nesses grupos, práticas morais, religiosas, tradição nacional, opiniões coletivas de todos os tipos. A ideia de que a educação tem como propósito a adaptação do ser

humano à sociedade em que vive, é questionável, visto que a ideia de educação sobre esse prisma da adaptação pura ficaria inacabada. Necessita, como defende Freire (1996), que a educação seja crítica, não tendo como fim a “adaptação” pura e simples, mas uma inclusão consciente na sociedade e uma possibilidade efetiva de transformação, nomeadamente, em sociedades com desigualdade institucionalizada, tal qual a brasileira.

Importa que a escola forme cidadãos e cidadãs com desejo de sempre ter uma maior justiça social e colaborar no processo, fazendo com que crianças e adolescentes se construam como mais humanidade. Estêvão (2012a, p. 89) afirma que “uma escola só será verdadeiramente cidadã se tiver presente que, enquanto todos os seres humanos não desfrutarem dos direitos humanos, nenhum ser humano os desfrutará verdadeiramente”. O ganho social advindo de uma escola cidadã, em “uma época em que os Direitos Humanos são, cada vez mais, fundamentais numa dimensão teórica ainda pouco refletida, que é a do seu potencial emancipatório dentro da regulação social que preconizam” (Casa-Nova, 2013, p. 147), propiciará o fortalecimento da democracia participativa e deliberativa, além da preocupação de não ficar preso a discussões teóricas que fragilizam as ações práticas. Como refere Casa-Nova (2013, p.141), importa evitar “perspectivas teóricas universalista e relativista (pelo reducionismo de ambas), construindo os Direitos Humanos como Direito à humanidade a cumprir-se a si mesma”. Portanto, “são os direitos humanos que acabam por civilizar a própria democracia e o Estado” (Estêvão, 2012a, p. 241).

No seu potencial emancipatório, cabe à educação contribuir para inserir, na sociedade, uma visão alargada de justiça, num país como o Brasil, onde a desigualdade é a “marca registrada” da sociedade, onde as instituições não são bem ordenadas, onde as escolas são conhecidas por contradições e assimetrias no seu ensino-aprendizagem entre a esfera pública e a esfera privada. É difícil pensar em justiça escolar sem antes combater as desigualdades regionais, a falta de professores nas salas de aulas, a baixa remuneração dos profissionais de educação e a escassez de recursos para investimentos nas escolas públicas. Sem infraestrutura adequada, o Brasil apresenta realidades bem distintas, dependendo da região do país, sendo as regiões Norte e Nordeste as mais pobres e carentes em equipamento escolar público, com deficiência que vai desde a falta de carteira para o aluno sentar, até professores insuficientes para todas as séries, inclusive, alunos de séries diferentes compartilhando, no mesmo horário, o mesmo ambiente físico e o professor. É frequente o debate sobre as soluções, já que os problemas são conhecidos. Infelizmente, os debates ficam restritos aos professores, filósofos, sociólogos e pedagogos, não atingindo os políticos, que não incorporam o conhecimento teórico produzido, nomeadamente aquele que é

elaborado com base nas pesquisas de terreno. Nos últimos anos, as políticas educativas dos estados de São Paulo e Minas Gerais radicalizaram com reforma nas avaliações dos desempenhos de suas escolas, elegendo a meritocracia como balizador do investimento em educação. As escolas passaram a receber bônus de acordo com o rendimento obtido pelos alunos na prova Brasil⁹³. A expectativa dessa política é simples: o professor ganha bônus no salário de acordo com o desenvolvimento do aluno na prova Brasil, a escola receberia mais investimento em infraestruturas e os alunos ficariam mais bem assistidos dentro dessa competição. Os defensores da meritocracia afirmam que esse sistema geraria justiça na escola, porquanto, com o tempo, as escolas públicas iriam se aproximar da qualidade das escolas privadas e estariam promovendo igualdade de oportunidades entre todos os alunos. Na prática, não ajudou as escolas das periferias das grandes cidades e fragilizou, ainda mais, as escolas do campo, que se sentiram impotentes para competir com as escolas com melhor localização geográfica. Nesse contexto, as escolas mais carentes foram as mais prejudicadas na partilha dos recursos. Isso significou uma inversão de responsabilidade passando da Secretaria de educação para os professores e as escolas os resultados obtidos, cabendo ao governo o gerenciamento do sistema, estabelecendo as metas que deveriam ser alcançadas⁹⁴. Mas, mesmo que a igualdade de oportunidades tivesse sido alcançada, distinguir indivíduos, segundo seu mérito, traria injustiça aos alunos que, por diversas razões, se apresentam mais frágeis na competição ficando desamparados. E “uma escola justa não pode se limitar a

⁹³ “Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo”. (Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>)

⁹⁴ Na sociologia da educação, esse gerenciamento de metas é identificado como “quase mercado escolar”, sabendo que a existência de um mercado pressupõe relações de troca e competição entre empresa, fica difícil falar de mercado ao se referir à escola públicas. Então, utiliza-se o termo “quase mercado”. Como refere Souza e Oliveira (2003, p. 877), “surge, assim, a noção de ‘quase-mercado’ que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias”. Em entrevista, o professor de sociologia da educação da UFRJ, Márcio da Costa (Mais informações em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/153/artigo234697-1.asp>) ao responder sobre as escolas públicas brasileiras, refere-se, “Esse mercado é facilmente visível. Há, porém, uma disputa importante por escolas públicas ditas ‘comuns’, ou seja, aquelas que não contam com recursos muito diferenciados, que não integram a rede federal de ensino ou alguns nichos muito restritos das redes estaduais - como escolas técnicas, militares, colégios de aplicação ou o Pedro II. Refiro-me às escolas que atendem a perto de 90% dos estudantes no ensino fundamental. Há claras hierarquias entre elas. A população reconhece tais hierarquias. Estabelecem-se acirradas disputas pelo acesso a uma matrícula naquelas que gozam de melhor prestígio e, portanto, o que chamamos ‘quase-mercado escolar’, pois os recursos financeiros não entram diretamente nas transações que envolvem a matrícula”. O autor continua referindo que, “não pode ser coincidência, porém, que no mesmo bairro, às vezes com poucos metros de distância, haja uma escola apenas com alunos “do asfalto” e outra apenas com os da favela. Na forma como essa competição acontece no Brasil, contando com nossa tradição patrimonialista e clientelista, tem efeitos negativos. Famílias, partindo de conhecimento desigual sobre as escolas, de recursos sociais e políticos também desiguais, disputam vagas em escolas, num ambiente não regulamentado, produzindo a tendência a que se estabeleçam diferenciações sociais importantes entre as escolas”. Com isso, o que se vê na prática é, “as escolas tendem a se hierarquizar pelo tipo de público a que atendem, mas o fato de atenderem principalmente a alunos da vizinhança faz com que as desigualdades sociais se manifestem com caráter geográfico”. Nas escolas, os diretores e professores, para melhorar seus resultados, mesmo não adotando processos seletivos explícitos, tendem a escolher seus alunos rejeitando os de pior currículo. Na verdade, o que acontece é “uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas. (Souza e Oliveira, 2003, p. 876). As famílias, têm, pois, na escolha dos estabelecimentos de ensino, não só a racionalidade econômica, mas, principalmente, aspectos subjetivos, como adquirir capital cultural.

selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (Dubet, 2008, p. 10).

Na competição por uma vaga na universidade, no Brasil, é fato que há desigualdade de oportunidades quando se confrontam os alunos da rede pública de ensino com os alunos da rede privada de ensino. A desigualdade educacional faz com que o futuro seja previsível para os alunos da rede privada de ensino e para os alunos da rede pública de ensino, mas essa previsibilidade tem sentidos radicalmente opostos: os primeiros, com oportunidades mais exponenciadas e, os segundos, com reduzidas possibilidades de ver aumentadas as oportunidades de vida. Esse sistema dual de ensino exclui, na prática, os alunos de escolas públicas de competir pelas vagas nos cursos superiores de maior prestígio, bem como nos empregos mais bem remunerados na sociedade, como de juízes, médicos, promotores, etc. Foram divulgados pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em dezembro de 2014, os dados do TERCE⁹⁵ (Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo), mostrando que mais da metade dos alunos brasileiros do 4º ano do ensino fundamental não dominam habilidades de leitura e matemática. Quanto ao aprendizado em ciências, revelou o TERCE que 14,20% dos estudantes brasileiros tiveram desempenho considerado bom e só 1,46% apresentaram resultados excelentes. Na outra ponta, 5,20% tiraram notas muito ruins, 34,45% tiveram desempenho ruim e 44,69%, regular. Quanto à infraestrutura das escolas⁹⁶ que precisariam ser equipadas com biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades básicas, apenas 0,6% das escolas brasileiras apresenta infraestrutura próxima da ideal para o ensino e aprendizagem.

A seguir, é apresentado a figura 3 mostrando a distribuição das escolas com seus níveis de infraestrutura por região do Brasil.

⁹⁵ O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), promovido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), é fruto do esforço conjunto da UNESCO/Santiago e dos seguintes países da região da América Latina e Caribe que participam do estudo: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e o estado mexicano de Nuevo Leon. (Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/terce>). Estudo encontra em <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/first-release-of-results/>

⁹⁶ O resultado pertence a um estudo feito pelos pesquisadores Joaquim José Soares Neto, Gírlene Ribeiro de Jesus e Camila Akemi Karino, da UnB (Universidade de Brasília), e Dalton Francisco de Andrade, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), intitulado "Uma escala para medir a infraestrutura escolar". (Mais informações em: http://www.unb.br/noticias/downloads/uma_escal_a_para_medir_a_infraestrutura_escolar.pdf).

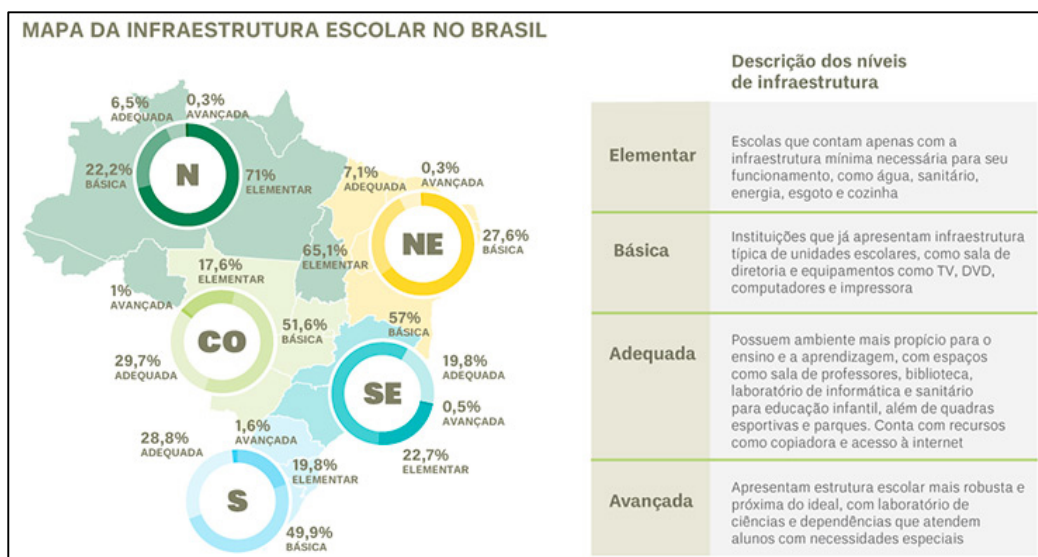


Figura 3 – Distribuição dos níveis de infraestrutura escolar por região

Fonte: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7930>

O/A professor/a, por ser o/a principal indutor/a do ensino-aprendizado, merece uma atenção especial na sua satisfação com o trabalho. Segurança e remuneração adequada são condições necessárias para garantir qualidade de ensino. Porém, em 7 Estados⁹⁷, mais de metade dos contratos de professores/as é temporário, ou seja, contratos precários que garantem a permanência do/a professor/a na escola por tempo determinado. Todos esses problemas de infraestrutura e mão de obra desmotivada refletem no ensino-aprendizado dos alunos das escolas públicas, fazendo com que mais de 8,5 milhões estejam atrasados⁹⁸, pelo menos, dois anos da sua série na escola. Os dados são do Censo da Educação Básica 2013 e mostram que 6,1 milhões de estudantes do ensino fundamental e 2,4 milhões do ensino médio não estão na série correta para sua idade. O desafio é grande, considerando que 85% dos estudantes brasileiros se encontram matriculados em escolas públicas, precisam adquirir competências para ter oportunidades iguais aos alunos da classe média e alta que podem pagar boas escolas particulares. Então, uma forma de tornar a igualdade de oportunidades menos injusta é utilizar o princípio da diferença da teoria de John Rawls, diferenciando os alunos para beneficiar os mais prejudicados no sistema de ensino público ou como chama François Dubet, “igualdade social das oportunidades”, proporcionando que

⁹⁷ Em sete Estados brasileiros, o número de contratos temporários de professores da rede estadual ultrapassa a quantidade de contratos efetivos (concursados ou estáveis). São eles: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%). As informações foram obtidas do Censo Escolar 2012. (Mais informações em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/em-7-estados-mais-da-metade-dos-contratos-de-professores-sao-temporarios.htm>).

⁹⁸ Mais informações em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/05/19/distorcao-idade-serie-no-brasil-85-milhoes-de-alunos-estao-atrasados-duas-series-na-escola.htm>.

cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar. “É por essa razão que é preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades” (Dubet, 2004, p. 533).

Colher aluno com “igualdade social das oportunidades” não significa distribuir as mesmas quantidades de educação para todas as crianças e jovens, mas pensar de modo reflexivo para as diferenças existentes em sala de aula. É atentar ao capital cultural individual dos alunos e a desigualdade que a escola pode reforçar em não tratar os diferentes, diferentemente. Assim:

É sabido que a organização educativa tem invocado a justiça distributiva para tratar a educação como a justiça econômica trata dinheiro, ou seja, distribuindo as mesmas quantidades de educação ou de currículo (hegemônico), independentemente de tal procedimento produzir ou não o mesmo efeito quando aplicado a alunos diferentes (Estêvão, 2004, p. 45).

Quando há subordinação cultural no interior da sociedade, como existe no Brasil, deve ser combatido nas salas de aula contestando a avaliação hierarquizante do capital cultural⁹⁹. O ensino não pode “reduzir a ideia de ser o mesmo para todos, como se a educação fosse um bem (ou um bolo) a distribuir equitativamente” (Estêvão, 2004, p. 40). Por isso, perseguir uma escola justa é a única estratégia, capaz de educar todos para uma participação social que atenda ao que é justo e correto para toda a sociedade. A justiça escolar precisa ser concebida com a ideia profundamente cívica de igualdade de condição dos cidadãos, determinando diferentes formas de igualdades, tendo em vista que:

A desigualdade na sociedade, e na educação, não é apenas uma questão de justiça distributiva (baseada no sistema político-econômico); ela é também um problema de reconhecimento, isto é, diz respeito ao modo como as diferenças de gênero, sexuais, religiosas, étnicas ou outras são geridas; tem a ver, ainda, com as questões de representação ou com o modo como as relações de poder são resolvidas; e, finalmente, é uma questão afetiva porque diz respeito às relações de dependência e de interdependência (o que releva a necessidade de atender às dimensões afetivas da justiça social no interior da escola). (Estêvão, 2004, p. 39).

As escolas públicas brasileiras, em geral, são conhecidas como escolas dos excluídos, dos estudantes cujos pais não podem pagar uma escola particular. O IFRN é uma escola pública de características peculiares, pois há uma procura consciente de alunos de todas as classes sociais, provocada pela qualificação dos seus professores, pelo currículo que oferece e pela infraestrutura avançada. Por imposição das cotas sociais e raciais, encontra-se, no mesmo ambiente escolar, uma

⁹⁹ No capítulo seguinte, este e outros conceitos serão abordados a partir da teoria da reprodução cultural e social de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

diversidade étnica e cultural, influenciada, de alguma forma, pelo capital econômico e cultural. Com isso, torna o IFRN uma experiência atípica no sistema educacional brasileiro. Essa realidade está sendo estudada neste trabalho. No próximo capítulo, será discutido o conceito de reprodução social e cultural via escolarização na teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, as ideias de Henry Giroux sobre reprodução e resistência escolar, bem como as desigualdades múltiplas de François Dubet. Para concluir serão debatidos o multiculturalismo e o efeito da educação inter/multicultural para potencializar uma sociedade menos injusta, onde as oportunidades de e na vida possam ser desenvolvidas no sentido do bem-estar da humanidade e não apenas de uma parte da mesma.

Capítulo III – Educação Escolar e (in)sucesso: uma abordagem de estudos em sociologia da
educação

“O que ocorre na escola atenua ou acentua o peso das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. As escolas que selecionam tarde, que mantêm todos os alunos juntos e que individualizam as pedagogias parecem mais igualitárias e menos reprodutivas do que as outras”.

Dubet (2012, p. 66)

No capítulo anterior, desenvolvemos uma reflexão sobre o significado de justiça, convocando para o efeito vários autores e perspectivas, articulando-as com a sociedade brasileira. No presente capítulo, será discutida a importância do tema no interior das escolas acerca da sua implicação no sucesso ou fracasso escolar na vida das famílias e o eventual poder da educação escolar na mobilidade social ascendente.

As investigações sobre fracasso, mais frequentes, e sucesso, menos frequentes, de alunos pertencentes a classes consideradas de menor estatuto social, são numerosas. Considerado um problema social, o insucesso escolar tem sido transformado em problema sociológico, sendo estudado, em vários países do mundo, desde a década de sessenta do século XX. No Brasil, em especial, desde a década de noventa do século XX até aos dias atuais, há uma preocupação manifesta com a permanência desses alunos na sala de aula devido ao advento das cotas para alunos de baixa renda (50% das vagas) e, em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata as cotas, 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). Nesses termos, importa adotar uma política de ação afirmativa abrangente e de efeito a médio prazo que modifique a situação do contingente de brasileiros que se encontra em estado de vulnerabilidade social. No presente capítulo, abordar-se-ão a escola e o (in)sucesso escolar à luz das perspectivas analíticas de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Henry Giroux, François Dubet, Maria José Casa-Nova, Maria Alice Nogueira, Jurjo Torres Santomé, Paul Willis, Pedro Abrantes, Bernard Lahire, Sofia Marques da Silva e Teresa Seabra, entre outros.

3.1 Conceitos na sociologia da educação de Pierre Bourdieu¹⁰⁰

Bourdieu foi um dos grandes sociólogos da educação do século XX. O livro “A reprodução”, escrito em coautoria com Passeron, constitui um marco na análise sociológica da escola enquanto instituição reprodutora das desigualdades sociais existentes. Conceitos como *habitus*, violência simbólica, competência cultural e capital cultural mudaram a forma de olhar a escola e o seu respectivo papel na sociedade. Constituindo uma perspectiva analítica que enfatiza o papel reprodutor da escola, ela não deixa, contudo, de evidenciar a influência do construtivismo¹⁰¹, ao referir, nomeadamente, que o *habitus* não é imutável e que a competência cultural é transformável em capital cultural.

Como observam Nogueira e Nogueira (2009, p. 19), Bourdieu não construiu um sistema de teoria “fechada, coerente e completa”; sua teoria moldou-se ao longo de suas observações empíricas e das transformações sociais vivenciadas. “Os conceitos que a constituem foram gestados aos poucos [...] em função dos objetos investigados e de mudanças ocorridas no campo intelectual e no contexto social mais amplo.” A sociologia da educação de Bourdieu e Passeron foi revolucionária quando contrapõe à visão dominante sobre o papel e a função da escola como libertadora com uma perspectiva da escola como reprodutora das desigualdades de classe existentes nas sociedades. A esse propósito, Dubet (1998, p. 45) afirma que “podemos apresentar a teoria de Bourdieu (ela também foi de Jean-Claude Passeron) como uma reversão crítica a concepções clássicas da escola e da educação”. A partir de então, passou-se a ver a Organização escolar como reprodutora da sociedade de classes em que está inserida, sendo abrangente nas análises, “tanto das estatísticas relativas às desigualdades escolares quanto de fenômenos inerentes ao processo de transmissão dos saberes, englobando essas diferentes ordens de fatores sob um mesmo mecanismo dito de ‘reprodução cultural’” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 14). Apesar das críticas e de alguns autores afirmarem que a teoria de Bourdieu atribui um determinismo muito forte à reprodução pela escola, desconsiderando o protagonismo dos alunos no processo, Dubet considera que

esta teoria é extremamente forte e não foi substituída por qualquer outra, que seja ampla e consistente. Todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e confronta com ela,

¹⁰⁰ Nada do que neste capítulo é dito do ponto de vista teórico é inovador para investigadores/as do campo da sociologia e da sociologia da educação. Mas para alguém como nós, que vem da área de Gestão e negócios e, conseqüentemente, não familiarizado com as teorias sociológicas, fazer este percurso se torna necessário para pensar de forma heurística os dados empíricos da presente investigação.

¹⁰¹ A teoria construtivista de Piaget, especialista em psicologia evolutiva, propõe que o saber é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Assim, não é algo concluso, acabado, mas um processo em contínua construção e criação, o que, no presente estudo, se revela significativo para compreender a importância da socialização inter-classista e inter-étnica no desenvolvimento global dos alunos e das alunas.

pois não existe realmente outra que seja ao mesmo tempo uma teoria da escola, teoria da mobilidade social, teoria social e uma teoria da ação (Dubet, 1998, p. 46)

Para Bourdieu, uma questão de hierarquia de importância entre o que ou quem é mais determinante, o indivíduo ou a sociedade, não existe, já que o autor concebe uma influência e um relacionamento mútuo entre indivíduos e sociedade. Dessa forma, Bourdieu procura conciliar o objetivismo (como a encontrada nas obras de Marx e Durkheim) com o subjetivismo (como a encontrada nas obras de Weber). Com isso, Bourdieu relaciona a objetividade da sociedade à subjetividade dos indivíduos e dos grupos. Como afirma Nogueira:

Desde o início de sua carreira, Bourdieu se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais) (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 19).

Como alternativa, Bourdieu propôs as perspectivas objetivista e subjetivista, uma “teoria da prática centrada no conceito de *habitus*” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 19). Os indivíduos agem “orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 19). No exemplo colocado por Bourdieu, fica evidenciada a adequação entre a ação subjetiva e objetiva na sociedade:

Por exemplo, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos. Dentro desta perspectiva resolve-se o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade, uma vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado. A prática, conjunção do *habitus* e da situação, ocorre desta forma no seio de um espaço que transcende as relações entre os atores. Toda a eficácia da ação se encontra assim prefigurada, o que implica dizer que o ator só realiza aquelas ações que ele pode realmente efetivar (Bourdieu, 1983, p. 19).

Wacquant (2007, p. 65) indica que a origem da palavra *habitus* reside na noção aristotélica de *hexis*, quando da sua doutrina sobre a virtude e, na idade média, o termo foi traduzido para o latim como *habitus* (participio passado do verbo *habere*, que é ter ou possuir) por São Tomás de Aquino em sua *Summa Theologiae*. Bourdieu também se inspira na noção de *ethos* da obra de Hegel que tem a mesma perspectiva de “sair da filosofia da consciência sem anular o agente da sua verdade de operador prático de construções de objeto” (Bourdieu, 2012, p. 62). Nesse sentido,

para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo

como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (Wacquant, 2007, pp. 65-66)

Bourdieu (2012, p. 60) destaca que “a noção de *habitus* exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc”. Enfatiza que os autores que utilizam a palavra *habitus* assemelham com as suas ideias que tem, como princípio, de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência do indivíduo. O *habitus* não pode ser considerado sinônimo de uma memória permanente e imutável, mas um sistema de disposições construído continuamente. No conceito de *habitus*, o indivíduo é um sujeito ativo na sociedade, sendo um produto da história e de experiências, acumuladas no curso de uma trajetória individual. Para entender melhor o conceito de *habitus*, Wacquant classifica quatro incompreensões recorrentes:

Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui. [...] Por último, o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo; não pode, portanto, ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou ‘campos’, no interior dos quais evolui. (Wacquant, 2007, pp. 68-69)

Bourdieu realça essa dimensão flexível do *habitus* o que é chamado de relação dialética, visto que o *habitus* é produto da incorporação da estrutura social e da posição social original no interior do próprio sujeito: “Sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (Bourdieu, 1983, p. 65). Como referem Nogueira e Nogueira (2009, p. 25) “o sujeito precisaria então necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura correta na qual age”. Então, o conceito de *habitus* é o elemento central da ideia de Bourdieu para superação do subjetivismo e do objetivismo.

O subjetivismo seria superado na medida em que as práticas dos sujeitos, suas atitudes e comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido autônoma, consciente e

arbitrariamente pelos próprios sujeitos, e passam a ser interpretados como algo produzido segundo um conjunto mais ou menos estável – e diferenciado conforme a posição social de origem do indivíduo – de disposições incorporadas. [...] Por outro lado, o objetivismo seria superado porque as estruturas sociais deixariam de ser vistas como produzindo comportamentos de uma forma mecânica. A posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o produziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais. (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 27)

O *habitus* é um princípio gerador de práticas, ou seja, “um princípio diferenciado e diferenciador de práticas” (Pereira & Catani, 2007, p. 110). A convivência social gera uma experiência cotidiana baseada na sua posição social; com isso, o agente constrói as configurações mentais que funcionam como filtro que avalia e classifica as coisas do mundo. “Suas práticas (preferências, gostos, estilos, linguagem, ‘vocação’, inclinações políticas) dão-se em conformidade com essas configurações mentais e com as disposições corporais a elas adequadas” (Pereira & Catani, 2007, p. 110). Assim,

as famílias cuja principal riqueza é econômica tenderiam a adotar prioritariamente estratégias voltadas para a reprodução do capital econômico. Dessa maneira transmitiriam aos seus filhos, involuntariamente, a percepção de que é basicamente por meio desse recurso que eles podem manter ou elevar sua posição social. Por outro lado, famílias ricas sobretudo em capital cultural tenderiam a priorizar o investimento escolar e a transmitir aos seus filhos a percepção de que sua posição social futura depende principalmente do sucesso escolar (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 45).

O agente social enquanto indivíduo desenvolve suas escolhas estratégicas na escola, no emprego e nos demais investimentos culturais. Essas estratégias, porém, não são inclinações naturais, tampouco aleatórias. Na verdade, desenvolvem-se “de acordo com os esquemas de classificação e apreciação que lhe foram inculcados (em casa e na escola, no emprego, no clube, com os amigos), avaliando, a cada passo, não de forma inconsciente nem de forma calculadamente consciente, as suas chances objetivas de êxito” (Pereira & Catani, 2002, p. 110). A constituição do *habitus* em um indivíduo ocorre normalmente na família ou, na falta desta, em alguma outra instituição equivalente (*habitus* primário) e secundariamente na escola (principalmente), grupo de amigos, igreja, etc. E, nesse contexto de *habitus* primário e secundário, compreende-se que:

Em todos os casos, salvo as exceções, o *habitus* primário desenvolvido no ambiente doméstico, nicho mais íntimo da posição social ocupada e, posteriormente, o *habitus* secundário desenvolvido sobretudo na escola, funcionam como princípios geradores (a um só tempo diferenciadores e unificadores) das estratégias dos agentes. Diferenciador, pois o *habitus* distingue – ‘o *habitus* implica não apenas um *sense of one’s place*, mas também um *sense of other’s place* [...]’, e unificador, pois todos os agentes expostos aos condicionantes das mesmas posições sociais irão se mostrar favoráveis à apresentação de estratégias similares (Pereira & Catani, 2002, p. 111).

Bourdieu (2012a, p. 65) refere-se, com cautela, ao trabalho pedagógico secundário, já que, como a escola tende a fazer da história escolar continuidade da realidade vivenciada pelas classes e grupos dominantes, então, “o sucesso de toda educação escolar, e mais geralmente, de todo trabalho pedagógico secundário, depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a escola recusa essa prioridade em sua ideologia e sua prática”. Assim, o autor afirma que

o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico diferente do trabalho pedagógico primário (trabalho pedagógico secundário) é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (isto é, o arbitrário cultural imposto) do *habitus* que foi inculcado pelos trabalhos pedagógicos anteriores e, ao termo da regressão, pelo trabalho pedagógico primário (isto é, o arbitrário cultural originário). (Bourdieu, 2012a, p. 65)

Nesse sentido, a escola é reprodutora da cultura dominante e tem seu “destinatário legítimo”, produzindo êxitos escolares diferentes segundo os grupos ou classes estejam mais ou menos distantes ao *habitus* primário a eles inculcados pelo trabalho pedagógico dominante, isto é, “pelo grau em que a educação ou a aculturação é reeducação ou desculturação segundo os graus ou classes” (Bourdieu, 2012a, p. 69). Nessa acepção,

Considerando-se que o *habitus* primário inculcado pelo trabalho pedagógico primário está no princípio da constituição ulterior de todo *habitus*, o grau de produtividade específica de um trabalho pedagógico secundário se mede sob essa relação pelo grau em que o sistema dos meios necessários à realização do trabalho pedagógico (modo de inculcação) está objetivamente organizado em função da distância existente entre o *habitus* que ele visa inculcar e o *habitus* produzido pelos trabalhos pedagógicos anteriores. (Bourdieu, 2012a, p. 67).

O *habitus*, apesar de não ser um fenômeno inteiramente acabado, uma vez que evolui com as situações sociais que são mutáveis, Bourdieu refere-se a “*hysteresis*” a tendência do *habitus* permanecer no indivíduo, mesmo que a posição social tenha modificado. Bourdieu (1983, p. 64) entende que conflitos de gerações e manifestações familiares com necessidade externa como, inquietações, gostos, etc. confere “condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente.” Nesse sentido,

Podendo até mesmo surgir situações de descompasso entre determinado *habitus* formado num momento anterior da história e as condições presentes da ação. Esse descompasso decerto cria uma tensão no ajustamento do *habitus* às novas circunstâncias sócio-históricas da produção da ação, desencadeando o que Bourdieu denomina ‘efeito de *hysteresis*’. (Martins, 2002,p.175)

Nogueira exemplifica a situação de indivíduo que, ao longo da sua trajetória, acumula grandes volumes de capital econômico, alterando sua posição na sociedade e, com isso, passa a ter um *habitus* inadequado a sua condição atual:

O indivíduo pode continuar, por exemplo, com disposição acentuada para a contenção de gastos, sendo que na sua nova condição social, isso não é mais necessário. Situação análoga ocorreria nos casos de grande declínio social nos quais o indivíduo se mantém com gastos, preferências e disposições para a ação inadequados à sua nova condição (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 46).

Peters (2013, p. 55) considera o efeito de *hysteresis*, na teoria de Bourdieu, “um confronto dialético com as orientações de conduta fabricadas por uma reflexão consciente dos atores sobre suas próprias práticas, como resposta à defrontação com um ambiente social estruturalmente modificado” e entende-se que “o ator individual não possui, na perspectiva de Bourdieu, um poder causal autônomo de transformação dos pilares fundamentais dos ambientes estruturais onde opera”. Para Casa-Nova (2009), Bourdieu fala de uma agência sem consciência, considerando que o comportamento dos indivíduos se ajusta por efeito de *hysteresis*, mas o comportamento, para a autora, também muda com consciência dos indivíduos. A autora, no seu estudo etnográfico realizado na população cigana portuguesa, diferente da perspectiva de Bourdieu, refere a existência de “uma agência que deliberadamente procura contrariar formas e processos de reprodução hegemônica das relações de gênero enquanto relações de poder” (Casa-Nova, 2009, p. 156). A autora considera que para a compreensão das mudanças das práticas culturais e de atitudes em relação à escola por parte de alguns dos sujeitos-atores que fizeram parte da pesquisa, é heurísticamente mais produtivo analisá-las a partir de um *habitus étnico composto* e de *lugares de etnia*, dado que este *habitus étnico*, perspectivado a partir do indivíduo, leva à problematização da heterogeneidade das disposições estruturantes devidas à pertença etno-cultural, sendo que o conceito de *lugares de etnia* (inspirado nos lugares de classe de Olin Wright (1989), permite maizar espaços intermédios dentro do *habitus étnico* tal como construído pelos próprios sujeitos-atores sociais (Casa-Nova, 2009, pp. 192-193).¹⁰²

3.1.1 O espaço social e o campo do poder

Na sua vasta obra, Bourdieu fala muito em espaço social enquanto espaço que surge em oposição ao espaço cartesiano, segundo o qual a localização de qualquer objeto pode ser

¹⁰² A autora começa esta teorização na sua tese de mestrado, em 1999, defendida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e publicada em 2002 pelo Instituto de Inovação Educacional. Neste trabalho, a autora cria os conceitos de *habitus étnico simples*, *habitus étnico composto* e *lugares de etnia*, estes dois últimos para dar conta das heterogeneidades encontradas dentro do grupo sociocultural estudado. A autora prolonga essa reflexão em investigações posteriormente realizadas (2008, 2009).

referenciada por coordenadas dadas e fixas. Já no espaço social bourdieusiano, o que se procura referenciar são as posições dos agentes sociais; localizá-los envolve um sistema de identidades e de volume da acumulação de capital simbólico. A sociologia de Bourdieu configura uma perspectiva das posições no mundo social. “O espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (definidas, adiante, como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital)” (Bourdieu, 2007, p. 164). Nessa perspectiva, o espaço social é compreendido como “campo de forças” onde os agentes sociais são conhecidos pelas suas posições relativas. Por conseguinte,

quaisquer divisões e distinções do espaço social (alto/baixo, esquerda/direita, etc.) se exprimem real e simbolicamente no espaço físico apropriado como espaço social reificado (por exemplo, na oposição entre os bairros elegantes, Faubourg Saint-Honoré ou Quinta Avenida, e os bairros populares ou os subúrbios) (Bourdieu, 2007, p. 164).

Esse espaço social mantém uma correlação forte entre a ordem de distribuição dos agentes e a ordem de distribuição das propriedades. Para Bourdieu (2007, p. 165), não existe ninguém que não seja caracterizado pelo lugar de origem, pois, espera-se que o indivíduo tenha uma morada mais ou menos permanente que o identifica. Assim, “não possuir ‘domicílio fixo’ é ser desprovido de existência social”. Neste sentido, o indivíduo fica “caracterizado enfim pelo lugar que assume, que ocupa (de direito) no espaço por meio de suas propriedades (casas, terras etc.), que são mais ou menos ‘devoradoras de espaço’ (*space consuming*)”. Bourdieu refere que o objetivo principal da ciência social não é o de construir classes e sim “espaços sociais no interior dos quais as classes possam ser recortadas – mas que existem apenas no papel” (Bourdieu, 1996, p. 49). O autor complementa respondendo aos burgueses que não acreditam em divisão de classe que “em função da oposição que elas ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como elas vão classificar, e, se for o caso, se pensar como membro de uma ‘classe’” (Bourdieu, 2004, p.67) e refere que se deve, em cada caso, construir e descobrir o princípio de diferenciação que permite realinhar teoricamente o espaço social empiricamente observado. Nas palavras do autor,

nada permite supor que esse princípio de diferenciação seja o mesmo em todas as épocas e em todos os lugares, na China Ming e na China contemporânea, ou na Alemanha, na Rússia e na Argélia contemporâneas. Mas, com exceção das sociedades menos diferenciadas (que ainda assim apresentam diferenças, mais difíceis de medir, de acordo com o capital simbólico), todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado - e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos (Bourdieu,

1996, pp. 49-50).

Como essa estrutura não é imutável, Bourdieu apresenta a tipologia descrita como um estado de posições sociais que permite ter uma análise dinâmica da “conservação e da transformação” da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. Bourdieu afirma que o espaço social global é um campo de forças onde a necessidade se impõe aos agentes nele envolvidos, e também, “como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 1996, p. 50). De acordo com Catani,

Bourdieu substitui a noção de sociedade pela de campo, pois entende que uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e necessidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos (Catani, 2004, p. 5).

Um campo é um “espaço” estruturado de posições. Há de se entender que esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam posições no campo. As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo e/ou da redefinição daquele capital. Para Bourdieu, o capital é desigualmente distribuído dentro do campo, existindo, em seu interior, dominantes e dominados. “Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião, possuem leis de funcionamento invariantes” (Bourdieu, 2003, p. 119). Assim,

sempre que se estuda um novo campo, seja o campo da filologia no século XIX, da moda atual ou da religião da Idade Média, descobre-se propriedades específicas, próprias a um campo particular, ao mesmo tempo que se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias. Por exemplo, as variáveis nacionais fazem com que mecanismos genéricos tais como a luta entre os pretendentes e os dominantes assumam formas diferentes. Mas sabe-se que em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve, cada vez, procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (Bourdieu, 2003, pp. 119-120).

A cada campo corresponde um *habitus* próprio do campo (por exemplo o *habitus* da pesquisa ou o *habitus* da política). O indivíduo que tiver incorporado o *habitus* próprio do campo, tem condição de jogar o jogo e de entender a importância do jogo. Bourdieu (2003, p. 120) considera que “a estrutura do campo é um estado de relação de força entre os agentes e as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores”. Portanto, “para que um campo

funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc” (Bourdieu, 2003, p. 120). A cada agente do campo existe uma trajetória social específica, relacionada a seu *habitus* e a sua posição no campo. A estrutura do campo é um estado da relação de força entre esses agentes engajados na luta. Assim,

esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (Bourdieu, 2003, p. 120).

As estratégias que os indivíduos usam no espaço social são ações objetivamente orientadas em relação a fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados, mas sempre coordenados pelo seu *habitus*. E o conceito de *habitus* visa demonstrar que as práticas escapam à alternativa do finalismo ou mecanicismo. Como escreve Bourdieu (2003, p. 125), “o princípio das estratégias filosóficas (ou literárias, etc.) não é o cálculo cínico, a procura consciente da maximização do lucro específico, mas uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo”. Nem todas as ações dos indivíduos pertencem às lutas de “profissionais” daquele campo, pode-se participar como “amador” sem estar obcecado pela concorrência sendo apenas praticante ocasional ou “consumidor” do produto daquele campo. No entanto, Lahire (202, p. 49-50) produz uma crítica ao conceito de Bourdieu, considerando que “pode-se participar de um universo como praticante amador (em oposição a praticante profissional), simples consumidor (em oposição a produtor) ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga”. Nesse sentido, ele acrescenta:

Do mesmo modo, todas as atividades em que nos inscrevemos de modo apenas temporário (a prática do futebol amador, os encontros e conversas ocasionais com amigos num bar ou na rua...) não podem ser atribuídas a campos sociais particulares, porque elas não são sistematicamente organizadas na forma de espaços de posições e de lutas entre os diferentes agentes que ocupam essas posições. A teoria dos campos mostra, portanto, pouco interesse para a vida fora-do-palco ou fora do campo dos agentes que lutam dentro de um campo (Lahire, 202, p. 50).

Lahire (2002, pp. 51-52) identifica, na teoria do campo, uma dupla exclusão “dos ‘tempos fora-de-campo’ e dos ‘atores fora-de-campo’; é muito revelador que essa sociologia não apenas se interesse pela situação daqueles que praticamente ‘nasceram dentro do campo’ ou ‘do jogo’ (filho de ator que se torna ator...)”, porquanto, se tornaria ilusório pensar apenas nos atores pertencentes ao jogo pelo nascimento. Pois, a teoria do campo não leva em conta, “as incessantes passagens,

operadas pelos agentes que pertencem a um campo, entre o campo no qual eles são produtores, os campos nos quais são simples consumidores-espectadores e as múltiplas situações que não podem ser referidas a um campo.” Até mesmo, aqueles que estão fora de um campo determinado, como, a situação das donas de casa. O autor conclui com uma constatação de que “a teoria dos campos (por sinal, seria preciso sempre falar em teoria dos *campos do poder*) não pode constituir uma teoria geral e universal, mas representa (o que já é uma boa coisa) uma teoria regional do mundo social” (Lahire, 2002, pp. 51-52).

3.1.2 Os capitais econômico, social, cultural e simbólico

Quando se refere a capital, vem à mente o capital econômico. Em economia, capital (do latim *capitale*) é qualquer bem econômico que pode ser empregado na produção de outros bens ou serviços. Na prática, em um ambiente com sistema econômico capitalista, a acumulação de capital (incluindo bens econômico e financeiro¹⁰³) é lícita e diferencia os indivíduos, garantindo vantagens competitivas nas relações sociais àqueles que detêm um maior capital econômico. O que acontece, no espaço social, é que o acúmulo, a reprodução e a ampliação do capital econômico ocorrem por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais (como o conhecimento em aplicações financeiras) e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem viabilizar bons investimentos por meio de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo. Assim, Bourdieu não se limitou ao capital econômico para demonstrar como o acúmulo de poder e riqueza é distribuído na sociedade. Identificou, também, as redes de relações nas quais o indivíduo participa (capital social) e que proporcionam recursos potencialmente mobilizáveis pelos membros. Identificou nas “habilidades” culturais (capital cultural), inculcadas principalmente no grupo familiar ao longo dos processos de socialização e subsidiariamente nas escolas, uma força potencial que se pode transformar, para muitos, em capital econômico. Para o autor, os capitais acumulados são os responsáveis pela formação dos *habitus* essenciais para operar nos campos específicos. Como exemplo, pode-se identificar as disposições adquiridas para utilização do tempo para acumular capital econômico em aplicações financeiras, tendo visão estratégica de curto, médio e longo prazo para jogar nos melhores investimentos do mercado de capitais.

¹⁰³ Se entende por bens financeiros o dinheiro em poder dos indivíduos e os depositados em banco, bem como títulos, obrigações, certificados e outros papéis negociáveis e rapidamente convertíveis em dinheiro.

Cada indivíduo, ao longo de sua trajetória social, se depara com uma variedade específica de recursos herdados da família ou acumulados no espaço social que lhe confere determinada posição nos campos sociais em disputa. Como referem Nogueira e Nogueira (2009, p. 44), “A lógica do mercado, do investimento, da rentabilidade e da acumulação não seria exclusiva do campo econômico”. Outros capitais contribuem e interagem diretamente com o capital econômico influenciando a posição do indivíduo no espaço social. São eles: o capital social, o capital cultural e o capital simbólico. O capital social “se refere ao conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas por um indivíduo” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 43). Bourdieu define o conceito como sendo um

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 2011, p. 67).

O conceito de capital social é, então, definido como um conjunto de indivíduos pertencentes a uma rede estável de relações sociais, beneficiando-se de sua posição para obter ou gerar vantagens competitivas para si e para os membros da rede. Consideram-se dois elementos constitutivos do capital social: as redes de relações sociais em que os indivíduos têm acesso aos recursos dos membros do grupo e da coletividade da rede, e o volume (que diz respeito à quantidade e à qualidade) de recursos do grupo. “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 e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (Bourdieu, 2011, p. 67). O lucro proporcionado pelo pertencimento a um grupo são “lucros materiais como todas as espécies de ‘serviços’ assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso” (Bourdieu, 2011, p. 68). Bourdieu mostra, com isso, que o capital social tende a contribuir para o aumento do capital econômico ou do capital cultural. Isso significa que esse conjunto de indivíduos partilha entre si uma pertença de classe que os coloca no topo da hierarquia social.

A rede de relações interpessoais que cada indivíduo constrói é “produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente [...] orientadas para a transformação de relações contingentes [...] ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações

duráveis subjetivamente sentidas [...] ou institucionalmente garantidas” (Bourdieu, 2011, p. 68). Esse capital social trará ao indivíduo os benefícios ou malefícios que ele pode gerar na competição entre grupos sociais. Cada membro do grupo tende a resguardar sua posição, e com isso, se torna guardião dos limites do grupo. Por isso, Bourdieu (2011, p. 68) afirma que “a reprodução do capital social é tributária” através da produção de “*rallyes*, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc.”, de “lugares (bairro chiques, escolas seletas, clubes)”, ou de “práticas (esportes chiques, jogos de sociedades, cerimônias culturais, etc.)” gerando, de maneira aparentemente aleatória, “indivíduos tão homogêneos quanto possível”. Todos esses acontecimentos e lugares são inclusivos dos indivíduos pertencentes a um determinado estrato social e excludentes dos restantes pela seletividade que lhe é inerente por entendimento consensual e sutil do grupo e um sentido de pertença. Então, como o poder é descentralizado por não ser possível concentrar em uma instituição, todos são corresponsáveis na coesão do grupo, e os membros mais influentes tendem a proteger a honra coletiva compensando os membros menos desprovidos do grupo, como escreve Bourdieu (2011):

Enquanto não houver instituição que permita concentrar nas mãos de um agente singular a totalidade do capital social que funda a existência do grupo (família, nação, mas também associação ou partido) e delegá-lo para exercer, graças a esse capital coletivamente possuído, um poder sem relação com a sua contribuição pessoal, cada agente deve participar do capital coletivo, simbolizado pelo nome da família ou da linhagem, mas na proporção direta de sua contribuição, isto é, na medida em que suas ações, suas palavras e sua pessoa honra o grupo (inversamente, enquanto a delegação institucionalizada, que é acompanhada de uma definição explícita das responsabilidades, tende a limitar as consequências de falhas individuais, a delegação difusa, correlato do pertencimento, impõe conseqüentemente a todos os membros do grupo, sem distinção, a caução do capital coletivamente possuído, sem colocá-los a salvo do descrédito que pode ser acarretado pela conduta de qualquer um deles, o que explica que os ‘grandes’ devam, nesse caso, empenhar-se em defender a honra coletiva na honra dos membros mais desprovidos do seu grupo) (p. 69).

No que diz respeito ao conceito de capital cultural, este foi construído por Bourdieu, observando a relação do desempenho escolar e a cultura de estudantes, oriundos de diferentes classes sociais. Analisou o sucesso escolar que esses alunos podem obter no mercado escolar. Na conclusão de suas investigações, Bourdieu (2011a, p. 74) notou 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 social – também herdado – que pode ser colocado a serviço” do desempenho escolar. Bourdieu indaga, e, em seguida, responde: Será necessário falar de reprodução?

Sem dúvida, se pensamos numa idêntica capacidade, quase biológica, de [o corpo social] se reproduzir. Tratava-se, de fato, desse “segundo sistema de hereditariedade” propriamente

social que tende a assegurar, mediante a transmissão consciente ou inconsciente do capital acumulado, a perpetuação das estruturas sociais ou das relações de ordem que formam a 'ordem social' (Bourdieu, 1983, p. 40).

Então, a escola que era vista como libertadora e considerava o sucesso ou fracasso escolar como efeito de dom ou aptidão natural do/a aluno/a, mostrou-se um espaço de reprodução de estruturas sociais e de legado de capitais de uma geração para outra, transformando o capital econômico da família em capital cultural no estado institucionalizado. Nogueira e Nogueira (2009, p. 36) afirmam que “o sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderia apresentar”. A esse propósito, Cunha esclarece:

Sobre a construção do conceito de 'capital cultural' constitui uma hipótese derivada do fato de que [...] a noção de 'capital cultural' não se dissocia dos efeitos da dominação. Isto porque o 'espaço social' para Bourdieu é um espaço de lutas, por isso a importância das estruturas simbólicas (como a cultura) como exercício da legitimação de um grupo sobre os outros. (Cunha, 2007, p. 504)

De acordo com Bourdieu (2011a, p.74), o capital cultural existe sob três formas: no estado incorporado, “sob a forma de disposição duráveis do organismo” – no estado objetivado, “sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.” – no estado institucionalizado, sob “forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais”.

O capital cultural, no estado incorporado, para se tornar parte da pessoa, “exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (Bourdieu, 2011a, p. 74). As instituições família e escola são preponderantes para incorporar o capital cultural, sendo a primeira um fator impulsionador fundamental, pois o domínio maior ou menor da língua culta, trazida do *habitus* da família (herança familiar), promove o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, servindo como uma ponte entre a herança familiar e o mundo escolar. Com muita propriedade, afirma Bourdieu (2011, p. 75): quem é possuidor “pagou com sua própria pessoa” e “com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”, requer disposição para sua aquisição, pois “não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca”. Tem o atributo da

personalidade e “não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.)”.

O capital cultural, no estado objetivado, são os bens materiais transformáveis em bens culturais (livros, quadros, vídeos, etc.), necessários para que o portador do *habitus* cultural acumule cultura. Bourdieu (2011, p. 77) afirma que o capital cultural no estado objetivado “detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada”. A transmissão se dá através da entrega da posse material ou o direito da propriedade no âmbito jurídico, porém não se garante a sua efetiva utilização pois esta depende do capital cultural no estado incorporado. Como exemplo, pode-se notar a transmissão de uma coleção de quadros. O valor econômico e cultural será transmitido, mas o gosto pela arte e a sua compreensão dependem do *habitus* cultural acumulado sob a forma de estado incorporado. Assim, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 2011a, p. 77) no estado incorporado. Nesse sentido,

é preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (Bourdieu, 2011a, pp. 77-78).

O capital cultural, no estado institucionalizado, se refere ao reconhecimento pelas instituições políticas dos instrumentos como os títulos escolares (diplomas). “A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte” (Bourdieu, 2011a, p. 78). O esforço pessoal para conseguir um diploma é sempre avaliado em seu retorno dos capitais culturais e econômicos. Com isso,

Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (Bourdieu, 2011a, p. 78).

O capital simbólico “diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral” (Nogueira & Nogueira, 2011, p. 43). Os autores salientam, nesse conceito, a percepção que o indivíduo provoca perante os seus pares, que são influenciados pela posse dos outros três tipos de capital. Isso pode, também, gerar percepção que não corresponde à realidade dos capitais acumulados, como exemplifica Nogueira e Nogueira (2011, pp.43-44) no fato de alguém “possuir sobrenome socialmente reconhecido como importante pode conferir a um indivíduo certo capital simbólico que não corresponde, necessariamente, aos seus capitais econômico, cultural e social”. Bourdieu destaca que, na luta de poder no campo, a comunicação mantém relações de poder na sua forma e no seu conteúdo; poder esse tanto material como simbólico acumulado pelo agente. Nesse sentido, os sistemas simbólicos (arte, religião, língua)

cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (Bourdieu, 2012, p. 10).

3.1.3 O conceito de violência simbólica

A violência simbólica é “a imposição da cultura (arbitrio cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 33). Esse “poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2012, p. 9), funcionando, portanto, através da adesão dos dominados à ordem dominante, por um efeito de reconhecimento da validade de um determinado tipo de atitudes ou ações e de desconhecimento das relações de poder que estão na base da violência simbólica. Curiosamente, os bens culturais, considerados superiores, são impostos historicamente e a cultura dominante se apresenta legítima e ocupa posição de destaque por desconhecimento do caráter arbitrário tanto entre os membros dos grupos dominantes como dos dominados. Servem a interesses particulares, mas se apresentam como interesses universais, e com isso,

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade do seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (Bourdieu, 2012, p. 10).

Tendo como foco um campo específico ou na sociedade em geral, Nogueira & Nogueira (2009, p. 34) afirmam que “os produtos simbólicos seriam classificados ou hierarquizados: alguns seriam tidos como vulgares ou, simplesmente, inferiores; outros, como distintivos ou superiores”. Para Pereira e Catani (2002, p. 114), “a posição do agente no espaço social [...] implica em uma maior ou menor dominação/subordinação em relação às demais posições” e,

visto que as relações de força do espaço social são relações de poder, os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros, e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social (Pereira & Catani, 2002, p. 114).

Para Bourdieu, as diferenças de classes e frações de classes são lutas propriamente simbólicas. Nogueira e Nogueira (2009, p. 34) referem que “essas hierarquias culturais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, ou seja, divisão entre grupos, classes e frações de classe dominantes e dominados”. A base para a hierarquização dos indivíduos ou grupos sociais são os bens simbólicos. Nesse sentido,

os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide posição social futura dos indivíduos (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 36).

A mobilidade social ascendente dos indivíduos fica estagnada ou profundamente comprometida devido a hierarquias simbólicas, afetando a classe popular (dominada) de sair do estado de “subordinação estrutural” (Casa-Nova, 2013) em que se encontra. Assim, o estilo de vida da classe popular tende a adaptar a sua posição social, pois, como afirma Bourdieu (1983, p. 100), “encerra sempre, por esse fato, nem que seja sob a forma do sentimento da incapacidade, da incompetência, do fracasso ou, aqui, da indignidade cultural, uma forma de reconhecimento dos valores dominantes”. Então,

a relação que os membros das classes populares mantêm com a cultura dominante, literária ou artística, mas também científica, não é tão diferente da que eles mantêm com seu universo de trabalho. Excluídos da propriedade dos instrumentos de produção, eles são também desapossados dos instrumentos de apropriação simbólica das máquinas a que eles servem, não possuindo o capital cultural incorporado que é a condição da apropriação conforme (ao menos na definição legítima) do capital cultural objetivado nos objetos técnicos (Bourdieu, 1983, p. 100).

A tese central da teoria de Bourdieu, como afirmam Nogueira e Nogueira (2009, p. 39), é que “os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes

dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes”. As classes dominadas são convencidas de que o padrão cultural vigente é de modo próprio superior aos demais; com isso, eles não questionam a ordem vigente. Nogueira e Nogueira (2009, p. 39) destacam que “essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais”.

3.1.4 A sociologia e a sociologia da educação

Considerando o que anteriormente foi escrito, importa referir que, após o ano de 1960, com sociólogos como Bourdieu e Passeron, a escola deixou de ser estudada como instituição neutra e passou a ser considerada uma instituição reprodutora da estrutura social em classes. De acordo com Bourdieu,

é provável que por um efeito de inércia cultural continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2011b, p. 41)

Para Bourdieu (2011b, p. 41),

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

Em um mundo desigual, a escola é propensa a reproduzir essas mesmas desigualdades e, no caso concreto do Brasil, tende a acentuá-las pelo fato de existir uma separação entre a escola construída tendo em vista os alunos oriundos de classes de maior prestígio social (a escola privada) e a escola pública de massas transformada em massificação escolar por efeito do mal estar que resulta do fato de, nem todos os alunos que acedem à escola ter efectivo sucesso nela (Casa-Nova, 2002), construída para os alunos com origem social desfavorecida. O aluno, quando chega à escola, traz para a sala de aula o capital cultural, ou a competência cultural herdada da família, facilitando ou não o aprendizado dos conteúdos e dos códigos da cultura escolar. Como afirmam Nogueira e Nogueira (2009, p.52), “a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador”. Alunos da classe popular, não possuindo, na concepção de Bourdieu, capital cultural, mas apenas competência cultural, padecerão pelo desânimo e, não alcançando êxito, vão ficando pelo caminho. Com isso, o

sistema de ensino vai reproduzindo, de alguma maneira, a estratificação existente na sociedade, e, nos níveis mais altos de estudos, predominam os alunos cujas famílias possuem capital econômico e cultural. Nesse sentido, Bourdieu afirma:

A propósito dos estudos clássicos, por exemplo, 'isso não é para nós', é dizer mais do que, 'não tenho meios para isso'. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma possibilidade e uma interdição (Bourdieu, 2011b, p. 47).

A teoria de Bourdieu evidencia que, para garantir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, é necessário levar em consideração não somente o desempenho escolar transformado em “dons” pessoais, mas também a origem social dos alunos. Então, o caminho percorrido, ao longo da escolaridade, pesa, de forma desigual sobre os alunos das diferentes classes sociais. Assim,

Não há igualdade de oportunidades, porque os dons e talentos são distribuídos de forma desigual, mas porque a escola promove atitudes e disposições, *habitus*, próprios as classes dominantes: a redação, a oralidade, formas de trabalhar e julgar são tantas maneiras de selecionar os filhos de classes privilegiadas e de excluir outros (Dubet, 1998, p. 47).

A igualdade formal que as práticas pedagógicas das escolas adotam prejudica os alunos da classe popular. Casa-Nova (2008a, p. 12) refere, em relação às minorias ciganas em Portugal, que “a violência aparece também como forma de evidenciar o desencanto relativamente a uma escola que afinal não os quer e que exerce uma ‘violência simbólica’ sobre estes alunos”. Bourdieu e Passeron (2012, p. 26) consideram que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. A esse propósito, os autores reforçam que

a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (Bourdieu & Passeron, 2012a, p. 27).

Na visão de Bourdieu, o sistema de ensino não deveria educar condicionando os alunos a um capital cultural desejado. Importaria que a ação pedagógica partisse da premissa de que todo o conhecimento acadêmico, produzido nas diferentes ciências, seja transmitido em sala de aula como se os alunos nada tenham de capital cultural anterior, mas partindo da experiência de cada um/a para tornar significativo o conhecimento escolar, diminuindo a vantagem social de uns alunos sobre outros. Nesse sentido, “partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns

herdam, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural” (Bourdieu, 1998, p. 53). No entanto, a regularidade é ignorar as diferenças dos alunos na sala de aula, defendendo, consciente ou inconscientemente, privilégios gerados pela equidade formal a que o sistema escolar está subordinado. Bourdieu enfatiza:

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 da cultura (Bourdieu, 2011b, p.53).

O investimento em educação é realizado pelas famílias de acordo com a realidade social na qual estão inseridas. Os investimentos maiores são efetivados nas classes cuja cultura familiar é mais próxima da cultura escolar. Nogueira e Nogueira (2009, p.55) afirmam que o significado que cada grupo social tem da cultura escolar, condiciona a “fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar de seus filhos conforme percebam serem maiores as probabilidades de êxito”. Nesse sentido, elites econômicas investem menos na educação dos seus filhos comparativamente a certas frações da classe média que devem sua posição social às certificações escolares.

Bourdieu (2004, p. 165) afirma que “as nomeações oficiais e os certificados escolares tendem a ter um valor universal em todos os mercados. O efeito mais típico da razão de mercado”. E enfatiza: “o Estado aparece assim como o banco central que garante todos os certificados”. O autor considera,

porém, na luta pela produção e imposição da visão legítima do mundo social, os detentores de uma autoridade burocrática nunca obtêm um monopólio absoluto, mesmo quando aliam a autoridade da ciência, como os economistas estatais, à autoridade burocrática. De fato, sempre existem, numa sociedade, conflitos entre poderes simbólicos que visam impor a visão das divisões legítimas, isto é, construir grupos. O poder simbólico, nesse sentido, é um poder de worldmaking (Bourdieu, 2004, p. 165).

Bourdieu (1983, p. 41) percebeu que não poderia compreender completamente o jogo na competição existente dentro do espaço escolar, “enquanto permanecesse ignorada a lógica do funcionamento dos diferentes ‘mercados’ onde os diversos diplomas e seus detentores iam encontrar-se colocados”. Bourdieu (1996, p. 45) estudou a “produção excessiva de diplomados e

desvalorização de diplomas” que gerou uma “desvalorização das posições universitárias”, principalmente, em universidades descritas por ele como “subalternas” atingindo as classes sociais de maneira desigual. Nogueira e Nogueira (2009, p. 57) referem-se à lei do rendimento diferencial do diploma: “com o mesmo diploma, jovens com origem social mais elevada tendem a obter, no mercado de trabalho, um rendimento maior de seus certificados escolares do que seus colegas pertencentes a meios sociais mais desfavorecidos”. Então, cada grupo tende a conseguir proveito do diploma de acordo com os capitais econômico, social, cultural e simbólico que a família conquistou. Um exemplo típico são os filhos de advogados, médicos, estilistas, etc. que, escolhendo a profissão dos pais, podem herdar consultórios, clientes e o capital simbólico, subjacente ao sobrenome da família.

Na reflexão de Bourdieu, a escola somente pode ser entendida na perspectiva das lutas de classe e no arbitrário cultural. Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 71), “a escola e o trabalho a ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, na perspectiva desse sociólogo, quando relacionados ao sistema das relações entre classe”. Nesse caso, a escola não seria neutra tampouco teria avaliações universalistas, mas concebida como um ideal claro de reprodução e legitimação da cultura dominante. Nogueira e Nogueira (2009, p. 71) reforçam ainda que “o ponto de partida do raciocínio bourdieusiano talvez se encontre na noção de arbitrário cultural”; nesse arbitrário cultural, a cultura escolar é reconhecida na sociedade como cultura legítima. Para Bourdieu (2011b),

a existência de uma ligação tão forte entre instrução e frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração a cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são, diferentemente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se a ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la (p. 60).

Para Bourdieu, somente a força da classe social dominante pode impor e legitimar um arbitrário cultural. Assim, “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 72). Conhecida como legítima, passa a compor o discurso de instituição neutra e universal, livre de qualquer suspeição como reprodutora da cultura dominante e isenta da conservação da desigualdade social. Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 74), o argumento central de Bourdieu “é, então, o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes”. Bourdieu refere que:

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visita organizada, etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir (Bourdieu, 2011b, p. 61).

Nessa crítica do autor à escola, reside uma ideia fundamental para ele: que a instituição escolar deveria contribuir para a construção do capital cultural nos alunos cuja origem social os coloca longe do acesso e incorporação desse capital.

Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 75), o maior efeito da violência simbólica é “o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da prioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais”. Em face do que foi exposto, até aqui, conclui-se que “a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante, a teoria de Bourdieu abre caminho para uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 80). A reflexão de Bourdieu, a seguir, elucida o seu pensamento pertinente ao papel que a escola deveria desempenhar numa sociedade democrática.

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? Somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (Bourdieu, 2011b, p. 61).

No início de seus estudos, no livro *Les héritiers* de 1964, Bourdieu defendia uma “racionalização da pedagogia” em que o conhecimento seria repassado partindo do zero, neutralizando o conhecimento herdado por, apenas, alguns alunos. Bourdieu, porém, observou que a escola não deixará de ser conservadora, reprodutora das desigualdades existentes na sociedade em que está inserida. Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2009, p. 85) referem que “no livro *A reprodução*, datado de 1970, Bourdieu já se mostrará convencido do caráter utópico de um trabalho pedagógico de tipo racional e de sua capacidade de levar a uma equitativa distribuição do saber. Suas obras subsequentes não mais voltarão ao assunto”.

No campo da reprodução cultural e social através da escola, não se pode deixar de fazer uma referência à investigação realizada por Tadeu da Silva (1988). Como muito bem refere Casanova (1999, 2002), o trabalho do autor constitui-se num importante contributo para pensar outras

formas de reprodução através da escola. Na referida investigação, o autor enfatiza que a reprodução cultural e social também ocorre através da escola, não apenas por efeito da imposição de um conhecimento dominante, transmitido num código dominante, mas também por negar às crianças, oriundas dos chamados meios populares, o acesso ao saber que confere prestígio social e que, conseqüentemente, aumentaria as possibilidades de mobilidade social ascendente (Casa-Nova, 2002). Nesse sentido, o abaixamento do nível de exigência acadêmico ou a negligência pedagógica quanto aos processos de assimilação do conhecimento científico, são outras formas de reprodução das desigualdades sociais por meio da escola para além da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron.

Esse “olhar” sobre o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu (e também de Jean-Claude Passeron), construído, também, a partir dos olhares de outros sociólogos e sociólogas sobre a obra de Bourdieu, é um exercício fundamental, uma “ferramenta analítica” (Casa-Nova, 2002) para transformar os dados da presente pesquisa de terreno em novo conhecimento no campo da Sociologia da Educação, bem como o “olhar” sobre os teóricos da “resistência” relativamente aos processos de reprodução cultural e social.

3.2 Henry Giroux e a teoria crítica e resistência em educação

Henry Giroux, nos anos oitenta do século XX, foi um crítico da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron com sua teoria da educação radical. Giroux (1983, p. 34) entende como necessária “uma teoria de escolarização que dialeticamente unisse estrutura e ação humana”. Reconhece, porém, que “as teorias da reprodução cultural fizeram um relevante esforço para desenvolver uma sociologia do currículo que unisse cultura, classe e dominação com a lógica e os imperativos da escolarização” (Giroux, 1983, p. 43). O autor percebeu, na teoria da reprodução, um significativo avanço comparado com modelos liberais e funcionalistas estruturais, mas considera que “permanece enredado em uma noção de poder e dominação que é unilateral e super-determinista” (Giroux, 1983, p. 45). Entende, também, que o conceito de *habitus* foi fundamental, porém serve como uma camisa-de-força e, assim, “sufoca a possibilidade de mudança social e termina em uma forma de ideologia de controle” (Giroux, 1983, p. 45). Segundo o autor, Bourdieu não acreditava que o pensamento reflexivo pudesse criar práticas sociais que interferissem na mudança de *habitus*. A principal crítica feita por Giroux à teoria da reprodução cultural e social reside na falta de visão da mesma em avaliar as resistências causadas por divisões internas de idade, sexo e raça. Nesse sentido,

em primeiro lugar, tal representação elimina o conflito tanto dentro das diferentes classes como entre elas. Assim, noções tais como luta, diversidade e ação humana ficam perdidas em um reducionismo da história humana. Em segundo lugar, ao reduzir as classes a entidades homogêneas, cujas únicas diferenças são baseadas no exercício do poder ou na subjugação a ele, Bourdieu não fornece oportunidade teórica para o desvelamento da maneira como a dominação cultural e a resistência são medidas através das interações complexas de raça, sexo e classe (Giroux, 1983, p. 46).

Giroux (1983, p.79) não nega a importância da teoria da reprodução e, inclusive, afirma que “fornecem algumas importantes contribuições para o desenvolvimento para uma teoria crítica de alfabetização”. Cita três grandes contribuições:

Primeiro lugar, ao situar a escola dentro da rede mais ampla das relações de poder, demonstram a necessidade de que os educadores desenvolvam uma teoria da sociedade a fim de entender o complexo papel que a escola desempenha como agência planejadora para mediar e sustentar a lógica do Estado e os imperativos do capital. Em segundo lugar, essas teorias politizaram-nos a reconhecer que a produção de conhecimento e as relações sociais de sala de aula representam um momento significativo no processo da dominação social. Em terceiro lugar, implícito nestas críticas, está o princípio de que a alfabetização não pode ser neutra ou objetiva e que sua maior parte, está inscrita na ideologia e na prática da dominação (Giroux, 1983, pp. 79-80)

Para desenvolver a teoria crítica da educação, Giroux foi buscar fundamentação teórica na Escola de Frankfurt¹⁰⁴, referindo “a importância da teoria crítica original e dos *insights* que ela fornece para o desenvolvimento de uma fundamentação crítica para uma teoria da pedagogia radical. Ao fazer isso, focalizo o trabalho de Adorno, Horkheimer e Marcuse” (Giroux, 1986, pp. 21-22). Sua teoria crítica sugere a base para uma nova sociologia da educação e do currículo que “deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da medição, da resistência e da luta social” (Giroux, 1983, p. 56). Giroux (1999, p. 177), explicitando o que é uma pedagogia crítica refere que “surgiu de uma necessidade de se dar nome à contradição entre o que as escolas dizem fazer e o que elas realmente fazem”. Assim, a teoria crítica refere-se:

à natureza da crítica autoconsciente e a necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma ‘escola de pensamento’ como a um processo de crítica (Giroux, 1983, p.10)

¹⁰⁴ “A Escola de Frankfurt foi o embrião de um grupo de teóricos europeus que se dedicou a elaborar uma teoria crítica sobre a sociedade” (Mogendorff, 2012, p.152). Formado por intelectuais como: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamim. Com a II Guerra Mundial, eles saíram de Frankfurt, na Alemanha, para se refugiar nos Estados Unidos, voltando, apenas, na década de 50 do século XX.

Giroux cita as ideias de Paulo Freire¹⁰⁵ como conceito de alfabetização crítica. Giroux (1983, p. 81) lembra que Freire condena a passividade da teoria da reprodução por não dar uma resposta crítica à situação do oprimido sabendo que as “teorias tradicionais da alfabetização ignoram a cultura, as habilidades de linguagem e os temas que permeiam e dignificam a vida das classes opressoras”. Com isso, a alfabetização, acontecendo como reprodução cultural, aliena e inferioriza os indivíduos pertencentes a classes de menor estatuto social por se encontrar na estrutura de classe em situação de dominação. É necessário que os oprimidos se apropriem de instrumentos para pensar e agir reflexivamente. Nas ideias de Freire, “os estudantes precisam ser capazes de decodificar suas próprias realidades vividas, antes que possam entender as relações de dominação e poder que existem fora de suas experiências mais imediatas” (Giroux, 1983, p. 83).

Na teoria radical de alfabetização preconizada por Giroux (1983, p. 86), importa “pesquisar os significados e as práticas culturais de diferentes grupos e começar a clarificar como sua natureza contraditória pode ser usada para promover uma leitura crítica da realidade”. Então, a teoria radical deve gerar as condições que ajudem o aluno a ter uma reflexão crítica da realidade e ânimo para agir, em vez de passividade e indignação. Nesse sentido:

As habilidades de alfabetização, nesse caso, tornam-se instrumentos que capacitariam os estudantes da classe trabalhadora a se apropriarem daquelas dimensões de sua história que têm sido suprimidas, bem como daquelas habilidades que revelarão e que explodirão as falsas atrações e os mitos que escondem as profundas divisões e inquietações do Estado capitalista. É essa tarefa que deve tornar-se a base e o objetivo de uma alfabetização crítica (Giroux, 1983, p. 87)

Giroux e Simon (2013, p. 109) fazem referências à importância das práticas democráticas no interior das escolas que “são aprendidos em meio as lutas, diferença e diálogo”. Tais práticas têm como objetivo neutralizar a práxis escolar, identificada com a legitimação do privilegiado capital social dos grupos das classes dominantes. Essas práticas escolares, normalmente, tendem a negar as vozes e as histórias dos estudantes das classes sociais menos favorecidas, dificultando a forma como esses estudantes enxergam o mundo. Nessa ação, “costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição”. Assim, Giroux e Simon defendem que as escolas constituem

formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a

¹⁰⁵ Paulo Freire (1921-1997) educador, pedagogo e filósofo brasileiro, é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se pensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às experiências e vozes” (Giroux & Simon, 2013, p. 109)

Com o argumento anterior, Giroux e Simon (2013, p. 109) pretendem afirmar que “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”. A pedagogia crítica de Giroux vê, na cultura popular, um terreno fértil de luta e resistência, visto que ajuda os alunos a validar suas vozes e experiências. Por outro lado, “a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem com o mundo dos professores e administradores de escola”. Giroux e Simon (2013, p. 110) referem-se que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, é uma força na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com o aprendizagem, nesse sentido, afirmaram que “o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da cultura da totalidade das práticas culturais”. Há necessidade de a escola evitar transformar um único discurso em certeza e aprovação; assim, os professores precisam valorizar as diferenças vividas em sala de aula e “que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante” (Giroux & Simon, 2013, p. 121).

Na concepção de Giroux, é fundamental a pedagogia em sala de aula empreender uma educação para a cidadania. Para isso, precisa é importante existir em sala de aula uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos para que “os estudantes possam desafiar, engajar-se e questionar a forma e a substância do processo de aprendizagem” (Giroux, 1986, p. 263). Os alunos devem aprender a pensar, criticamente, ter capacidade de se apropriar de suas próprias histórias e “devem aprender a agir coletivamente para construir estruturas políticas que possam desafiar o *status quo*” (Giroux, 1986, p. 263). Giroux refere que,

para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ‘ajustar’ os alunos à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas (Giroux, 1986, p. 262)

Propagando as vantagens de uma pedagogia crítica, Giroux deseja uma educação que resista a escolarização pacífica, onde prega a neutralidade, sustentando os privilégios econômico e político de uma classe ou grupo particular. “Uma consequência dessa visão foi que a estrutura e a ideologia da sociedade dominante foram considerados não-problemáticas” (Giroux, 1986, p. 103). Após a produção da teoria da reprodução, Giroux procurou investigar maneiras pelas quais classe e

cultura poderiam indicar políticas culturais atreladas ao cotidiano das pessoas, em vez de conceber a cultura como reflexo da hegemonia de um grupo. Nesse sentido, Giroux (1986, p. 139) prefere “estudar as escolas como espaços sociais que contém níveis de determinação de especificidade única, espaços sociais que não refletem a sociedade maior, mas têm apenas uma determinada relação com ela”. A teoria da resistência de Giroux é uma construção teórica e ideológica, objetivando analisar as relações entre a escola e a sociedade, pretendendo assim, fornecer “uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica” (Giroux, 1986, p. 145). Com isso,

a resistência tem que ser fundamentada em uma justificativa teórica que indique um novo quadro de referência e uma nova problemática para se examinar as escolas como espaços sociais e particularmente a experiência dos grupos subordinados. Isto é, o conceito de resistência representa mais do que um novo slogan heurístico na linguagem da pedagogia radical, – ela representa um modo de discurso que rejeita as explicações tradicionais do fracasso escolar e do comportamento de oposição (Giroux, 1986, p. 146)

A resistência, como princípio educacional, funda-se na cultura e no processo de escolarização em uma pedagogia da autonomia, “e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação” (Giroux, 1986, p. 150). A compreensão da resistência pode consolidar uma base teórica para uma pedagogia crítica em educação, em que a preocupação vai além dos conteúdos explicitados no currículo oficial. Como refere Giroux (1986, p. 258), devem ser observadas “as normas, valores e atitudes subjacentes que são frequentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula”; essas reproduções são conhecidas por currículo oculto que constitui uma força de socialização que enfatiza a “conformidade a regras, passividade e obediência”.

3.2.1 Currículo oculto

Neste sentido, examinar o currículo escolar é imprescindível para entender o que se aprende na escola, visto que ele norteia todo o trabalho desenvolvido na escola. O que acontece, na prática, é que o aluno em sala de aula e no convívio escolar aprende muito mais do que o que está planejado no currículo formal. Os currículos são sistematizados, em forma de conteúdos e experiências de aprendizagem para produzir aprendizagem que entusiasme o indivíduo a pensar, refletir, valorizar e atuar, diante dos problemas sociais. Acontece que “as escolas fazem mais do que fornecer instrução. Elas oferecem normas, ou princípios de conduta, que são aprendidas

através das experiências escolares sociais variadas que influenciam a vida dos estudantes” (Giroux, 1997, p. 62). Existe uma parte oculta no currículo escolar que precisa ser compreendida para que haja uma criteriosa interferência na organização do currículo escolar. Nesse sentido,

os estudantes internalizam valores que enfatizam o respeito pela autoridade, pontualidade, asseio, docilidade e conformidade. O que os estudantes aprendem com o conteúdo formalmente sancionado do currículo é muito menos importante do aquilo que aprendem com as suposições ideológicas embutidas nos três sistemas de mensagem da escola: o sistema do currículo; o sistema de estilo pedagógicos de sala de aula; e o sistema de avaliação. (Giroux, 1997, p. 62-63)

O termo currículo oculto foi utilizado, pela primeira vez, por Philip Jackson¹⁰⁶, em 1968, no seu livro *Life in Classrooms* que analisa a autoridade institucional dos professores e a resistência dos alunos. Jackson (1990) discute, em seu livro, as dificuldades criadas pelo currículo oculto, como os problemas que ele pode causar no envolvimento dos alunos com o currículo formalmente sancionado. Santomé (1998) indica que os professores, em sala de aula, se incomodam muito mais com a violação de normas institucionais do que com os sinais de dificuldade intelectual dos alunos. Esse comportamento passa a ser natural e óbvio, de tal forma que da obsessão aos normativos e à ordem estabelecida deriva o objetivo mais importante a todos os que convivem na instituição. Nesse sentido,

os alunos aprendem a canalizar e controlar seus impulsos de acordo com o que é considerado padrões de comportamento aceitáveis; padrões que eles não podem alterar ou pelo menos, não têm capacidade reconhecida para tal. Estas aprendizagens são imprescindíveis para operar em cadeias de produção industrial, portanto, não devido a algum grau de incapacidade dos professores e professoras de propor metas mais altruístas, muito menos, ao acaso. (Santomé, 1998, p. 62)

Santomé (1998) entende que o currículo oculto é um caminho para a reprodução, sendo necessária uma rebeldia para contestar as normas estabelecidas. Freire (1996, p. 115) refere contra o fatalismo: “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”. Sem contrariar a paciência e a passividade recorrentes, no interior das estruturas escolares, se torna politicamente inócua a transformação necessária, principalmente, “da forma do currículo como um recurso para a reprodução, a coesão e estabilidade das relações sociais de produção e distribuição” (Santomé, 1998, p. 63). Com o currículo oculto, a escola é enquadrada numa perspectiva funcionalista, pois fornece “tanta ênfase à maneira pela qual os alunos aprendem e interiorizam os valores,

¹⁰⁶ Philip W. Jackson (1929–2015) atuou como docente da Universidade de Chicago onde entrou em 1955 depois de se doutorar em psicologia do desenvolvimento a partir da Universidade de Columbia Teachers College. Autor do clássico livro *Life in Classrooms*, publicado em 1968.

habilidades e conhecimentos necessários para acriticamente e sem pensar perpetuar o atual modelo de sociedade” (Santomé, 1998, p.63).

O currículo oculto encontra-se no dia-a-dia escolar sob a forma de aprendizagens não planejadas. O currículo oculto é resultado dos relacionamentos no ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula desenvolvidos na escola, no princípio de hierarquia entre administradores, direção, professores e alunos e na forma como o conhecimento é transmitido aos alunos. “Diferente do currículo oficial, com seus objetivos afetivos e cognitivos declarados, o currículo oculto neste caso enraíza-se naqueles aspectos da vida em sala de aula que não são normalmente percebidos por professores ou alunos” (Giroux, 1997, p. 65).

Visando neutralizar os efeitos nocivos do currículo oculto, de acordo com Giroux, importa promover, nas disciplinas de Estudos Sociais, a participação de professores e alunos na crença em valores democráticos e espírito crítico diante dos problemas sociais. O normal que acontece, nas escolas, é que “em vez de preparar os estudantes para ingressar na sociedade com as habilidades que lhes permitam refletir criticamente e intervir no mundo a fim de mudá-lo, as escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para conformarem-se ao *status quo*” (Giroux, 1997, p. 67).

Na pedagogia de Giroux, a participação ativa na sociedade e o pensamento crítico de professores e alunos são vitais para o desenvolvimento de uma educação social, já que ajuda a excluir o efeito autoritário do currículo oculto na sala de aula. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 68) afirma que “todo o esforço deve ser feito para dar-se ao estudante uma conscientização da necessidade de desenvolver suas próprias escolhas e atuar sobre estas escolhas com um entendimento das restrições situacionais”, além de “esclarecer os estudantes não simplesmente como as forças do controle social operam, mas também como estas podem ser superadas”. Escrevendo sobre a escolarização americana, também valendo para a escolarização brasileira, porém, em menor grau, Giroux afirma:

A competição e a luta individual estão no cerne da escolarização americana. Em termos ideológicos, a coletividade e a solidariedade social representam ameaças estruturais poderosas ao espírito do capitalismo. Este espírito está calcado não apenas na automatização e divisão do trabalho, mas também na fragmentação da consciência e das relações sociais. (Giroux, 1997, p. 69)

Para Santomé (1998, p. 61), “é desta forma implícita como se constroem uma série de traços de personalidade adequada para poder trabalhar em uma sociedade industrializada de economia capitalista”. O que acontece na sala de aula é um estímulo à competição, ao

individualismo e permeados por simbolismo autoritário como a posição do professor, horários rígidos impostos por sirenes. Santomé (1998, p. 61) refere que “esta dimensão implícita não teria outra missão, senão assegurar a continuidade das normas e valores dominantes, tais como os define e defende os grupos sociais que têm maior poder na sociedade adulta; dessa maneira, a ordem social consegue manter-se inalterada”.

Uma prática que Giroux (1997, p. 70) propõe eliminar, por considerar danosa, é o ato de selecionar e ranquear alunos, “agrupar os estudantes de acordo com sua capacidade e desempenho observado tem valor instrucional duvidoso” e continua: “uma turma mais heterogênea oferece melhores oportunidades para que se manifeste a flexibilidade”. Um fator importante seria eliminar a rigidez dos conteúdos, horários que se mantêm pelo autoritarismo e recompensas das notas. “Os estudantes deveriam ter a oportunidade de experimentar papéis que lhes permitam direcionar o processo de aprendizagem, independente do comportamento geralmente associado com ênfase nas notas como recompensa” (Giroux, 1997, p. 71).

Segundo Giroux, sistema de avaliação tradicional é aquele em que a natureza do currículo oculto causa mais danos aos alunos. Nesse sentido, entende que as recompensas são passadas aos alunos em estruturas hierarquicamente organizadas e muito parecidas com local de trabalho onde tudo é fixado pelos outros (horário, local, conteúdo a ser estudado, hierarquia a seguir) e o estudante vai se moldando. “A mensagem subjacente aprendida neste contexto aponta menos para a escola ajudando os estudantes a pensarem criticamente sobre o mundo no qual vivem do que para a escola atuando como agente de controle social” (Giroux, 1997, p. 66). Giroux fala da importância de uma “avaliação dialógica” oferecendo chance de o estudante ter algum controle sobre a distribuição das notas. O diálogo em sala de aula é essencial, pois, na verdade, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). É por meio do diálogo que se estabelece uma democratização das relações sociais.

Outro ponto importante destacado por Giroux (1997, p. 71) é a interação de grupo que “proporciona aos estudantes as experiências de que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros”. Afinal, como afirmou Freire (1987, p. 68) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A interação em grupo incutirá nos alunos a importância da aprendizagem coletiva, a responsabilidade social e solidariedade de grupo. “Através do diálogo em grupo, as normas de cooperação e

sociabilidade compensam a ênfase do currículo oculto tradicional na competição e individualismo excessivo” (Giroux, 1997, p. 71).

Giroux cita algumas práticas em sala de aula para amenizar os efeitos do currículo oculto, entre elas, aluno avaliando trabalho de outro aluno, atuando como líderes de grupo, propondo e participando dos temas em sala de aula para discussão. Com isso, poderia proporcionar um ritmo de aprendizagem mais agradável. O certo, para Giroux, é que a meta dos educadores de estudos sociais é neutralizar a dicotomia entre o currículo oficial e o currículo oculto e indica que:

Para que a solidariedade social, o crescimento individual e a dedicação à ação social resultem da educação social, o currículo oculto terá que ser eliminado ou minimizado. Existe pouco espaço social para a classificação e seleção social, relações sociais hierárquicas, correspondência entre avaliação e poder e dinâmica interpessoal fragmentada e isolada do encontro em sala de aula, todos as quais caracterizam o currículo oculto. Estes processos em sala de aula terão que ser substituídos por processos e valores sociais democráticos que levem em consideração recíproca de metas, pedagogia, conteúdo e estrutura. (Giroux, 1997, p. 74)

Santomé (1998, p. 114) vê, nos estudantes, a possibilidade de esperteza para burlar as normas estabelecidas. Como exemplo, cita a cultura da resistência nos exames escolares, em que os estudantes têm gerado uma cultura de colar o conteúdo da prova do colega ou outro artifício para acessar as respostas, visando à melhor nota possível na competição estabelecida. Nesse sentido, em face do controle existente em seus desempenhos, os alunos deparam com duas opções: “ou ir memorizar tudo, ou preparar um grande arsenal de truques que permitem superar tais testes”. Na prática, sem resistência, o desenvolvimento do currículo oculto sempre trabalha para uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e estruturas de produção e distribuição vigentes, como refere Santomé (1998, p.198), “O currículo oculto costuma incidir influenciando um reforço de conhecimentos, procedimentos, valores e expectativas, mas em linha com as necessidades e interesses da ideologia hegemônica do momento histórico-social”. Para neutralizar a força do currículo oculto, Giroux (1986, pp.100-101) não considera as bibliografias atuais como elemento teórico, necessário para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Considera necessário mudar o foco para uma visão abrangente de todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização que estruturam as práticas na cultura hegemônica. “Tal foco é importante porque desloca a ênfase de uma preocupação unilateral com a reprodução cultural para uma preocupação com a intervenção cultural e a ação social”. Ademais, reforçou a participação ativa dos professores como intelectuais transformadores.

3.2.2 Professores como intelectuais transformadores

Dentro desta linha de transformação escolar, possibilitadora de determinada transformação social, Aronowitz e Giroux (1992, p. 145), referenciando sobre os intelectuais, mostram que há percepção de que os intelectuais se tornaram mais tecnicistas sujeitos a racionalização e à especialização das organizações modernas, referindo que “o intelectual tem sido integrado à medida que o conhecimento/informação se torna uma força produtiva, e a reprodução ideológica central para a legitimação das sociedades de capitalismo tardio e de socialismo de estado”. Como o capital cultural se busca nas escolas e os diplomas são conferidos por elas, levam às escolas o poder de determinar, em que grau as oportunidades de vida dos alunos são efetivadas. Nessa perspectiva, Aronowitz e Giroux (1992, p. 150) pensaram em estruturar a carreira de professores no sentido de ser um profissional intelectual na expectativa de transformar a vida dos alunos, o que “significa pensar os professores como práticos reflexivos”. A importância atribuída pelos autores a um conceito do professor como intelectual tem o objetivo de contrapor a “uma divisão de trabalho em que os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas do seu trabalho” e principalmente, rebater a tendência “política e ideológica. Tal como é expressa em debates correntes sobre a reforma do ensino, para desapossar os professores e os alunos das suas histórias e experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tornarão a escolarização mais instrumental”.

A escola é uma instituição para ajudar cada aluno a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático. Para esses autores, o fator de impacto positivo é a atuação dos professores como intelectuais transformadores, objetivando a transformação do aluno em cidadão crítico. Diferentemente das reformas educacionais do passado, quando reduziam os professores “ao *status* de técnicos de alto nível, cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (Giroux, 1997, p. 157). A grande reforma necessária diz respeito à mudança de formação e atitudes dos professores para que possam ser uma liderança intelectual e moral para os estudantes se tornarem cidadãos ativos e críticos. “A categoria dos intelectuais transformadores conota uma fusão do discurso crítico com a prática política” (Aronowitz & Giroux, 1992, p. 156). Aronowitz e Giroux (1992, p. 158) apontam para o cuidado dos professores no sentido de evitar uma postura de intelectuais críticos. Assim, para os autores, os intelectuais críticos não desejam desempenhar uma função social, enxergam na sua função enquanto intelectual pouca ou nenhuma participação política e são descomprometidos, individualmente, com a sociedade. “São críticos da desigualdade

e da injustiça, mas muitas vezes recusam ou são incapazes de ir além das suas posturas isoladas, para o terreno da solidariedade coletiva e da luta”. Aronowitz e Giroux (1992, p. 160) afirmam que “o papel social do intelectual é precisamente integrar-se nesses movimentos, armado de conhecimento teórico e prático emancipatório”. De todo modo, deve-se evitar, também, uma postura de intelectuais conformistas que agem para favorecer os interesses da classe dominante, e, ainda, a reprodução do *status quo*, “estão firmemente apoiados numa postura ideológica e num conjunto de práticas materiais que apoiam a sociedade dominante e os seus grupos diferentes” (Aronowitz & Giroux, 1992, p. 160). Por último, deve-se evitar a postura de intelectuais hegemônicos, que representam as várias frações da classe dominante, fornecendo-lhes “homogeneidade e consciência” em sentido econômico, político e ético, “fazem mais do que render-se a formas de incorporações de objetivismo; definem-se consciente, através de formas de liderança moral e intelectual que fornecem aos grupos e classes dominantes” (Aronowitz & Giroux, 1992, p. 161).

Giroux entende que, se se pretender uma escola mais democrática, é fundamental compreender os papéis que os intelectuais transformadores representam em suas escolas, importando trabalhar a formação de professores neste sentido. O diagnóstico da atual crise da educação se deve à tendência existente do enfraquecimento da figura do professor. Reconhecido esse problema, “terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos” (Giroux, 1997, p. 158). O que se nota, na prática, é que muitos burocratas acabam decidindo “o que” e “como” os professores devem ensinar. Assim, não estando na docência, acaba influenciando os docentes a ministrar suas aulas sem se apropriar, criticamente, dos programas curriculares. Um exemplo recente na política educacional brasileira é o Projeto de Lei nº 193/2016¹⁰⁷ que visa eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. Nesse sentido,

é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao

¹⁰⁷ Projeto de lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa Escola sem Partido. Justifica a necessidade do projeto de lei, para evitar “a doutrinação política e ideológica em sala de aula, e de outro, a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos”. Especialista em educação entende que esse projeto de lei “trata-se de uma elaboração que contraria o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, considerando como válidos determinados conteúdos que servem à manutenção do *status quo* e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica” (Mais informações em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>).

status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (Giroux, 1997, p. 158)

Giroux tem como ameaça à docência, o racionalismo instrumental em que a prática é valorizada em detrimento do trabalho crítico e intelectual. Há uma valorização da padronização do conhecimento escolar tendo como interesse administrá-lo e controlá-lo. Assim,

em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (Giroux, 1997, p. 159)

Giroux mostra que, nas escolas, o incentivo por recompensas e punição para induzir o aluno a aprender se torna mais fácil do que estimular o desejo inerente da pessoa de aprender. Esse jogo de recompensas e punição vem da racionalidade burocrática que reduz o papel do professor ao planejamento e execução curricular, bem como a autonomia na sala de aula. É necessário eliminar o que Giroux (1997, p. 160) chama de “pedagogia de gerenciamento”, isto é, “o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciado e consumido, e medido através de formas de avaliação predeterminadas”. A pedagogia de gerenciamento erra ao supor que todo e qualquer aluno pode aprender utilizando o mesmo material, as mesmas técnicas de ensino em sala de aula e sendo avaliado do mesmo modo. “A noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa” (Giroux, 1997, p. 161).

Para Giroux, o professor jamais pode assumir uma postura neutra, já que as escolas não são locais neutros. Para a formação de um “aluno cidadão” que seja crítico e reflexivo, o professor precisa agir, também, de maneira crítica e reflexiva, se portando como um intelectual transformador, capaz de estimular o pensamento crítico no aluno. Dessa forma,

um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social (Giroux, 1997, p. 162)

Para Giroux, educar alunos para se tornar cidadãos ativos e críticos, seria importante os professores agir como intelectuais transformadores. O discurso exige uma linguagem da crítica, sabendo que essa linguagem não é a linguagem da utopia, mas a linguagem da possibilidade, transformando mentes para promover mudanças sociais, engajando todos os alunos contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola. Sendo os professores intelectuais transformadores e minimizando os efeitos do currículo oculto, pode ser pensada uma escola sem a reprodução cultural e promovendo o papel que todos desejam para a escola: preparar para a vivência democrática, para a igualdade, para a justiça social, para a humanização das sociedades.

3.3 A escola justa na perspectiva teórica de François Dubet

O sociólogo François Dubet, assim como Giroux, é um crítico da teoria da reprodução. Ambos reconhecem a importância que a teoria da reprodução trouxe para a sociologia da educação, servindo de ponto de partida para qualquer outro estudo que relacione Educação Escolar com sucesso ou/e insucesso dos alunos. Dubet defende a ideia de uma escola de oportunidades que tenha, como premissa, acolher todos os alunos, inclusive os vencidos na competição escolar. O pensamento de Dubet remete aos ideais do filósofo americano John Rawls referenciado no capítulo 2 com sua teoria da equidade. Dubet investigou o que seria uma escola justa, e, segundo o autor, dois fatores são importantes: a igualdade de oportunidades e a utilidade da formação. Dubet tem apreço especial pela teoria da reprodução, mas refuta a ideia de que a exclusão social dos jovens advém somente das relações de reprodução nas escolas, pois considera que a escola reproduz as desigualdades sociais por ser mais favorável à cultura dos alunos da classe social privilegiada. No entanto, essa lógica é excessivamente geral para elucidar as variações existente na reprodução escolar. Dubet, sobre a escola republicana dos anos 60, mostra que

uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e 'neutra' no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira 'positiva', segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do 'elitismo republicano'. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade, mesmo se uma e outra eram muito mais 'objetivamente' injustas ontem que o são hoje em termos de desigualdade e de distância social (Dubet, 2003, p. 32)

A escola de massas dos anos 70 do século XX fez com que a oferta escolar fosse considerada um fator de igualdade de oportunidades e de justiça. Porém, o problema da “inflação” dos diplomas provocada pela construção da escola de massas influenciou diretamente a mobilidade social do aluno, visto que o mercado de trabalho foi afetado pelo efeito da oferta maior de mão de obra qualificada em face da demanda de emprego e da rejeição dos não qualificados.

De um lado, a escola de massas não é a escola da igualdade; de outro, a massificação que aumenta a prevalência dos diplomas no ingresso ao emprego. Assim, a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca *ipso facto* uma relativa exclusão social. [...] O movimento crescente dos diplomas aumenta a exclusão escolar relativa dos não diplomados, que, por sua vez, se deparam com a exclusão provocada pela crise do emprego. Assim, dois fenômenos relativamente independentes, que afetam as relações de produção e as relações de reprodução, encontram-se ligados um ao outro. Para dar a essa análise uma imagem “concreta”: a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas ‘chances’ de desemprego e de precariedade. No outro extremo, os diplomas nos níveis mais elevados oferecem uma proteção relativa diante do desemprego (Dubet, 2003, pp. 34-35)

A valorização e a desvalorização dos diplomas provocaram desigualdades escolares, proporcionando mais rigidez na reprodução das desigualdades sociais. O *habitus* primário é um fator crucial para o sucesso escolar, beneficiando aqueles alunos que tenham um suporte familiar mais eficaz no que tange ao capital cultural nos estados incorporado e objetivado.

A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são ‘ativos’, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (Dubet, 2003, p. 36)

Stoer (2006, p.102) refere que, na sociedade industrial, “a escola torna-se uma importante agência para a distribuição de oportunidades de emprego numa situação em que o elo entre ocupação e educação é cada vez mais forte”. Devido a esse fato, os professores estão tendo a missão de, também, ser um assistente social, visto que, no âmbito social, as escolas passam como “centro de promoção (para aqueles que eventualmente obterão bons empregos), mas também como um centro de despromoção (obviamente para os que não os conseguirem)” (Stoer, 2006, p.103). O mercado de trabalho passou a exigir o diploma aos candidatos à vaga a um emprego. As escolas proporcionaram diplomas e não qualificações, comprometendo sua função de preparar cidadãos críticos para uma sociedade democrática. Nesse sentido,

vale a pena lembrar que, à medida que os indivíduos da sociedade moderna alcançam níveis de escolaridade mais elevados, o valor dessa educação é desvalorizado pelo aumento de exigências de emprego (mais uma vez baseadas em diplomas, e não em qualificações). Por consequência, as pessoas têm de adquirir um grau mais elevado de escolaridade, para

consequirem os mesmos níveis de recompensa social. Ou, por outras palavras, os diplomas acadêmicos sofrem também de inflação (Stoer, 2006, pp.104-105)¹⁰⁸

Para Dubet, a sociologia da reprodução foi, gradativamente, substituída pelo estudo dos problemas sociais na escola, com uma preocupação maior com os mecanismos internos da escola. A microssociologia vem substituindo aquela sociologia mais global. Dubet (2003, p. 37) cita, como exemplo, um “conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar”. A escola de massas é meritocrática, “ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (Dubet, 2003, p. 40). Mesmo em uma seleção pela meritocracia, a escola justa, de acordo com Dubet (2008, p. 14), necessita ter cuidado com as consequências, pois “seleção justa sobre o conjunto da vida social não é necessariamente justa e não preservam os indivíduos de uma espécie de darwinismo social fundado sobre a justiça dos exames escolares. A escola deve assegurar a igualdade individual das oportunidades”.

3.3.1 A igualdade meritocrática das oportunidades

Apesar de Dubet fazer ressalva às competições escolares que não se preocupam com os vencidos, compreende que ter igualdade de oportunidades de um lado e valorização do mérito individual por outro, acarreta à sociedade um benefício coletivo da seleção dos mais capazes e uma competição menos injusta, visto que se procura oferecer a todos as mesmas oportunidades. Dubet (2008, p. 19) refere que “enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais”.

O problema é saber se a escola tem condições objetivas de construir uma igualdade de oportunidades entre todos os alunos que seja verdadeiramente igual. Caso seja possível, as desigualdades, geradas no seio dessa escola, serão pouco contestadas, pois “o mérito e o talento dos indivíduos seriam a única causa das desigualdades escolares” (Dubet, 2008, p. 24). Nesse sentido, torna a competição objetivamente justa e neutra em que o aluno seria responsável pelo seu destino independente do seu nascimento e origem social. Não obstante o avanço da educação nos países desenvolvidos, como, por exemplo, a França, Dubet (2008, p. 27) demonstrou que “em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais

¹⁰⁸ Stoer fazia já estas reflexões num artigo escrito em 1985 para o Diário de Notícias (07 de Julho), intitulado “Os diplomas académicos também sofrem de inflação”.

privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mas prestigiosos e mais rentáveis que os outros”. Com isso, as desigualdades escolares continuam refletindo, mais ou menos, nas desigualdades sociais fazendo crer que a igualdade de oportunidades não se concretizou. Então, as desigualdades continuam sendo geradas pela falta de oportunidade igual a todos e ditada pela desigualdade social.

É fato que, a uma sociedade com desigualdade social, fica impossível pensar em igualdade de oportunidades escolares. Dubet (2008, p. 30) analisa que, “salvo se as desigualdades sociais forem totalmente anuladas, não se vê como a escola poderia neutralizar as diferenças de competências que se manifestam desde as primeiras medidas de performance e de aptidões das crianças”. Então, “a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, que a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares” (Dubet, 2008, p. 32). Porém, Dubet (2008, p. 38) mostra que não se pode fugir do princípio de igualdade meritocrática das oportunidades e refere que “apesar de suas fragilidades, a abertura da escola a todos é um progresso do qual não se pode voltar”.

A abertura da escola para todos (construção da escola de massas) fez com que os alunos se olhassem como iguais no direito à educação e tornou possível almejar posições mais elevadas na sociedade. Sabendo que o capital cultural da família está em jogo, “esse direito ao êxito é também uma exigência moral numa escola pronta para condenar a ausência de ambição escolar dos alunos ou das famílias” (Dubet, 2008, p. 39). A escola, porém, hierarquiza os alunos classificando-os pelo desempenho acadêmico. Dubet (2008, p. 40) menciona uma “contradição fundamental”, que é “todos eles (alunos) são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais”.

Indicar o bom aluno, distinguir do muito ruim é fácil. No entanto, mesmo que a escola alcance a imparcialidade na avaliação e consiga neutralizar a influência das desigualdades sociais, será que poderia construir forma de avaliar o mérito individual de cada aluno sem cometer injustiça? Sobre avaliações do mérito, Dubet refere que:

Quando muitos alunos têm êxito numa prova, considera-se geralmente que ela não é boa porque seria preciso obter, em todas as circunstâncias, um terço de bons, um terço de médios, um terço de fracos. Certamente, não se trata de dizer que a nota não mede nada e que ela não traduz nenhuma forma de mérito, mas convém lembrar que a medida do mérito escolar permanece um exercício incerto, construído: ela não tem a precisão do cronômetro eletrônico que designa o vencedor de 100 metros (Dubet, 2008, p. 39)

Dubet defende que existem razões para rejeitar a igualdade meritocrática das oportunidades, visto que, para que funcione a contento, precisaria que o aluno fosse afastado da família desde o nascimento para ficar imune às desigualdades sociais e que os professores não tivessem vícios e fossem recrutados entre os indivíduos com virtudes absolutas, para serem imparciais na avaliação. Tem-se que aceitar, ainda, que existirão fracassados. Entretanto, “seria muito difícil imaginar um princípio de justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela” (Dubet, 2008, p. 47).

3.3.2 A igualdade distributiva e social das oportunidades

A igualdade das oportunidades é, para Dubet (2008, p. 48), uma “ficção necessária”, visto que “permanece um horizonte normativo ao qual é necessário apegar”. Enfatiza como ficção o fato de dificilmente se atingir a igualdade das oportunidades na sua plenitude (esta não se realizar totalmente), seu caráter necessário se torna imprescindível para manter a crença nas oportunidades oferecidas pela educação. Assim, o aluno crê, quando procura a escola para estudar, o professor crê, quando ministra aula, orienta e corrige o aluno, ainda que todos saibam que a igualdade das oportunidades é uma ficção. Em harmonia com as ideias de John Rawls, Dubet (2008, p. 49) recomenda que se deve “acrescentar hoje ao quadro geral da igualdade meritocrática das oportunidades um outro projeto: a igualdade distributiva das oportunidades”. Dubet indica ser preciso para isso, uma igualdade de oferta, fazendo com que a escola com bons cursos esteja disponível no local de todos os alunos, além de fornecer mais educação, com flexibilidade e de maneira adequada para os menos favorecidos, que são os mais necessitados. E por último, orientar os pais quanto às regras e códigos explícitos e ocultos da escola para que possam atuar na orientação do filho de forma eficaz, de maneira especial nas famílias socialmente desfavorecidas.

As escolas públicas têm a missão de transformar o sistema, promovendo a mobilidade social e condenando a exclusão social. A justiça, realizada no ambiente escolar, tem um custo para garantir a igualdade das oportunidades. Esse custo gera uma transferência econômica que fica disponível ao campo educacional. O que acontece, na prática, são verbas públicas e privadas a serviço da coletividade e do indivíduo. As verbas públicas, como são pagas por todos, não devem ser reservadas aos mais favorecidos; por outro lado,

os cursos particulares, os intercâmbios linguísticos, o ensino privado e as preparações privadas recuperam um grande número de alunos ‘tangentes’, mas cujas famílias têm um pouco de dinheiro. Esse sistema é quase oficial em algumas habilitações prestigiosas nas quais os recursos privados facilitam o acesso a formações eficazes e gratuitas (Dubet, 2008, p. 56).

Dubet (2008, p. 60) afirma que muitos pensam que “a igualdade e a equidade seriam incompatíveis. Mas isso não é nada, pois a equidade visa produzir a igualdade de maneira mais voluntária”. Alerta, também, que “estabelecimentos menos favorecidos jamais alcançaram a igualdade dos meios”. As escolas das periferias padecem mais com os descasos públicos, visto que estão localizados em bairros onde as famílias têm menos aspiração para alcançar a cultura escolar, quando, na verdade, precisaria de uma ajuda diferenciada no suporte escolar para reduzir os fracassos escolares existentes na comunidade. Dubet recrimina ações afirmativas em forma de meta ou cota muito utilizada nos Estados Unidos da América e no Brasil como forma de aproximar as condições de igualdade entre indivíduos pertencentes a um grupo em estado de fragilidade ou a uma minoria. Convém saber a dose certa entre a desigualdade injusta e o mérito apropriado:

Além de uma concorrência inesgotável entre as vítimas fazendo valer seus direitos, essa política pode influenciar uma cristalização dos pertencimentos sociais atribuídos ou ‘inatos’, obrigando os indivíduos a se definirem por sua herança social, étnica ou sexual: a fim de se beneficiar de um direito específico, ter-se-ia que se identificar a um grupo. Sobretudo, esta maneira de agir pode por sua vez produzir as maiores injustiças e as maiores frustrações quando se continua acreditando na necessidade da ficção da igualdade das oportunidades. Pode-se confiar na racionalidade dos indivíduos mais favorecidos para tirar dessa política vantagens decisivas voltadas aos menos favorecidos de seu grupo, ou ainda do grupo imediatamente superior, mas excluído da política de discriminação? (Dubet, 2008, pp. 61-62).

Em face da resistência de uma política de ação afirmativa tradicional, Dubet (2008, p. 69) defende que “será preciso desenvolver uma política de discriminação positiva que tenha como alvo tanto os indivíduos quanto os estabelecimentos frágeis”. Para facilitar essa política de discriminação positiva, importa que haja uma aproximação mais efetiva das famílias com a cultura escolar: “Informar os pais sobre os objetivos e os métodos da escola, sobre as reais expectativas do serviço de orientação a fim de aumentar sua mobilização e seu *empowerment*, concerne tanto à igualdade das oportunidades quanto unicamente à igualdade dos meios” (Dubet, 2008, p. 66).

A igualdade das oportunidades pode ser medida pelo fato de conviver na mesma sala de aula, principalmente nas grandes escolas, representantes dos múltiplos grupos que compõem a sociedade (empresários, operários, camponeses, etc.). Mas, para Dubet, a meritocracia pura não garante justiça, pois tudo vai depender da sorte que a sociedade reserva para os vencidos. Para que haja justiça, Dubet evoca o “princípio da diferença” de John Rawls já tratado no segundo capítulo. Para a cultura escolar, isso quer dizer, “as desigualdades decorrentes da igualdade meritocrática das oportunidades não devem se desenvolver às custas dos alunos de menor *performance*, seja qual for o mérito dos vencedores e sua utilidade coletiva, sua eficiência” (Dubet, 2008, p. 73). Dubet, à semelhança de Bourdieu (2012a), defende que a escola deva garantir uma cultura mínima

a todos (um “mínimo cultural comum”, nas palavras de Bourdieu). Pode-se pensar nas várias políticas sociais que são garantidoras do mínimo, a mais conhecida é a política do salário mínimo, indicando a remuneração que um trabalhador deve ter para viver dignamente. No Brasil, a política de valorização do salário mínimo, com reajustes acima da inflação, gerou aumento real de 76,5%¹⁰⁹ na última década, apontando um caminho para o problema de concentração de renda que tanto penaliza a vida dos mais pobres.

O dilema é saber o que a escola obrigatoriamente, deve garantir a todos os alunos. A desconfiança indicada por Dubet, considerada uma preocupação pertinente, é que, em algumas escolas, o mínimo se transforme no máximo. Mas, nesse ponto, Dubet (2008, p. 76) pondera que “não vale a pena satisfazer com fórmulas tão ambiciosas quanto vagas, como as que incitam à ‘excelência para todos’, ignorando quando esse oxímoro manifesta na realidade a rejeição a uma cultura comum garantida, pois a excelência só existe pela sua raridade”. Para defender o mínimo escolar, Dubet faz a seguinte analogia com base no “princípio da diferença”:

Pouco importa que alguns vivam em mansões, contanto que a prioridade coletiva seja fazer com que ninguém viva num pardieiro e com que mesmo aquele que habita as piores moradias disponha de calor, luz, água, eletricidade, de um número razoável de metros quadrados e de serviços de proximidades (Dubet, 2008, p. 78)

O mínimo pode e deve ser escolhido por projetos diversos que estejam conectados com a transformação do cidadão. Dubet (2008, p. 81) mostra que, no ano de 1988, em um relatório, Pierre Bourdieu e François Gros “propuseram definir a cultura comum em termos de aquisição de modos de pensamento fundamentais: dedutivo, experimental, histórico, reflexivo, crítico”. A heterogeneidade dos alunos em sala de aula é um fato; por esse motivo, o normal é que os alunos sejam separados pelos seus méritos ao longo da vida estudantil. Uma cultura comum orienta a escola a educar juntos alunos diferentes, “sem baixar o nível nem limitar o talento de suas elites” (Dubet, 2008, p. 91). Um dos benefícios da cultura comum é diminuir as desigualdades, provocadas pela competição meritocrática, garantindo, assim, um conteúdo de conhecimento comum a todos os alunos. Desse modo,

importa menos saber o que os mestres ensinam do que saber o que as crianças sabem e sabem de fato fazer. Na escola, a prioridade atribuída à igualdade social das oportunidades introduzirá certamente uma mutação tão radical quanto a extensão dos direitos sociais, dando, ao preço de muitas lutas, alguma ‘realidade’ aos direitos políticos (Dubet, 2008, p. 93)

¹⁰⁹ Mais informações em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/07/pais-comemora-aumento-real-de-76-do-salario-minimo-na-ultima-decada>

3.3.3 A igualdade individual das oportunidades

Dubet considera que, mesmo conseguindo um tratamento para os mais fracos em uma competição escolar a ponto de neutralizar a desigualdade social sobre a desigualdade escolar, o efeito perverso das hierarquias dos diplomas sustenta a desigualdade social pela desigualdade escolar gerada. Essa desigualdade escolar, considerada justa pela sociedade, provoca distorções que devem ser avaliadas:

Uma escola na qual os vencedores selecionados por seu mérito obteriam todas as vantagens possíveis (remuneração, prestígios, garantias de carreiras, poder) e os vencidos seriam abandonados à pobreza e à precariedade, sem dúvida não seria uma escola justa. Essa escola chegaria mesmo a ser particularmente injusta na medida que a justiça na seleção legitimasse a sorte dos mais fracos e dos dominados, como afirmaram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (Dubet, 2008, p. 95)

Nesse sentido, dentro da lógica da teoria da justiça por equidade de John Rawls, a escola justa não deve formar, o aluno, somente, nos conhecimentos úteis para sua carreira profissional e integração na sociedade, “mas ela deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária” (Dubet, 2008, p. 95). Então, a escola justa, para Dubet, passa a oferecer a todos o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, e não, simplesmente, a função de selecionar os melhores. Por isso, Dubet (2008, p. 107) lembra que a escola não limita a perpetrar tão-somente instruções e competições, mas, agir na formação do indivíduo, “sujeito singular e igual a todos os outros, independentemente de suas performances e de seus resultados”. Nesse caso

o postulado de igualdade entre os indivíduos não pode mais tomar a forma abstrata dos competidores iguais, cujo anonimato garante a equidade do tratamento. A igualdade individual das oportunidades deve, ao contrário, proteger os indivíduos e muni-los subjetivamente, sejam quais forem suas performances. Isso supõe que a escola se constitua como um espaço educativo no qual cada um pode dar o que tem de melhor fora da competição escolar, e que a escola defina os bens cívicos e morais sobre os quais os alunos e os estudantes devem realizar a experiência e aprendizagem (Dubet, 2008, p. 107)

A escola não deve discriminar ninguém; pelo contrário, deve permitir que todos tenham valor. “O princípio da igualdade individual das oportunidades nos incita a pôr a questão de uma educação democrática, isto é, de uma educação que permita a cada um ser um sujeito independente de seu mérito e das utilidades ligadas ao diploma” (Dubet, 2008, 110). Para uma escola justa, é possível extrair das contribuições de Dubet que não pode ser puramente meritocrática, deve diminuir as desigualdades sociais dos alunos, garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências, procurar fazer com que as desigualdades escolares não tenham consequências significativas sobre as desigualdades sociais e, por último, admitir que cada

um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar. Sabendo que a sociedade dominante sai bem na luta no campo educacional, Dubet compreende que qualquer mudança sofrerá resistência:

O espaço escolar é um terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras. Os vencedores da competição do mérito não querem mudar nem os conteúdos, nem as regras, nem os modelos pedagógicos que os beneficiaram e dos quais esperam que seus filhos se beneficiem (Dubet, 2008, p. 118)

3.4 Outras contribuições, outros olhares dentro da sociologia da educação

É preciso compreender as contribuições e limites da Sociologia da Educação para avançar nas investigações sobre o (in)sucesso escolar dos alunos das várias classes sociais que interagem entre si. O Brasil, com suas acentuadas desigualdades sociais e econômicas, é um país de contradições; em pleno século XXI, o atual presidente da república, não incluiu, na sua equipe de governo nenhuma mulher ou qualquer pessoa afrodescendente ou com descendência indígena. Assim, deixou excluída dos mais altos cargos do governo mais de metade da população do país, refletindo na sua decisão o prosseguimento das injustiças econômica, cultural, social e participação política, verificada no dia a dia no Brasil. Após discorrer sobre a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron, a teoria crítica de Giroux e a escola justa de Dubet refletem-se aqui sobre outras contribuições de autores importantes para subsidiar a concepção da investigação em curso.

3.4.1 Culturas juvenis e as dinâmicas de escolaridade

Paul Willis é um desses autores, não só pelo pioneirismo da sua investigação, como pelos contributos teóricos que forneceu. Sendo um “clássico” dentro da Sociologia da Educação, o seu trabalho merece ser lembrado e refletido na presente investigação. Willis (1991) procedeu a investigações sobre culturas juvenis e da cultura popular em geral e invocou uma ruptura na teoria da reprodução. Para Willis, o aluno não pode ser considerado um agente passivo, e a escola protagonista do destino de todos os alunos. Contrapondo essa ideia, inaugurou o que ficou conhecido como teoria da resistência, percebendo o aluno como sujeito ativo, protagonista de sua história e que tem um posicionamento próprio diante do processo educativo. Em suas investigações, o fracasso escolar e a desobediência são compreendidos como reação à escola, uma forma de resistência. Martínez (2005) refere que as ideias de Willis remetem a “pensar as culturas juvenis com respeito e interesse, a fim de entender melhor as mudanças sociais e culturais no

mundo que nos rodeia, tanto em suas manifestações simbólicas como nos próprios corpos daqueles que as vivenciam”.

Willis (1991) levou a efeito um estudo etnográfico, ambientado nos anos de 1972 a 1975, tendo, como foco principal um grupo de doze alunos do sexo masculino de classe operária, do currículo do ensino secundário não acadêmico da escola de nome fictício “Hammertown Boys”, situada em Inglaterra. Esses alunos “foram selecionados com base nos laços de amizade e por pertencerem a algum tipo de cultura de oposição numa escola de classe operária” (Willis, 1991, p. 15). Esse estudo diz muito sobre o fracasso da educação estatal em aumentar as oportunidades de mudança das crianças e jovens de classe operária. Willis (1991, p. 23) observou que “a dimensão mais básica, óbvia e explícita da cultura contraescolar é uma oposição cerrada, nos planos pessoal e geral, à autoridade. Esse sentimento é facilmente verbalizado pelos ‘rapazes’”. Identifica, em seus estudos, que a vestimenta, o fumar, o beber, faltar aula e as piadas e risadas, oportunamente lançadas, quando o professor comete uma pequena falha, são exemplos concretos de cultura contra-escolar. É sempre no informal em que o formal é negado, que acontece e se desenvolve a cultura contra-escolar: “De forma geral, a oposição na cultura operária é frequentemente assinalada por uma retirada em direção ao informal e se expressa, sob suas formas características, precisamente para além do alcance da ‘norma’” (Willis, 1991, p. 37). Essa cultura só se desenvolve no grupo, como afirma Willis (1991),

mesmo que não haja normas públicas, estruturas físicas, hierarquias reconhecidas ou sanções institucionalizadas na cultura contra-escolar, ela não pode funcionar no ar. Ela tem que ter sua própria base material, sua própria infraestrutura. Essa base material é, naturalmente, o grupo social. O grupo informal é a unidade básica dessa cultura, a fonte fundamental e elementar de sua resistência. Ele posiciona e torna possível todos os outros elementos da cultura, e sua presença distingue de forma clara os ‘rapazes’ dos ‘cê-dê-efes’ (p. 37)

Esses grupos têm uma comunicação própria entre seus membros que os diferenciam “a linguagem usada no grupo, especialmente no contexto da zombaria e da ‘gozação’, é muito mais dura que a usada pelos cê-dê-efes¹¹⁰, cheia de palavrões e com a forte utilização do dialeto local e de um jargão especial” (Willis, 1991, p. 50). A cultura contra-escolar possui pontos de intersecção com a cultura operária como refere Willis (1991, p. 75): “a cultura do chão de fábrica se baseia na mesma unidade organizacional fundamental da cultura contra-escolar”. Sendo na informalidade a

¹¹⁰ Os cê-dê-efes são os estudantes conformistas da escola, diferentemente dos estudantes rebeldes da cultura contra-escolar, esses estudantes não só apoiam os professores, como eles apoiam a própria ideia de professor. Os cê-dê-efes, para os estudantes da cultura de oposição a escola, acham que eles renunciam a seu próprio direito de terem um tempo divertido e que ao sair da escola não terão nada para contar, a não ser, que passou o tempo em sala de aula sentado “achatando a bunda”.

maneira para controlar o processo de trabalho/sala, busca-se sabotar a autoridade do chefe e/ou do professor. Para Willis (1991, p. 133), “é a escola que faz surgir uma certa resistência ao trabalho mental e uma inclinação ao trabalho manual”. Vê-se, na resistência ao trabalho mental, uma configuração análoga à resistência à autoridade na escola, entendendo, assim, que

o trabalho manual, no mínimo, está fora do domínio da escola e carrega com ele – embora não de forma intrínseca – a aura do mundo adulto real. O trabalho mental exige demasiado e invade – tal como o faz a escola – demasiadamente aquelas áreas que são crescentemente adotadas como deles, como privadas e independentes (Willis, 1991, p. 50)

É uma contradição que Willis observou, e, apesar de conhecer a divisão de classe aprendida na escola, há uma recusa do ganho social da escolarização. E há um respeito da diferença entre esses alunos e os *cê-dê-efes*. Tudo faz parte do capitalismo contemporâneo: a diferença de classe e a estruturação da sociedade em divisão de trabalho. A cultura contra-escolar gera resistência, levando a uma escolha voluntária dos destinos que as pessoas escolhem para si, não existindo, assim, na visão de Willis, uma reprodução total, mas os alunos permitem e compartilham desse processo de encaminhamento ao trabalho manual. Nota-se, também, que Willis refere o peso que o currículo oculto da escola provoca nos alunos, passando mensagens reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como o sexismo. A conclusão é que a cultura dos alunos influencia na sua resistência a mudança que pode ser vista, por eles, como uma imposição de padrões com os quais não se identificam. Willis (1991) refere:

No sentido, portanto, daquilo que eu argumento, que é sua própria cultura que mais eficazmente prepara alguns rapazes da classe operária para a oferta manual de sua força de trabalho, podemos dizer que existe um certo elemento de autocondenação na adoção de papéis subordinados no capitalismo ocidental. Entretanto, esta condenação é experienciada, paradoxalmente, como um verdadeiro aprendizado, como uma afirmação, como uma apropriação e como uma forma de resistência (p. 13)

Para Willis, os professores podem agir para reconhecer a cultura dos “garotos ressentidos de classe operária”. O citado autor indica sugestões de ações pedagógicas para o trabalho educativo desses alunos:

O professor pode manter um olho cético, desglamourizado, realista, sobre os processos industriais, econômicos e sobre os processos culturais de classe. Em vez de entrar num pânico moral sobre ‘o tumulto e a violência na sala de aula’ (que têm sua própria função reprodutiva com relação à ideologia conservadora), os professores podem colocar a contra-cultura escolar em seu contexto social apropriado e considerar suas implicações para seus membros no futuro de longo prazo – isto para não falar dos problemas que ela coloca para sua própria sobrevivência à frente da classe (Willis, 1991, pp. 230-231)

Segundo Willis, a importância de reconhecer a cultura de todo e qualquer grupo social constitui a chave para se conviver com as diferenças e buscar oferecer oportunidades iguais. Em um outro trabalho desenvolvido por Willis, patrocinado pela Unesco¹¹¹, o autor referia-se a uma análise para entender por que os *motards*¹¹², não iam ao teatro, às galerias de arte e à ópera. Após estudo etnográfico dos *hippies* e dos *motards*, entregou à Unesco a seguinte conclusão: “uns e outros já possuíam formas simbólicas, e que talvez fosse o caso de entendê-las e apoiá-las, em vez de tentar atraí-los para a ópera como se fossem recipientes vazios, sem nada com o que começar” (Martínez, 2005, p. 304). A lição a aprender é que “o reconhecimento da natureza das formas culturais e a compreensão de seus próprios processos já significa ter superado uma fraqueza interna, ter começado a desenredar o poder do formal sobre o informal e ter iniciado uma espécie de autotransformação” (Willis, 1991, p. 233).

No entanto, contrapondo as perspectivas de resistência de Willis e Giroux, enquanto a primeira remete, apenas, à continuidade de pertença de classe (ou seja, uma resistência que não origina mobilidade social ascendente), a segunda remete para a transformação social no sentido da diminuição das desigualdades sociais.

Abrantes (2003) – sintonizado, também, com a cultura juvenil – defende as ideias de autores pertencentes “à nova sociologia da educação”, citando Willis, Giroux e Apple. O autor, em seus estudos, refere-se às formas culturais produzidas e reproduzidas no espaço escolar e juvenil, entendendo que “as realidades sociais e escolares resultam não só da cultura imposta pelo grupo dominante, mas também das formas culturais construídas no dia-a-dia pelos diversos grupos e que podem, pelo menos em parte, subverter essas forças dominantes” (Abrantes, 2003, pp. 15-16). Referindo-se ao capital social e ao *habitus* nos estudos de Bourdieu, indica que a realidade social não pode ser reconhecida como processo de reprodução tão mecânico e direto. Dessa forma:

Não só as famílias desenvolvem múltiplas estratégias, como os próprios jovens constroem o seu universo simbólico, no qual inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações, tendo esse universo consequências diretas nas suas posições e disposições face a escola. É óbvio que esse universo não resulta na imaginação de cada jovem. Pelo contrário, é produzido no decurso das interações sociais e está fortemente ancorado em determinações estruturais. Ainda assim, devemos considerar que os atores e os grupos sociais, organizados em contextos específicos, detêm um certo grau de autonomia – a tal autonomia dos campos que fala Bourdieu (Abrantes, 2003, p. 15).

¹¹¹ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

¹¹² Grupo de jovens aficionados às motocicletas, muito tradicionais na década de 1960 (N. T.)

Abrantes (2003a) identifica a articulação na sociedade contemporânea entre as “identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade”, em que os jovens, quando vão às escolas é para se apropriar delas, dão sentidos a esse ato e são transformados por elas. Parte desses jovens vão enxergar, na escola, uma instituição autoritária, impositiva e violenta – gerando uma resistência ou simplesmente abandonando. Outros, vão tê-las como um projeto identitário e um percurso natural na sua vida. “Em qualquer dos casos, a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajetos e projetos, as suas identidades e culturas” (Abrantes, 2003a, p. 93). Lembrando que as identidades e culturas são produzidas em interação num contexto coletivo, Abrantes refere que

a relação entre os jovens e a escola é, pois, mediada por todo um universo de interações quotidianas e informais que (re)produzem práticas, códigos, instituições, papéis. Na troca de experiências e competências, favores e afetos, estruturam-se (também) identidades e disposições, redes e culturas (Abrantes, 2003a, p. 106)

Conforme apresentado por Willis (1991), os jovens se contrapõem à escola pela construção de grupos e culturas de resistência. Abrantes (2003a, p. 109) mostra, em seus trabalhos, que, devido à “massificação do ensino secundário e superior, a par das convulsões no mercado de trabalho, levou a que a simples integração no sistema de ensino deixasse de conferir identidades bem demarcadas”, levando “as identidades juvenis a se definirem contra a massificação escolar, através da esfera do lazer e do consumo, num processo de estetização (ou comercialização?) dos quotidianos”. Na modernidade industrial, as escolas se tornaram responsáveis pela formação da mão de obra especializada, onde os jovens eram poupados da tarefa produtiva em detrimento de uma preparação mais longa para carreiras qualificadas. “Este processo abriu todo um amplo campo de oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de consumo, lazer, contestação política, etc. — novos estilos de vida —, sobre o qual assentaram as designadas culturas juvenis”.

Apesar de Abrantes (2003a, p. 113) reconhecer que a escola tem confirmado e legitimado as desigualdades existentes, visto que potencializa as oportunidades de alguns alunos e constrange outros, pode-se concluir que a sua investigação, “permitiu constatar a relativa autonomia que possuem, no meio escolar, as dinâmicas interacionais, face às condições estruturais impostas”. Nesse sentido, implica dizer que

as políticas, estratégias e práticas das escolas e dos seus professores interferem, significativamente, na construção de ambientes estruturantes das identidades juvenis. Em muitos casos, contribuem para a produção de ambientes de exclusão e resistência, com consequências na polarização das identidades juvenis e na reprodução das desigualdades sociais. Em diversos outros, promovem ambientes de integração e envolvimento, geradores de

fenômenos de valorização e hibridização identitárias, *loci* de oportunidades para atenuar desigualdades e constrangimentos (Abrantes, 2003a, p. 113)

Apesar da distância temporal entre as investigações, assim como Willis, Abrantes refere-se à necessidade de mudança na postura do professor ao novo tipo de trabalho exigido devido às novas tarefas imputadas, hoje em dia, à escola. Abrantes (2003, p. 108) destaca entre as ações dos professores, a preocupação em valorizar as competências sociais e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Ademais, refere a exigência do trabalho em equipes multidisciplinares, classificando-o como necessário e permanente, referindo que “o trabalho de equipes multidisciplinares é, por exemplo, uma necessidade permanente nestas novas tarefas, mas que encontra inúmeros obstáculos perante uma cultura de trabalho altamente individualizada e rotinizada” (Abrantes, 2003a, p. 109).

Nas sociedades contemporâneas, não só a mudança da postura do professor, mas, a escola deve ser um espaço que favoreça e permita a pertença juvenil. Como refere Da Silva (2011, p. 27), “as sociedades contemporâneas são marcadas pela imprevisibilidade, pela desregulação e pela diminuição da proteção social e da confiança”. A autora aponta para uma sociedade do risco com período de incerteza, fazendo com que esse risco, “coloniza valores sociais fundamentais como a justiça ou a igualdade de oportunidades e assume formas visíveis e invisíveis” (Da Silva, 2011, p. 29). Na sociedade vive-se um acentuado individualismo econômico, onde a responsabilidade das escolhas passa a ser somente do indivíduo. Nesse contexto, os jovens, nas sociedades contemporâneas, têm suas identidades juvenis inter cruzadas com as dinâmicas de escolaridade. Assim, “A escola tem sido dominante na definição da pertença juvenil a uma identidade política e social, propondo uma classificação de sujeitos a partir da sua relação com a instituição, os seus propósitos e valores e organizando formas de transição ‘normal’” (Da Silva, 2011, p. 291). Com isso,

as populações juvenis que vivem em contextos socioeconômicos mais fragilizados, marcados pela fratura de vários mundos, com menos proteção e menos modelos, deparam-se com a obrigação de serem elas mesmas e, não conseguindo, na maioria das vezes, mobilizar os referentes e identificações mais tradicionais, parecem flutuar em mundos onde não existem lógicas imperativas (Da Silva, 2008, p. 33)

Não existindo lugares de pertença seguros, os/as jovens alimentam-se da possibilidade de se organizarem em torno de resistências, construindo diariamente no seu cotidiano um lugar de pertencimento recíproco. Nesse sentido, “Compreender as pertenças, o seu valor e o modo como organizam a vida dos/as jovens, exige que se tenha em consideração não só as disposições, o

habitus, mas igualmente experiências diferentes que provocam modificações no *habitus*” (Da Silva, 2011, p. 292). A autora reforça que nada é ao acaso, pois há uma organização em torno de valores, crenças e interesses mútuos que revelam lealdades particulares. Assim, “este tipo de pertencas, ao contrário de outras, que definem a identidade a partir da ligação a uma identidade nacional, são pertencas que os/as jovens têm a impressão de escolher e controlar, constituindo formas de reconfirmar a sua identidade a partir das experiências comuns” (Da Silva, 2008, p. 35). Se identificam com o lugar e passa a entender o mundo a partir da “coexistência de posições sociais” compreendido em oposição as estruturas de desigualdades sociais. “É talvez este exercício de valorização e de transfiguração de si que permite que muitos/as destes/as jovens, estando nos limiares do abismo, se aguentem nas economias legais, nas raízes comunitárias e familiares” (Da Silva, 2008, p. 35).

O IFRN é um desses lugares que tem o poder de fazer com que alunos/as cotistas e alunos/as não cotistas se sintam bem, valorizados por pertencer a essa instituição. Se veem com autoestima elevada e, como refere Da Silva (2008, p. 36), “um espaço material e simbólico que oferece aos/às jovens espaços legítimos de existência e de transfiguração”. Os alunos, principalmente cotistas, ao passar pelo IFRN sofrem uma transformação, se transfigurando ao olhar dos outros, e ao olhar de si próprio favorecendo a autoconfiança. Isso acontece, visto que, “a reivindicação de um lugar é simbolicamente a reivindicação de uma identidade [...] oferece simbolismos compensatórios da pouca visibilidade que têm em outros contextos” (Da Silva, 2011, p. 301). Para os cotistas, o IFRN é a oportunidade que não podem perder. Na afirmação de Da Silva (2008, p. 47), que encaixa muito bem na posição da maioria dos cotistas no IFRN, “estão excluídos/as da modernidade, representada pelo afastamento dos centros de conhecimento e do mercado de trabalho, e estão excluídos/as do processo de reconhecimento de igualdade de direitos e de oportunidades”. Então, é importante ter esses lugares para obtenção de reconfigurações do *habitus* e perspectiva de uma vida melhor, assim,

No esforço de não se deixarem engolir por uma das versões da sua vida, a versão da precariedade, da ausência de perspectivas sobre as reais possibilidades para sair dessa precariedade, reservam esforços para criar lugares de conforto para a apresentação de outra versão de si onde experimentam valores, onde produzem e mostram o seu ‘estilo de vida’ (Da Silva, 2008, p. 47).

Como visto pelos estudos de Da Silva (2011), os/as jovens desejam ter um lugar que lhes pertença e se sintam pertencidos, então, não querem estar e sim ser daquele lugar. Outro fato importante na cultura juvenil é o convívio com os seus pares, de tal modo que os pertencimentos,

também, dependem de estarem associados à aceitação e integração no grupo de pares. Como refere Oliveira (1999, p. 25), “o significado dos relacionamentos familiares no contexto mais vasto do desenvolvimento psicossocial das crianças¹¹³ só encontra rival nos relacionamentos com os pares. Pares, ou colegas, são iguais; no sentido mais comum do termo, são amigos de idade ou nível de desenvolvimento”. A autora, citando estudos de Piaget, indica que, “crianças desenvolvem com os amigos determinadas aptidões, nomeadamente de argumentação, necessárias para a aquisição de competências tão diversas como o julgamento moral ou a capacidade de interagir socialmente” (Oliveira, 1999, p. 30). Faz diferença ter amigos para compartilhar experiências, pois, comporta dividir, também, sentimentos e aprender a resolver conflitos. Por outro lado, não ter amigos dificulta o convívio e os contatos sociais. Gera um significado de identidade, assim, no compartilhamento das experiências.

valoriza a reciprocidade e a intimidade, emerge um dos processos sociais mais salientes nesta idade, a revelação de si próprio. Vendo-se no espelho do outro e formulando emoções, sentimentos e pensamentos em palavras, o jovem vai desenhando uma imagem de si-mesmo, vai simultaneamente conhecer-se a si enquanto aprende a conhecer o outro. Cada um dos amigos tenta compreender (i.e., aprender em comum) o eu e o outro, o que exige o tornar-se compreensível para o outro: a qualidade do relacionamento é claramente afetada pela capacidade mútua de compreender os sentimentos, as necessidades e as motivações (Oliveira, 1999, p. 30).

No IFRN é natural os alunos reunirem fora do horário oficial de aula para estudos, esportes, cultura (ensaios de teatro e coral), sendo que a permanência dos alunos na instituição se caracteriza pelo grande tempo que os jovens passam com o grupo de pares. Interessante observar que o IFRN, por procurar ser uma escola inclusiva, diferentes classes se encontram e passam a construir suas histórias em conjunto. Nesse sentido, a convivência dos alunos propicia a compreender os sentimentos, as necessidades e as motivações de pares com *habitus* tão diverso, estabelecendo vínculos focado no que de comum tem a cultura juvenil que os une. No entanto, uma das fragilidades das escolas públicas brasileiras, o IFRN incluído, é não conseguir ser inter/multicultural, com seus professores e professoras atentos para aproveitar todas as oportunidades dentro e fora da sala de aula para ensinar o respeito pelo diferente e promover o sucesso educativo e pessoal de todos.

¹¹³ Oliveira (1999) usa os termos “criança” e “jovem” indistintamente, só fazendo distinção quando exigir uma distinção cognitiva da idade que, nesse caso é assinalado pela autora.

3.4.2 Sociedades e escolas multiculturais

Após procurar compreender a cultura juvenil e sua relação na sala de aula, torna-se relevante, também, em um país com diversidade étnica como o Brasil, discutir o multiculturalismo na sociedade e seu reflexo na sala de aula, bem como a configuração das famílias para com a cultura escolar nessa mistura de cores e culturas que é o continente brasileiro. No primeiro capítulo, refletimos um pouco sobre multiculturalismo, porém, aqui, há um detalhamento focando a influência direta no aluno em sala de aula numa perspectiva da cultura juvenil anteriormente tratada.

Na escola, se percebe, no interior da sala de aula uma diversidade de alunos e de alunas cada vez maior, mais multicultural, com os quais os professores e as professoras têm que interagir. Nesse sentido, a sociedade deve questionar se o currículo escolar e as práticas pedagógicas estão preparadas para os desafios que esta diversidade provoca, no sentido de nos interpelar e nos fazer pensar (e agir) sobre ela, já que a diversidade é apresentada tão somente como uma constatação, em vez de ser compreendida e valorizada. Assim, Wieviorka (1999, p. 10) refere que o multiculturalismo é mais problema do que resposta, de tal modo, “interessa prioritariamente pelo funcionamento da sociedade em que se verifica multiculturalismo, pela forma como no seu seio são produzidos, acolhidas e reproduzidas as diferenças culturais e pelas questões e tensões que elas geram”. Moreira e Candau (2003, p. 156) constataram a dificuldade de implementar o multiculturalismo nas escolas brasileiras, “a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas”. Então, com as escolas públicas, cada vez mais heterogêneas, com a invasão de diferentes grupos sociais e culturais nas salas de aula antes ausentes desse espaço, fica o grande desafio de integrar as experiências de vida com o ensino aprendido de alunos com formação de *habitus*, experiências de vida, completamente diferenciados.

Para Sousa Santos (2003), existe o multiculturalismo “conservador ou colonial”, contrário ao multiculturalismo emancipador (progressista e inovador) que, para ele, seria o certo. O multiculturalismo conservador reconhece outras culturas diferentes, mas sempre subordinados à cultura dominante. “É um multiculturalismo que consiste, primeiro, em admitir a existência de outras culturas apenas como inferior” (Sousa Santos, 2003, p. 12). Adota a ideia que a cultura dominante é universal, completa e, sendo assim, admite no máximo ser enriquecida com elemento de diferentes culturas. “É um multiculturalismo que de fato não admite que haja um

reconhecimento efetivo das outras culturas” (Sousa Santos, 2003, p. 12). Ao contrário, tem-se o multiculturalismo emancipatório, que para Sousa Santos (2003),

é um multiculturalismo decididamente pós-colonial neste sentido amplo. Portanto, assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mas complexa entre a política de igualdade e a política da diferença; isso é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade. Há a ideia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível económico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como um princípio e como prática. Naturalmente que este princípio não reconheceu a diferença como tal. A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual, etárias e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento” (pp. 12-13)

Sousa Santos defende que o multiculturalismo progressista não é de fácil prática; requer uma equação complexa com variáveis políticas, científicas, intelectual e de cultura; no entanto, no seu entender, é a única confiável e merece ser objeto de luta, mas, tendo o cuidado com a ideia de “homogeneidade das culturas” na sua interação.

É fundamental que o multiculturalismo emancipatório, ao contrário, parta do pressuposto que as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença (Sousa Santos, 2003, pp. 12-13)

Casa-Nova (2002, p. 28) lembra que “o termo diferença, em si, não exprime a ideia de desigualdade; a interpretação da diferença e as relações de poder entre diferentes grupos cultural e socialmente construídos é que poderão originar relações de desigualdade”. Nesse sentido, quando se defende que uma escola é para todos, significa que deve ser valorizada a diversidade cultural que nela existe, com o cuidado para que as diferenças não gerem desigualdades e permitam o amadurecimento de cada indivíduo na perspectiva do respeito mútuo, aceitando a individualidade do outro, reforçando os aspetos éticos na relação ensino-aprendizagem. Porém, como refere Moreira e Candau (2003, p. 157), “particularmente em um país como o Brasil, não é possível nos esquecermos da desigualdade e nos voltarmos apenas para as diferenças entre os indivíduos”. Wieviorka (1999, pp. 39-40) refere que o “multiculturalismo, se se reduzir a uma política do reconhecimento cultural sem se preocupar com a luta racial e social, arrisca-se a passar ao lado dos problemas mais cruciais, como é o caso da pobreza dos *truly disadvantaged*”. Assim, a escola é provocada a repensar estratégias para acolher os alunos na perspectiva da realização pessoal,

preparando-os para a democracia, a justiça, a igualdade de oportunidades. Tais estratégias devem objetivar a integração desses alunos na comunidade escolar sem exigir que se percam suas origens.

A situação política e social brasileira gera problemas socioeconômicos – a corrupção, a violência, a desigualdade, o analfabetismo, a intolerância – e revela o quão difícil é debelar, em uma sociedade estruturalmente hierarquizada, os privilégios travestidos de direito adquirido¹¹⁴. Nesse sentido, a estratégia passa, primordialmente, no interior da escola, pela necessidade de um professor mais bem preparado, na definição de Giroux, “um intelectual transformador”, pela construção de uma cultura de Direitos Humanos, para mudar a realidade das escolas públicas brasileiras. Porém, as condições políticas no âmbito do reconhecimento das minorias e da distribuição econômica ainda não foram produzidas no sentido de, conjuntamente, auxiliar naquela construção. A par da fundamental mudança na estruturação mental da população brasileira, perspectivando todo o ser humano como ser com direito a uma vida com dignidade, entendida esta como uma construção social onde redistribuição, reconhecimento e participação (Fraser) sejam inerentes à mesma.

É entendido que o multiculturalismo em ação, limitado na sua atuação, corre o risco de favorecer a cultura do grupo dominante que já se encontra socialmente bem colocado, dificultando o desenvolvimento dos grupos desfavorecidos. Importa fortalecer os alunos que apresentam mais dificuldade de aceder ao que Young (2007) designa de “conhecimento poderoso” (ou seja, o conhecimento que é produzido nas diferentes ciências e, posteriormente, traduzido nos programas escolares dos diversos níveis de ensino); o conhecimento que é socialmente reconhecido como fundamental numa sociedade em constante mutação e, de alguma forma, necessitam de uma aprendizagem e de práticas pedagógicas distintas do modelo padrão esperado pela escolar. Em pesquisa nas escolas brasileiras, foi observado por Moreira e Candau (2003, p. 160) que uma visão monocultural e a cultura escolar “seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a ideia da igualdade e do direito de todos e todas à educação e à escola”. Nesse sentido,

o que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os

¹¹⁴ Direito adquirido é o direito que seu titular pode exercer, ou alguém por ele. Vantagem jurídica, líquida, lícita e concreta que alguém adquire de acordo com a lei vigente na ocasião e incorpora definitivamente, sem contestação, ao seu patrimônio. Exemplo de privilégio travestido de direito adquirido é o reportado pela imprensa brasileira, sempre nos debates sobre gastos público, principalmente em situação de crise, pensa em corte no social e esquecem os gastos com privilégios de quem mantém o poder. Um fato que chama atenção é a proposta dos deputados ligados ao mercado, hoje no poder, de corte no programa de renda mínima (bolsa família) para melhorar as condições fiscais do país. Porém, os juizes brasileiros recebem, além de outros auxílios para custear despesas pessoais, o auxílio moradia. Essa verba é devida a qualquer juiz, não importando se tem ou não residência para morar. Tem o valor de R\$ 4.377,73 equivalente a 25 vezes o valor máximo do benefício pago no bolsa família que é de R\$ 175,00. Nos debates, o auxílio moradia dos juizes é caracterizado como direito adquirido e o bolsa família como privilégio que é dado aos pobres.

“diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros, etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (Moreira & Candau, 2003, p. 160)

Nesse sentido, a escola é chamada a mudar, como refere Moreira e Candau (2003, p. 161), “em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças”. Porém, o que persiste nas escolas públicas brasileiras, é outra realidade, ou seja, profissionais de educação preferindo trabalhar com homogeneização e padronização do aluno, implicando um modelo que dificulta o convívio com a diferença e a pluralidade, desrespeitando as identidades culturais dos grupos desfavorecidos. No Brasil, vivencia-se uma cultura da discriminação, visto que é normal que a diferença tenha uma identificação com algo diferenciado e inferior, demarcando de forma distinta e distintiva o lugar de cada um, “nós” e os “outros”.

A marca de uma escola monocultural é vista no nosso dia a dia na prática pedagógica do IFRN. Nas reuniões para discutir a interação dos alunos na sala de aula, frequentemente, constata-se, nas palavras dos professores e pedagogos, expressões como: “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira”; essas atitudes, apenas corroboram a reprodução do padrão de conduta cultural dominante e discriminadora presente na sociedade brasileira. O que se observa é a “naturalização” de atitudes que levam a uma discriminação velada. Moreira e Candau (2003, p. 164), refletindo sobre essa problemática, referem que o “ponto de partida para se caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminadora, implica reconhecer a existência dessa problemática, não silenciá-la, refletir sobre ela”.

3.4.2.1 Educação Inter/Multicultural: desafio a enfrentar e utopia a concretizar

No mundo, o multiculturalismo é um fenômeno que inicialmente foi estudado e discutido em países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra; todos, de maneira diferentes, adotam políticas multiculturais. “No entanto, só recentemente o termo passou a ser incorporado às pesquisas realizadas no Brasil, sob a influência principalmente dos estudos culturais” (Pansini & Nenevé, 2008, p. 33). Mas educação inter/multicultural diz respeito a outra realidade social, que importa ser vivida nas escolas para que todas as diferenças tenham um lugar efetivo e não meramente retórico. Para entender o significado do termo educação inter/multicultural que indica

no primeiro momento cultura múltipla ou diversidade cultural, vale-se da definição de Casa-Nova, segundo a qual

quando falamos em educação inter/multicultural queremos com essa expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classe sociais, etnias e gêneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de forma de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. Essa educação intercultural deverá, então, no nosso entender, ter subjacente uma ‘abordagem não-sicrônica’ (McCathy, 1994), que nos sugere a possibilidade de os grupos monotitários, na sua relação e interação com instituições econômicas, políticas e culturais, não revelam sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo portanto fundamental deixamos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou gênero como blocos homogêneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas (Casa-Nova, 2002, p. 110)

As escolas, quando acolhem uma educação inter/multicultural, fazem sobre múltiplas formas de integrar as diferenças culturais e sociais. O Brasil, apesar de ser um país multicultural desde sua formação como nação, inclusive reconhecido como nação com democracia racial ignorou, durante muito tempo, a diversidade cultural. Nas escolas, comemora-se o dia do índio, se encontra, no currículo, o estudo da cultura afro-brasileira, mas, na sala de aula, considera como legítima apenas uma única cultura. Na prática docente, o que ressalta são ações pedagógicas dirigidas para estratégias de assimilação e de homogeneização, que asseguram a reprodução da cultura socialmente reconhecida. No entanto, para garantir o cumprimento da lei de toda criança e adolescente na escola, houve uma “invasão” das escolas por grupos sociais diversos, obrigando a uma mudança do discurso e a uma procura de ações pedagógicas que inserissem esses grupos, adaptando-os à cultura escolar. As escolas públicas e os professores e professoras não estavam preparados, como ainda não estão, para receber alunos provenientes de grupos com culturas não reconhecidas escolarmente. Os currículos têm que ser discutidos numa perspectiva inter/multicultural, como refere Moreira (2001),

a sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea, penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a ‘superioridade’ dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais. Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnica ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórias ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a

superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes (p. 41)

Para Stoer e Magalhães (2005), importa que as escolas se reconfigurem para uma educação inter/multicultural. Tratar todos como igual, deixando, ao mesmo tempo, que todos tenham a sua particularidade. Stoer e Magalhães (2005, p. 165) referem que “ao mesmo tempo que as reivindicações de maior justiça distributiva crescem em quantidade, a assunção das diferenças de tipo cultural surge como organizador, qualitativo, da própria cidadania”. É preciso entender que a escola para todos era tratada por projetos universalistas que ignoravam as diferenças. Porém, Stoer e Magalhães (2005, p. 166) escrevem que “diferentes modelos políticos de gestão da relação com as diferenças” mexeram com privilégios a partir do qual as diferenças eram definidas. “Essa perda de privilégio cognitivo e político conduziu-nos à perspectiva de a ‘diferença somos nós’, quer dizer, o nosso ‘nós’ é produto do conflito com os outros ‘nós’”. Stoer e Magalhães sugerem que a reconfiguração está atrelada ao ‘modelo relacional’, onde o nosso ‘nós’ desenvolve-se através do conflito com os outros ‘nós’. Nesse sentido, a diferença reside na relação entre diferentes, como se refere:

Recusa da boa e da má consciência prisioneira do ‘jogo de soma zero’: quem é que foi mais oprimido e quem foi o mais opressor? ‘Nós’ e ‘Eles’ somos parte de uma relação, o que torna a nossa posição mais frágil: já não somos o ‘Nós’ que tem legitimidade universal de determinar quem são os ‘Eles’. Mas ao assumirmos que a diferença também somos nós (o ‘nós’ transforma-se em ‘eles’). É a nossa própria alteridade que se expõe a relação. Recusa da ação unilateral, por mais generosa que seja, sobre a alteridade, como se esta tivesse como natureza ser por nós cuidada e agida. (Stoer & Magalhães, 2005, p. 138).

Com as diferentes ‘diferenças’, as escolas tornam-se mais justas e a educação se pluraliza e distingue, visto que o reconhecimento da convivência de diversas culturas existentes na sociedade e que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, de maneira inevitável, desafios da convivência pacífica entre diferentes cultura e uma educação focada na cidadania ativa¹¹⁵. Criar escolas exclusivas para grupos sociais minoritários na sociedade, como negros, cegos, gays¹¹⁶, etc. só dificulta a integração do ‘outro’, pois o reconhecimento do outro como igual, faz-lhe ator de reivindicações de primeira ordem, reconhecendo sua personalidade com relação à justiça. “O objetivo não é de ‘emancipar’ a diferença, acabando com ela, num amplo *mesmo* de igualdades

¹¹⁵ Cidadania ativa é um conceito que se aplica a todas as pessoas que integram e se comprometem com a comunidade.

¹¹⁶ Notícia da criação de uma escola exclusiva para o público LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero), em Manchester, na Inglaterra, causou polémica (Mais informações em: <http://noticias.terra.com.br/mundo/europa/especialistas-escola-so-para-gays-pode-reforcar-preconceito,defb25f70bb5b410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>). E a Harvey Milk High School, em Nova York, foi a primeira escola pública para adolescentes gays dos Estados Unidos, notícia de 2003 (Mais informações em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/17/internacional/1421528105_841259.html).

que não foram negociadas, mas, ao contrário, lidar com a diferença através de um processo de negociação sem fim” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 166).

Quanto à escola, existe a pretensão de dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Para Ball (2009, p. 309), “isto é tanto intelectualmente arrogante”. As pessoas têm que tirar suas conclusões pensando em si mesmas, sobretudo porque a análise social sempre será incompleta, precisará de complemento de outras ideias, *insights* que vão servindo de tijolo para formação da parede, “algumas peças pequenas de conhecimento estratégica”. Assim,

o que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e “alternativamente” – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual (Ball, 2009, p. 309)

Para empoderar os alunos, os professores e as professoras precisam integrar a experiência de vida desses alunos de modo coerente com a função específica da escola, como refere Moreira & Candau (2003, p. 157), “insistimos na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença”. Portanto, “se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer”. Nas sociedades modernas a cultura tem cada vez mais importância na vida social. “A cultura estaria, assim, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião” (Moreira & Candau, 2003, p. 158). O grande desafio, de sempre, na educação, é fazer com que culturas distintas coexistam no mesmo espaço; para isso, é preciso capacitar professores que preservam a tradição monocultural, para a educação inter/multicultural, preparado para lidar com a pluralidade e a diferença. A sociedade, hoje, está imersa na cultura da discriminação, com demarcação clara dos espaços existente entre “nós” e “os outros” que, em muitos casos, não só diferenciam, como inferiorizam. Nesse sentido, Moreira & Candau (2003, p. 157) afirmam que “a discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os *funkeiros*, os *nerds*, etc.)”. Abolir a discriminação em sala de aula é concentrar numa educação democrática, pluralista e inclusiva, harmonizando a escola com o ensinamento dos direitos humanos.

Stoer argumenta a favor do professor/educador como agente promotor de uma educação inter/multicultural para que se tenha uma efetiva prática do princípio de igualdade de oportunidades que deve ser a base do sucesso na educação escolar. E esse caráter inter/multicultural,

propõe-se aqui que a educação inter/multicultural se assuma como parte integrante do 'movimento' para solidariedade e justiça social. Isto é, proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria seleção do saber para o currículo. A democracia aprofundada constrói-se na base do sucesso na educação escolar (Stoer, 2008, p. 142)

A base da escola, hoje, é a meritocracia que tem sido amplamente hegemônica e o professor-tipo dessa escola tem sido o professor monocultural. Casa-Nova (2001, p. 78) refere-se ao professor monocultural, como aqueles professores que “não consideram, nas suas práticas pedagógicas, a diversidade de culturas presentes nas suas salas de aula”. Na sua prática pedagógica nem o professor monocultural, tampouco o professor inter/multicultural negam a diferença. Na realidade, posicionam-se diferentemente perante ela. Stoer (2008, p. 144) afirma que o professor monocultural “está preso num universalismo falso, isto é, está preso num princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais, qualitativamente diferentes, a perturbações locais”. Stoer elabora os ideais-tipo do/a professor/a monocultural (Quadro 1) e do professor Inter/multicultural (Quadro 2) como forma de evidenciar a importância da construção de um/a professor/a que construa as ferramentas analíticas necessárias para trabalhar pedagogicamente com a multiplicidade de diferenças que fazem parte do universo escolar.

Quadro 1 - Professor/a Monocultural

1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação.
2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma).
3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos.
4. Proclama a sua identidade cultural como herança histórica que é fixa e indiscutível.
5. É “escolacentrista”: a escola deve preparar para a modernização.
6. Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia representativa
- Igualdade de oportunidades – acesso
- Escola Meritocrática

Fonte: Stoer (2008, p. 143)

Quadro 2 - Professor/a inter/multicultural

<ol style="list-style-type: none">1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem.2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas.3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas.4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural.5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local.6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. <p>Pressupostos estruturantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cidadania baseada na democracia participativa• Igualdade de oportunidades – sucesso• Escola Democrática
--

Fonte: Stoer (2008, p. 143)

Na concepção de Stoer, a escolar inter/multicultural deve ser simultaneamente democrática e crítica. Essas características estão ligadas à formação dos educadores e professores. Por isso, a importância de repensar como estão sendo formatados os cursos de formação de professores nas universidades. Para levar a efeito uma educação inter/multicultural, Stoer (2008, p. 145) argumenta que se deve apropriar do “espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola”. E a escola deve ser de todos; assim, “este espaço resulta do fato de a escola ser, nesta conjuntura histórica, uma escola oficial, isto é, estatal (e, por isso, obrigatória, laica, gratuita)”. Especifica sobre a apropriação que ele entende importante: “apropriar-se deste espaço significa ‘armar-se’ perante o mundo de trabalho e perante o espaço doméstico, reforçando a autonomia relativa da escola”. A escola tem que ter a sua descentralização e autonomia e ser inserida como parte da comunidade atendida, pois, “a produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presente, produção essa só possível através da descentralização dessa mesma escola, onde a escola se assume como parte da comunidade local”. Quando não há uma inserção da escola na cultura da comunidade, a preocupação é com o estereótipo que os professores podem fazer dos seus alunos, influenciando de sobremaneira a expectativa do professor no desempenho do aluno. Nesse sentido, Casa-Nova, em pesquisa sobre ciganos portugueses, observa em uma escola pública portuguesa que

no que concerne às práticas pedagógicas e às expectativas que as professoras e os professores criam em relação a cada aluno e aluna, consideramos efetivamente que estas são fatores condicionadores do sucesso ou insucesso das crianças e jovens para quem trabalham (sendo o insucesso daqui resultante frequentemente consequência de imagens ou estereótipos construído acerca dos, meios familiares e comunitários de origem de cada criança ou jovem) (Casa-Nova, 2002, p. 127).

Para não estereotipar os alunos pela origem familiar ou capital cultural acumulado, nas escolas, importa que os profissionais de educação superem o “daltonismo cultural”¹¹⁷, através de estratégias pedagógicas que permitam lidar com essa heterogeneidade. Como indicam Moreira & Candau (2003, p. 161) sobre as pedagogias em sala de aula – as ações docentes numa perspectiva de uma educação inter/multiculturalmente devem ser orientadas para que “enfrentem os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aula, requer uma postura que supere o daltonismo cultural usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do ‘arco-íris de culturas’ com que se precisa trabalhar”. Com a educação inter/multicultural, a escola funciona como espaços de pertencimento, acolhendo, em seu interior, o espaço da diferença e da contradição. Caso contrário, a escola, por vezes, pode funcionar como obstáculo à aceitação cultural, pois contextualiza um discurso de cultura homogênea que comporta a ideia de dominação cultural, preservando a reprodução social; com isso, cria funcionamentos de exclusão no interior da sala de aula.

Casa-Nova (2002) defende o multiculturalismo de resistência crítica de McLaren¹¹⁸ em detrimento do multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal ou multiculturalismo de esquerda liberal. Nessa perspectiva, Casa-Nova elaborou um quadro teórico com suas reflexões cruzando com a problematização de McLaren no que concerne a sociedade multiculturais e a problematização de Stoer, relativa “à heterogeneidade cultural existente nas escolas”. Reproduzo abaixo com adaptação (Quadro 3).

¹¹⁷ O termo “daltonismo cultural” se refere à ação pedagógica em sala de aula orientada a não valorizar o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa interagir, não aproveitando a riqueza que marca esse panorama. É o professor monocultural que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que fomenta.

¹¹⁸ Em McLaren é possível visualizar quatro possíveis tendências de multiculturalismo em seu artigo intitulado *white terror and oppositional agency: Towards Critical multiculturalismo* de 1995, são: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo de esquerda liberal e o multiculturalismo de resistência crítica. Sendo o multiculturalismo conservador aquele que hierarquiza as culturas relacionadas com a cultura dominante, vindo do período colonial, da época da escravatura, do predomínio do branco. O multiculturalismo liberal defende uma igualdade natural entre todas as raças e etnias. Afeto a meritocracia, assim, as regras que legitima o sistema é fortemente identificado com a cultura dominante. O multiculturalismo de esquerda liberal, diferencia para defender igualdade cultural. Mantendo ênfase nas diferenças há uma tendência a “essencializar as diferenças culturais”, assim, ignoram a “construção social e histórica” da representatividade de poder na sociedade. “Poderá ter um enclausulamento do sujeito na sua própria identidade e o esforço de estereótipos, impeditivos de uma tradução cultural” (Casa-Nova, 2002, p. 35). Já o multiculturalismo de resistência crítica tem o objetivo de perseguir uma “agenda política transformativa” combatendo a reprodução cultural. Estabelecendo um paralelo com a educação, como refere Casa-Nova (2002, p. 37), “uma educação multicultural crítica e problematizadora, no sentido de encontrar caminhos possíveis para a construção de uma maior justiça social e de uma escola cidadã”.

Quadro 3 - Esquema teórico sociedade – escolas de Casa-Nova

Sociedade		Escolas
Multiculturalismo Conservador (Sociedade culturalmente hegemônica)	→	Escola de domesticação Currículos e práticas pedagógicas homogêneas e homonizantes Professor/a pré/monocultural (Dominio da reprodução) (Estatuto Herdado)
Multiculturalismo Liberal (Sociedade culturalmente pseudo-igaultária)	→	Escola Meritocrática Currículos e práticas pedagógicas homogêneas e homonizantes Professor/a monocultural (Dominio da reprodução) (Estatuto conseguido)
Multiculturalismo de Esquerda liberal (Sociedade cristalizadoras da diferença cultural)	→	Escola essencialista-diferencialista Enclausulamento em guetos raciais e culturais; construção de “realidades ficticias” Professor/a mono/multicultural (Pluralismo cultural benigno)
Multiculturalismo de Resistência crítico (Sociedades criadoras, efetivamente multicultural)	→	Escola cidadã Professor multi/intercultural Dominio da reprodução (Pluralismo cultural crítico) Construção da cidadania participativa (Estatuto construído através da igualização das oportunidades de vida)

Fonte: Casa-Nova (2002, p. 46)

Nesse esquema fica claro a (aparente) contradição interna, como refere Casa-Nova (2002, p. 47), de um lado “práticas escolares que promovem a reprodução das desigualdades sociais existentes, contribuindo para manutenção de uma determinada ordem, para a regulação social, reproduzindo uma hegemonia cultural” sob a forma do multiculturalismo conservador, do multiculturalismo liberal ou do multiculturalismo de esquerda liberal. Do outro lado, o multiculturalismo de resistência crítico que, por efeito de “uma reconceptualização do conceito clássico de igualdade, será aquele possibilitará a construção de sociedades e de escolas tendencialmente mais democráticas, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos-atores uma perspectiva de ‘resistência’ (Giroux)”.

3.4.2.2 Configuração familiar

Nesses tempos de reflexão sobre o multiculturalismo, a configuração familiar e a influência na cultura escolar devem ser preocupação primeira nas escolas, envolvendo professores e pedagogos, no sentido de uma articulação proficua com as famílias dos alunos.

Silva (2003a) reflete muito bem sobre esta problemática no seu livro “Escola-família. Uma relação armadilhada”, onde o autor problematiza a diversidade existente na sociedade e presente nas escolas e o trabalho dos professores e das professoras no entendimento das diferenças e na sua relação com as famílias dos alunos e, conseqüentemente, com as diferentes formas de habitar a escola por parte dos alunos de proveniências classistas e culturais diferenciadas.

As histórias familiares, portanto, contribuem para a construção da visão de mundo do jovem, conseqüentemente, influenciando na sua identidade. A população brasileira dos estratos sociais mais desfavorecidos sempre desvalorizou a educação escolar e a cultura erudita. Na verdade, Bourdieu estabelece que a despossessão da cultura erudita faz com que não se sinta falta dela e os gostos funcionam como marcadores privilegiados da “classe”. Assim,

os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (Bourdieu, 2007a, p. 9)

A reduzida representatividade política, por parte dessas famílias, determinou o esquecimento seletivo pelos políticos, gerando as más administrações nas políticas públicas de cunho social e educacional que produzissem justiça face a essas famílias. As escolas públicas necessitam pensar em soluções alternativas para mitigar a falta de apoio governamental, uma solução viável é a convocação das famílias para atuar em conjunto com a escola (e vice-versa) na educação dos jovens, visto que o sucesso dos alunos depende, em grande parte, da relação da escola-família. Como referimos acima, Silva (2003) é um profundo conhecedor dessa relação, referindo e problematizando a importância dessa parceria, inclusive, lançando a ideia de uma reinvenção da escola, como condição necessária a uma “efetiva abertura da escola à família e à comunidade” (Silva, 2003a, p. 254), sua tese defende a relação escola-família como sendo uma relação entre culturas. Nesse caso, construir uma relação escola-família,

significa, na prática, construir uma relação assente na promoção da participação de todos (democracia participativa e não apenas representativa) e na promoção da igualdade de direitos (sociais, culturais, cívicos) de cada indivíduo e de todos os grupos (cidadania colorida, na expressão de Luísa Cortesão) (Silva, 2003a, pp. 384-385)

Na sua obra, Silva (2003a, p. 372) estabelece uma nova concepção de professor, um “intelectual transformador” na concepção de Giroux, porém dotado de “sensibilidade sociológica e antropológica”. Os conceitos vistos, anteriormente, identificam as relações, constituídas entre a

escola e os diferentes grupos sociais e culturais, como violência simbólica, capital cultural, resistência a cultura escolar, entre outras. Silva (2007, p. 5) refere que “estes conceitos derivam de análises produzidas no contexto da relação entre a escola e os alunos que a frequentam. No entanto elas podem, em minha opinião, ser estendidos, com proveito, à análise da relação entre escolas e famílias”. Assim, existe o paradoxo da escola discriminar ao tratar os alunos como iguais, da mesma forma, discrimina as famílias ao tratá-las como iguais. No IFRN, pedagogos e professores se ressentem da falta de envolvimento da família na educação dos seus filhos, porém, quando coordenador, perguntei aos pais que costumavam faltar as reuniões, o porquê de não participar junto a escola na educação dos alunos. Além da falta de tempo, do horário das reuniões serem incompatíveis com os seus afazeres, o que chamou atenção foi dizer que não encontra espaços de participação dentro da escola e que não entendem da cultura escolar. O que se nota no IFRN, comum a outras escolas públicas, é que falta diálogo, seja para acordar os horários da reunião de pais, ou até pensar em criar estratégias efetivas de participação da família dos alunos, principalmente, cotistas.

Como não existe uma regra geral de como se aproximar das famílias, então cada escola precisa descobrir junto às famílias uma maneira de obter essa participação. Lhaire (2011, p. 13) refere que a família tem “o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças, sendo o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objetivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável”. A desigualdade nas sociedades, na brasileira em particular, promove a divisão de classe e “a inércia do passado, pesando sobre o presente” fixa os limites do possível e a reprodução da situação existente parece imutável, condenando as novas gerações a viver como seus pais. A escola deve ter, como prioridade, o atendimento às famílias em estado de fragilidade, para que essas famílias possam identificar a importância da cultura escolar e ajudar seus filhos a fugir da cultura contra-escolar e não aceitem, passivamente, a reprodução cultural, embora, como refere Lhaire (2011, p. 14), “o caráter historicamente construído das desigualdades não implica que a sua desconstrução seja uma operação fácil”. Conciliar cultura familiar e cultura escolar é um desafio que se apresenta às famílias e às escolas conjuntamente, sem negligenciar o papel das políticas educativas neste processo.

Observa-se, no IFRN, que as famílias dos alunos não cotistas são mais exigentes que as famílias dos alunos cotistas e são menos pacientes com o que julgam estar errado na escola. A pressão desses pais é visível no monitoramento do dia a dia da escola, inclusive no que diz respeito ao desempenho de professores, ao acompanhamento dos deveres e programação extraescolar, à

participação nas instâncias administrativas e pedagógicas, pelo maior acesso a informações sobre o sistema escolar e acompanhamento da vida acadêmica de seus filhos. Já as famílias dos alunos cotistas são humildes nas suas expectativas quanto ao desempenho escolar de seus filhos, procurando saber, apenas, se passou em todas as disciplinas. Esse envolvimento da família retrata a importância no sucesso escolar dos filhos quando os pais estão presentes no dia a dia da escola. Chechia e Andrade (2005), analisando o conteúdo de entrevistas semiestruturadas com 32 pais, sendo dezesseis pais de alunos com desempenho classificado como sucesso e demais pais de alunos com insucesso escolar concluiu que “os pais de filhos com sucesso escolar revelam que o êxito ou o bom desempenho é responsabilidade da criança, da família e do professor, enquanto que os pais de alunos com insucesso direcionam a responsabilidade à escola e aos professores” (Chechia e Andrade, 2005, p. 439). Assim, a escola precisa buscar estratégias para se aproximar das famílias dos alunos, visto que, nessa investigação,

os resultados permitem evidenciar que tanto uns quanto outros revelam que a família deve promover a valorização da escola e de auxílio às tarefas, bem como a escola precisa rever os seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Assim, destacamos a necessidade de os pais serem mais bem orientados pela escola para poderem assessorar seus filhos. Estratégias sugeridas pela escola, ou outros pais, podem auxiliar pais que, por trabalharem, não possam estar presentes na escola (Chechia & Andrade, 2005, p. 431)

Nesse sentido, as famílias dos alunos (de uns alunos mais do que de outros) necessitam de um acompanhamento por parte da escola, pois como refere Lhaire (2011, p. 14), “o que não é objetivamente acessível não passa a ser subjetivamente desejável” e com isso, “as expectativas subjetivas se estabilizam, ao mesmo tempo que as desigualdades se perpetuam”. Nas reuniões de pais das quais participo como professor, e, muitas vezes, participei na qualidade de coordenador de curso, pude comprovar, nas famílias, o que Lhaire (2011, p. 16) observou: “as famílias com recursos culturais cedem à escola crianças já portadoras de formas bem constituídas de habilidade linguística de conhecimentos culturais diversos e até mesmo de competências escolares significativas”, assim como

as famílias com menos recursos e experiências escolares, só a escola é capaz de fazer o que parcial ou totalmente foi feito na intimidade do lar. A escola tem assim uma responsabilidade pedagógica e política considerável perante estas crianças que muitas vezes só têm o tempo gasto dentro dos muros da escola para entrar na cultura escolar e apropriá-la (Lhaire, 2011, p. 17)

Em países que não valorizam a educação como o Brasil, o índice de famílias de alunos com pais analfabetos ou tendo frequentado, apenas, os níveis iniciais de escolaridade, é significativo, inclusive, não existindo, em muitas famílias de alunos que frequentam a escola, membros com

longos percursos escolares. Com isso, esses alunos e alunas descobrem a sala de aula como um mundo relativamente novo e estranho, dependendo completamente do universo escolar para se apropriar do conhecimento acadêmico. Esses alunos vão descobrir com o tempo que terão que concorrer no campo escolar com outros alunos onde, nos universos familiares, a escrita e a leitura são realidades da família antes de serem reconhecidas como realidades escolares. Nessa competição, a realidade é uma só:

Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em atividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cômodos, para transmitir o desejo de imitar, 'fazer como', e globalmente "promotor" de efeitos cognitivos ou organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas. A combinação desses ingredientes só se encontra em famílias onde o nível de antiguidade no acesso à escolarização e alfabetização é particularmente elevado (Lhaire, 2011, p. 17)

Nessa competição no campo escolar, como indica Lhaire (2011, p. 19), o que se verifica é que o nascimento faz a diferença: se nasceu em família de estatuto social elevado, "tem geralmente à sua disposição os produtos acumulados por muitas gerações, que imediatamente o distinguem" dos nascidos de famílias desfavorecidas que, "são agarrados, pelo contrário, pela pobreza, precariedade, incerteza e o horizonte social limitado do seu ambiente familiar". Assim, se torna uma competição injusta e longe de estabelecer igualdade de oportunidades. O "dom" social fala sempre mais alto em favor das famílias com capital cultural e econômico formado.

Seabra (2010), estudando o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico em uma escola em Portugal pôde examinar as estratégias educativas familiar desses imigrantes. Uma constatação apresentada por Seabra (2010, p. 255) foi sobre a "existência de uma relação entre as condições sociais das famílias dos alunos e o seu desempenho escolar, e essa relação é, sem dúvida, mais forte do que a que existe entre a condição étnico-nacional dos alunos e os resultados escolares que obtêm". Porém, comprovou que os alunos de origem indiana, mesmo as famílias em condições sociais de igualdade, tinham trajetórias escolares mais bem-sucedidas. As diferenças existentes entre os alunos indianos e cabo-verdianos podem ser atribuídas à cultura familiar. Um fato constatado foi que a família indiana tem uma adaptação melhor à adversidade quando "circula" pela "cultura de origem" e a "cultura do país do acolhimento" criando uma "plasticidade identitária", facilitando o sucesso escolar das crianças, bem diferente das famílias cabo-verdianas que devido à "relação histórica de subordinação e à inserção no mercado de trabalho em condições que dificultam o encontro (e o controlo) com os

descendentes pelos horários a que se sujeitam, acresce um sentimento de impotência em alterar as adversidades que enfrentam” (Seabra, 2010, p. 257). Seabra lista alguns fatores familiares que favorecem o sucesso escolar dos alunos indianos:

O controlo que exercem sobre o seu quotidiano (maior presença de adultos em tempo extra-escolar, maior controlo intracomunitário, maior controlo da família sobre a execução dos trabalhos de casa), a tônica que colocam nos resultados escolares (ocupam grande parte dos diálogos sobre a escola) e, ainda, o papel central da família no presente e no futuro, que cria alguma necessidade, por parte dos filhos, de não defraudar as expectativas familiares (Seabra, 2010, p. 257)

Nesse sentido, para alcançar o sucesso escolar, faz-se necessária uma efetiva integração entre família, escola (notadamente os professores) e o esforço, ou seja, a dedicação do aluno. Fica aqui uma comprovação de Seabra (2010, p. 258) que “o sucesso escolar requer a confluência de fatores familiares e escolares, como constatamos, nomeadamente, na configuração da tipologia dos diferentes quotidianos escolares e da sua relação com os resultados escolares obtidos”.

Capítulo IV – A pesquisa de terreno: método, processos e resultados da investigação

“É um erro superestimar a metodologia, no sentido de cuidar mais dela do que de fazer ciência. O mais importante é chegarmos onde nos propomos chegar, ou seja, a fazer ciência. A pergunta pelos meios de como chegar lá é essencial também, mas é especificamente instrumental. Somente o metodólogo profissional faz dela sua razão de ser, principalmente o filósofo da teoria do conhecimento. Mas, para o cientista em geral, é apenas disciplina auxiliar”.

Demo (1985, p. 19)

Nesta que pode ser considerada a segunda parte da tese, embora enformada e informada pela primeira, iremos debruçar-nos sobre o método e sobre a pesquisa de terreno, problematizando dados e resultados. Numa primeira parte do presente capítulo, será feita uma reflexão sobre o método e as técnicas de investigação utilizadas durante a pesquisa de terreno, justificando a sua pertinência em face do objeto de estudo; numa segunda parte, se fará uma apresentação e reflexão sobre os resultados empíricos alcançados. Como ocorre em qualquer preâmbulo, e porque na nossa perspectiva nos parece importante, daremos início ao mesmo por um retrato atualizado do ensino público no Brasil. Considera-se importante esse recorte para que se possa identificar, com clareza, o ambiente de pesquisa deste trabalho levado a efeito em uma escola pública federal, cuja clientela é constituída por alunos oriundos do ensino público municipal e estadual, e, também, do sistema privado de ensino. As escolas técnicas federais têm uma especificidade única no ensino público brasileiro que foi, neste estudo, pesquisada de maneira inédita, pós-legislação obrigatória das cotas sociais e raciais, levando em consideração as redes de sociabilidade dos alunos e das alunas, a interação no processo de ensino-aprendizagem, articulando com a pertença de classe diferenciada e hierarquizada em virtude de reproduzir a estrutura social existente. Antes de abordar a perspectiva global do ensino básico brasileiro, convém fazer uma breve referência histórica da pesquisa em educação no Brasil.

Campos e Fávero (1994) identificaram, em pesquisa bibliográfica, quatro fases da pesquisa educacional no Brasil a partir da criação do Inep¹¹⁹,

até meados da década de 50, quando predominaram os temas psicológicos; após 1956, com a criação dos cinco centros regionais de pesquisa a ele vinculados, quando a ênfase passou a ser sociológica, com a mudança da situação política, após o golpe de 1964, começaram a predominar os trabalhos de caráter economicista, com a desativação dos centros de pesquisa do INEP [...] a quarta parte teria se iniciado a partir de 1970, com o início da produção

¹¹⁹ O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) foi criado em 1938, vinculado ao Ministério da Educação.

científica nos programas de pós-graduação. (Campos & Fávero, 1994, p. 6)

Nos últimos 10 anos, conforme André (2001, p. 53)¹²⁰, com o aumento da pós-graduação, houve um avanço e um crescimento das investigações em educação. Foram observadas “muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção de trabalhos científicos”. O perfil das pesquisas educativas modificou os trabalhos para análises críticas, com a inclusão de uma abordagem qualitativa, englobando um “conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação, até análise de discursos e de narrativas, estudo de memória, história de vida e história oral” (André, 2001, p. 54).

A mudança nas investigações nesses últimos anos, contribuiu para alterar, também, o foco da análise do impacto do produto para se debruçar, principalmente, sobre o processo. Nesse sentido, se

o papel do pesquisador era de sobremaneira de um sujeito de ‘fora’, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar de ‘dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Essas novas modalidades de investigações suscitam o questionamento dos instrumentais teóricos-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento dos trabalhos científicos. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiências e diferentes graus de inserção na prática profissional (André, 2001, p. 54).

O campo de estudo das ciências da educação compreende um conjunto de especializações com características distintas e objetos de estudo diferentes, como, por exemplo, história da educação, supervisão pedagógica, política educativa, sociologia da educação, psicologia da educação, etc. Portanto, discutir investigações, no campo das ciências da educação, requer interdisciplinaridade teórica, visto que o campo da educação subsistiu muito tempo, e continua, até hoje, pela assimilação de estudos produzidos em áreas afins, tais como: a psicologia, a sociologia, a antropologia, a administração, estudos sob a ótica de cada ciência específica, com perspectiva própria.

A presente pesquisa se enquadra em um estudo sociológico, nomeadamente na sociologia da educação.

¹²⁰ Tendo em atenção a data de publicação da obra citada, os últimos 10 anos reportam-se à última década do Século XX.

4.1 O Ensino Fundamental e Médio no Brasil: breve perspectiva global

De acordo com o artigo 205 da Constituição Brasileira, o ensino público, no Brasil, apresenta o seguinte contorno: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesses termos, estabelece que o Estado – incluindo as esferas Federal, Estadual e Municipal – tem obrigações compartilhadas com a família e com toda a sociedade. Porém, no artigo 211, especifica que as três esferas de governo organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, indicando a responsabilidade prioritária da educação infantil e o ensino fundamental para os Municípios, cabendo aos Estados, prioritariamente, o ensino médio. O Governo Federal manterá as seguintes atribuições:

Organização do sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados e aos Municípios (Constituição brasileira, artigo 211, § 1º)

Na prática, a coordenação entre o governo federal, que mantém as universidades e institutos federais, os 5.570 municípios que mantêm o ensino fundamental e a educação infantil e os 27 estados¹²¹ que mantêm o ensino médio, demonstra resultado no sentido da democratização e da expansão significativa, mas não conseguiu combater a falta de qualidade do ensino nas escolas públicas, tornando solo fértil para corroborar o ciclo reprodutor das desigualdades¹²².

A escola pública brasileira padece da má qualidade do ensino devido às políticas públicas descomprometidas dos governantes e à falta de cobrança das famílias desprovidas de capital cultural (na acepção de Bourdieu), valorizado pela escola. Assim, o insucesso escolar dos jovens alunos envolve uma política que Libâneo (2012) denominou “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. Com essa realidade, os filhos da elite e da classe média abdicaram da escola pública e migraram para as escolas privadas. Sem a pressão dos cidadãos que têm capital econômico, social e cultural, a escola pública ficou entregue à sua própria sorte. Nesse sentido,

¹²¹ O Brasil é uma República Federativa, formada pela união de 26 estados federados, divididos em 5.570 municípios, além do Distrito Federal (Brasília). Brasília está incluída como mais um estado, visto que, na prática, é assim que é tratado pelos políticos e sociedade em geral.

¹²² O ensino básico do Brasil é bastante debatido nas universidades brasileiras e nos fóruns de educação, promovidos pelo governo federal. Podem ser lidos em artigos como Rosa, Lopes e Carbello (2015), Akkari & Silva (2009) e Cury (2002).

sendo o sistema de educação pública amplamente predominante no nível fundamental e no médio, pode-se concluir que o padrão de funcionamento da Escola Pública é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social (Saes, 2008, p. 167).

Pelo censo escolar de 2013¹²³, o número de alunas e de alunos matriculados no ensino básico¹²⁴ do Brasil, é de 50.042.448, dos quais 41.432.416 no sistema público de educação, o que corresponde a 82,79% do total. Separando por unidades federativas, estão matriculados, nas escolas estaduais, 17.926.568 alunos/as (43,27%); nas escolas municipais, 23.215.052 alunos/as (56,03%); e nas escolas federais, 290.796 alunos/as (0,70%). No sistema de ensino privado, onde estudam os alunos oriundos de classes de estatuto social mais elevado, a matrícula é de 8.610.032, representando, apenas, 17,21% do total de alunos. Focando somente no ensino médio e nos estudos preparatórios para o vestibular, observa-se que o número de alunos matriculados na rede pública estadual de ensino corresponde a 84,8% do total de matrículas. A rede privada atende a 12,8% e as redes federal e municipal, no seu conjunto, atendem a 2,4%. Nas escolas públicas, há elevados índices de reprovação, abandono e fracasso registrados, conforme visualizado nas tabelas¹²⁵ 4 e 5. Esses números corroboram a dimensão do desafio enfrentado pelos educadores brasileiros. Verifica-se que os alunos que vão “ficando pelo caminho” superlotam as salas de aula, comprometendo, ainda mais, o êxito escolar do conjunto de alunos.

Tabela 4 - Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Fundamental (Brasil)

Taxa de aprovação, reprovação e abandono			
Período	Aprovação	Reprovação	Abandono
2007	83,1	12,1	4,8
2008	83,8	11,8	4,4
2009	85,2	11,1	3,7
2010	86,6	10,3	3.1

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2007-2010

¹²³ Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

¹²⁴ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

¹²⁵ As tabelas correspondem aos últimos números consolidados na base do governo federal e foram geradas em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9

Tabela 5 - Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Médio (Brasil)

Taxa de aprovação, reprovação e abandono			
Período	Aprovação	Reprovação	Abandono
2007	74,1	12,7	13,2
2008	74,9	12,3	12,8
2009	75,9	12,6	11,5
2010	77,2	12,5	10,3

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2007-2010

É preocupante, também, a quantidade de alunos em sala de aula com idade não adequada para a série que frequentam, sendo esse problema gerado pelo número de reprovações e abandono. Os alunos que interrompem os estudos e retornam ou repetem o ano seguidamente, têm um histórico de fracasso escolar que, por sua vez, agrava o problema com a discriminação em sala de aula devido à idade avançada para a série. Com todos esses problemas e, não obstante o final do percurso do ensino básico, muitos alunos do ensino público não almejam ingressar em um curso superior. Pode ver-se, na tabela 6, os números da distorção existente entre idade e série nas escolas públicas do Brasil. Em consequência, o Brasil convive, há muito, com o problema social do analfabetismo de boa parte da população: em 2013¹²⁶, registrou 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, contingente de pessoas que representa 8,3% do total de habitantes do país. Essas pessoas são e serão pais e mães que tenderão a valorizar mais o trabalho manual, em detrimento do trabalho intelectual, influenciando a construção do *habitus* dos filhos, pouco valorizando a cultura escolar, não por responsabilidade própria, mas devido às condições objetivas de vida e a processos de socialização.

Tabela 6 - Distorção idade/série - Ensino Médio (Brasil)

Alunos de uma série (k) com idade não adequada para a série				
Período	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
2006	47,5	44,2	41,3	63,5
2007	41,4	40,6	57,1	42,5
2008	31	29,8	39,7	33,7
2009	32,9	30,4	42,5	34,4
2010	32,6	31,3	47,4	34,5

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2006-2010

¹²⁶ Esses dados podem ser acessados em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/18/brasil-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos-com-15-anos-ou-mais.htm>

A segregação por classe social existente nas escolas pública e privada no Brasil coloca um desafio de difícil resolução. Nesse sentido, a reflexão de Saes, que reproduzimos abaixo, é bastante pertinente:

Chegamos, aqui, ao impasse vivido pela Escola Pública no Brasil atual. Para esse impasse não há solução possível dentro do modelo capitalista de sociedade. A democratização do acesso à educação pública, que se compatibiliza plenamente com os horizontes ideológicos da classe média, determina a manutenção, se não o crescimento da taxa de fracasso escolar, já que a massa dos proletários ingressantes na Escola Pública não tem como se adaptar ao padrão de ensino (típico da classe média) que lhe é imposto. A alta taxa de fracasso escolar tende a provocar um rebaixamento das expectativas dos professores com relação aos alunos; e, conseqüentemente, um rebaixamento da qualidade do ensino dentro do padrão vigente. Esse rebaixamento, por sua vez, afugenta a clientela de classe média, cuja motivação individual é o sucesso especificamente dos seus filhos na vida econômica e profissional. Isso significa, em última instância, que a expansão e a democratização do ensino público tendem a realimentar continuamente o ensino privado (Saes, 2008, p. 174).

No entanto, contrariamente à separação dos alunos por classe e escola pública e privada, existe, no Brasil, uma experiência de escola pública onde convivem alunas e alunos de diferentes classes sociais e minorias culturais. São os chamados Institutos Federais, com cursos técnicos integrados com o ensino médio, ofertados pelo governo federal. Essas escolas são bem equipadas, com professoras e professores qualificados e, principalmente, reconhecidas pela sociedade brasileira como escolas de alto padrão de ensino. Para garantir acesso aos estudantes, oriundos de escolas públicas, o governo federal reserva 50% das vagas para esse contingente de alunos, sendo os outros 50% de livre concorrência. Porém, com a aceitação (derivada da credibilidade) do IFRN pela sociedade, as vagas de livre concorrência terminam beneficiando as famílias de classe média, já que estão mais bem preparadas culturalmente. Essas escolas que, no Brasil, têm menos de 1% das matrículas dos alunos no sistema público de ensino, podem contribuir para diminuir um problema vivenciado no ensino público brasileiro, e, principalmente, com estudos capazes de chamar a atenção da sociedade brasileira para a sua importância na democratização do acesso a um ensino de qualidade, que articula a formação científica com a formação em disciplinas de carácter profissionalizante, preparando para a entrada no mercado de trabalho com altos padrões de exigência no que diz respeito às chamadas disciplinas científicas.

4.2 Contextualização do estudo: o método e as técnicas da investigação

Este trabalho científico, para ser desenvolvido, requereu a escolha de um método e de técnicas de investigação para orientar o pesquisador e a pesquisa. Como refere Casa-Nova (2009, p. 39), “Em investigação, o método é sinônimo do percurso a desenvolver e, conseqüentemente,

indissociável do conhecimento a produzir”. Partiu-se do pressuposto de que o pesquisador e os atores sociais implicados no processo investigativo eram agentes complementares, na medida em que foram corresponsáveis pelas etapas que caracterizaram a investigação, desde a concepção do projeto de pesquisa até a sua execução e elaboração dos resultados alcançados, tanto em termos de produção quanto de aplicação do conhecimento, em forma de planos de ação. É relevante considerar que “o pesquisador, responsável pela condução do processo investigativo, selecionou pessoas socialmente representativas do que está sendo investigado” (Thiollent, 2000, p. 62). Nesse sentido, importa compreender que

o método será, assim, a construção de um caminho teoricamente informado e empiricamente sustentado que, através do ‘saber imaginar o social’, conduza a resultados científicos validados pela triangulação dos dados, seja esta validação realizada através da utilização de uma multiplicidade de técnicas (constituindo umas o banco da prova possível de outras), seja através da observação das práticas e da audição dos discursos dos diferentes sujeitos-atores pertencentes à unidade de observação, seja através da audição de diferentes atores acerca das mesmas dimensões da investigação, seja através (ou melhor, também) da discussão e validação dos resultados pelos pares. (Casa-Nova, 2009, p. 40)

No que diz respeito à atuação do pesquisador, ele agiu sempre com ética e transparência, princípios indispensáveis, já que esteve orientado pelas dimensões formais e políticas da pesquisa. Dessa forma, conquistou a confiança e o respeito dos pares, para que fossem aceitos pelos grupos que fizeram parte da pesquisa. Em relação aos procedimentos metodológicos, o objetivo primordial da pesquisa foi descobrir respostas para indagações mediante o emprego de procedimentos científicos. Nesse fundamento, o trabalho de campo realizado caracterizou-se pela articulação de técnicas quantitativas e técnicas qualitativas, embora as primeiras tenham sido usadas a serviço de uma investigação qualitativa, ou seja, para ajudar a conhecer e a compreender o universo social e cultural dos alunos e das alunas que integraram a presente pesquisa. Quanto à finalidade, pode-se afirmar que ele se enquadra na categoria de pesquisa exploratória (sistemática), pois, de acordo com Vergara (2007, p. 47), a pesquisa exploratória “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. Apesar de o IFRN ser uma Instituição centenária, tendo sido alvo de pesquisa em várias dimensões, não se verificou a existência de estudos científicos na mesma perspectiva do objeto de estudo deste trabalho. É, também, descritiva, visto que “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza” (Vergara 2007, p. 47), mas também compreensiva e interpretativa.

Quanto aos meios de investigação, procedeu-se a uma pesquisa de campo, visto que, de acordo com Kahlmeyer-Mertens, Souza, Marques, & Silva (2007, pp. 53-54), “apresenta-se como investigação empírica realizada no local onde ocorre o fenômeno ou que dispõe de elemento para investigar”, através de *estudo de caso*. A escolha do método de estudo de caso deve-se ao fato de o IFRN ter sido uma das primeiras organizações a evidenciar uma preocupação com a desigualdade de oportunidades escolares em função da pertença de classe, estabelecendo as chamadas cotas sociais. Essa característica faz dele um caso único, articulando uma especificidade com uma singularidade, Yin (2010), Morgado (2012), Stake (2012), (Amado, 2013), o que faz dele, efetivamente, um estudo de caso. Na tipologia de André (2005), o presente estudo de caso enquadra-se no estudo de caso educacional, que é um estudo de caso em que o/a investigador/a está preocupado com a compreensão da ação educativa (no caso presente, a ação educativa formal e informal, nomeadamente pela análise da socialização no grupo de pares). É também um estudo de caso de cariz etnográfico em virtude de se ter utilizado, como técnicas de recolha de dados, a observação direta e, em algumas situações, a observação participante.

A escolha de uma abordagem metodológica de cariz majoritariamente qualitativo baseia-se no fato de a pesquisa qualitativa manter a flexibilidade necessária em relação ao objeto a investigar; como a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos, “o sujeito é sempre confrontado com o objeto, ele o interpreta no sentido do contexto, buscando compreendê-lo a partir do momento histórico em que o mesmo ocorre” (Devechi & Trevisan, 2010, p. 151). A escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa em detrimento a uma abordagem puramente quantitativa pode ser justificada, segundo Haguette (2005, p. 63), pelo fato de que “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

Nesse sentido, em termos metodológicos, o trabalho em questão tem subjacente o método de estudo de caso, tendo utilizado, como técnicas de recolha de dados, a análise documental, o inquérito por questionário, as entrevistas semiestruturadas, a observação direta e a observação participante (esta última em menor grau).

Sumarizando, as etapas de recolha de dados e sua ordem obedeceram a uma lógica que tinha subjacente a necessidade inicial de um conhecimento mais global e numérico para, posteriormente, buscar dados que permitissem a compreensão das ações dos atores sociais que fizeram parte dessa investigação. Assim, primeiramente, houve a busca de dados documentais

conhecendo os alunos em números; em segundo lugar, houve a aplicação do inquérito por questionário para categorizar e ordenar os alunos conhecendo o seu perfil; paralelamente, iniciou-se a observação participante e a observação direta. Num terceiro momento, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas, visando aprofundar o conhecimento em face do objeto de estudo. Finalizada a recolha de dados, procedeu-se à análise estatística e à análise de conteúdo do diário de bordo e das entrevistas. O uso dessa diversidade de técnicas de recolha de dados permitiu não apenas um maior e mais aprofundado conhecimento do caso em estudo, mas também uma triangulação dos dados, sustentando a sua fiabilidade.

Antes de detalhar a execução do método e as técnicas de pesquisa utilizadas, será feita uma breve introdução sobre a investigação em ciências sociais. Diferentemente das ciências exatas e da natureza, que verificam, por meio de experimentos e modelos matemáticos, as regularidades e como determinados fatos se repetem, as ciências sociais tiveram que buscar seus próprios métodos e técnicas de investigação que descrevessem melhor as interações sociais e que fossem mais adequadas ao objeto de estudo que tem sua dependência contextual.

4.2.1 As ciências sociais e o método científico

O termo ciência vem do latim *scientia*, que significa conhecimento. Segundo Vergara (1997, p. 11), “ciência é uma das formas de se ter acesso ao conhecimento. Outras formas são a filosofia, a mitologia, a religião, a arte, o senso comum, por exemplo”. A ciência se destaca como “uma representação, intelectualmente construída, da realidade” (Silva & Pinto, 2007, p. 11). Na verdade, ao contrário dos discursos produzidos por outros conhecimentos, como refere Ferrarotti (1985, p. 15), “o discurso científico é definido pela sua capacidade de se autocorriger”. Porém, “essa capacidade não é um processo científico puro, não surge nem se desenvolve numa situação socialmente asséptica, politicamente neutra, sem quaisquer interesses extra científicos”. A neutralidade da ciência se torna impossível, pois, “desde que a ciência dita moderna existe, o título de ciência confere àquele que se diz cientista direitos e deveres. Toda definição, aqui, exclui e inclui, justifica ou questiona, cria ou proíbe um modelo” (Stengers, 2002, p. 35). O cientista deve ter sua autonomia, e, segundo Stengers (2002, p. 13), é necessária “a autonomia de uma comunidade científica em relação ao seu ambiente político e social”.

Uma disciplina só adquire o *status* de ciência

quando constrói o seu objeto próprio – quando, delimitando um conjunto de problemas solucionáveis, abandona as questões cuja abordagem se poderia fazer apenas no registro da filosofia, da religião ou da ideologia, e se situa a um nível de abstração e generalidade que lhe

permite elucidar regularidades, formular leis, construir modelos interpretativos (Silva & Pinto, 2007, p. 12)

O conhecimento científico não tem uma metodologia única que se aplique a todas as áreas. As ciências sociais são diferentes das ciências ditas exatas e naturais, já que essas podem ser avaliadas e quantificadas, condizentes com os postulados do positivismo, que, raramente, podem ser aplicados nas ciências sociais. As ciências sociais, por sua vez, caracterizam-se pela investigação qualitativa na interpretação da realidade social. A investigação qualitativa não caberia em muitas das investigações das ciências naturais. Segundo Cano (2012, p. 98), “não faria sentido que o astrônomo ou o químico se questionassem pelo sentido atribuído ao comportamento dos objetos que estudam”. Portanto, “as órbitas dos planetas ou as reações químicas não possuem sentido, simplesmente acontecem com certa regularidade, que o cientista deve constatar e descrever”. Nesse sentido, o que acontece nas ciências sociais é que

a coincidência entre o sujeito que estuda e o objeto de estudo abre um mundo de possibilidades, entre elas a de que o cientista se interroge a si mesmo, enquanto membro de um grupo, sobre o significado das ações dos indivíduos desse grupo, através da introspecção ou da empatia. Outro elemento de grande relevância é que o produto do conhecimento das ciências sociais pode transformar o seu objeto, pois os seres humanos podem usar esse saber para mudar o seu comportamento (Cano, 2012, p. 98).

Para Demo (1985, p. 16), é possível, “a título de exercício, colocar-me no lugar do objeto. Ou, dito de outra maneira, nenhum objeto pode ser totalmente estranho e exterior, porquanto é possível imaginá-lo como parte nossa, em outras circunstâncias”. O que mais diferencia as ciências sociais das ciências naturais e ditas exatas é o caráter ideológico¹²⁷ das ciências sociais; não que nas ciências naturais não haja ideologia; existe, mas, de forma extrínseca, como refere Demo (1985, p. 17), “no possível uso que se faz delas. Seu objeto não é ideológico em si”. Já nas ciências sociais “é intrinsecamente ideológico, porque a ideologia está alojada em seu interior, inevitavelmente. Faz parte intrínseca do objeto”. Pode-se exemplificar o caráter ideológico extrínseco das ciências naturais com o fato de “a teoria atômica não ser culpada, em si, pela bomba atômica. Embora em termos práticos as coisas não se separem assim, porque, se a realidade é que conta e se esta sempre aparece ideologizada, a física emerge, já como um projeto ideológico” (Demo.

¹²⁷ A origem do termo ocorreu com o filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836) atribuindo ao estudo científico das ideias. Já em 1812, Napoleão Bonaparte utiliza o termo ideologia como o de “ideia falsa” ou “ilusão”, que foi seguido por Karl Max no texto “a ideologia alemã” de 1846, onde o ideólogo é o sujeito que inverte as relações entre as ideias e o real e impõe as ideias da classe dominante (Mais informações em: <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/saladeaula/ideologia.pdf>). Porém, para Demo (1985, p. 17) a ideologia significa “o modo como justificamos nossas posições políticas, nossos interesses sociais, nossos privilégios dentro da estratificação da sociedade, e assim por diante. Trata-se de um fenômeno de justificação, de conteúdo predominantemente político, mais do que de argumentação, entendendo-se este como o esforço de colocar a realidade assim como ela é. Argumentar é fundamentar com o máximo de objetividade possível, tendo como padrão de comportamento científico a fidelidade aos fatos. Justificar é defender uma posição, por mais que se use de artifícios científicos. A finalidade básica, embora geralmente escondida, é convencer, é influenciar, é envolver”.

1985, p. 17). Já o objeto de estudo como a democracia, é intrínseco visto que alguns sustentam que “não sabemos bem quando surgiu, qual é o seu ‘tamanho’ hoje; por vezes achamos que diminuiu, outras que aumentou e até desapareceu” (Demo, 1985, p. 17). Conforme Demo (1985, p. 18), “é tão falso não vermos ideologia nas ciências naturais quanto não reconhecermos a diferença entre ideologia intrínseca e extrínseca”.

Na verdade, o saber científico pode ser denominado de conhecimento confiável. Nesse sentido, a investigação científica e seu produto, ou seja, o conhecimento científico exige um acúmulo de regras básicas, apontando como deve ser o procedimento para, assim, gerar esse conhecimento, seja um novo conhecimento, seja um enriquecimento ou uma permuta de conhecimento anteriormente existente; por isso, é preciso adotar uma metodologia para seguir. Nesses termos, *methodos* significa caminho, organização; e *logos*, estudo sistemático, ou seja, na essência, constitui escolha de um método (caminho) na busca de um fim. Para Demo (1985, p. 19), “metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. O método científico pode ser entendido como um caminho para chegar a um conhecimento científico. Para Marconi e Lakatos (1985, p. 83), “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

As investigações científicas não suportam improvisações, já que os resultados, sem o devido planejamento e sistematização, podem constituir-se em falsos resultados. Para Cervo & Bervian (1983, pp. 23-24), “a atual fase é da técnica, da precisão, da previsão, do planejamento. Ninguém pode se dar ao luxo de fazer tentativas ao acaso para ver se colhe algum êxito inesperado”. A escolha de um bom método é a segurança para o investigador mitigar ou eliminar o risco de insucesso. Ademais, evitam, do ponto de vista ético, as opiniões pessoais que comprometem a neutralidade da investigação, eliminando os “achismos”, tornando isento dos palpites. Nesse sentido, a orientação dispensada a essa investigação científica teve a preocupação de exigir um planejamento minucioso desde a elaboração do projeto.

4.2.2 O estudo de caso

A convivência com a realidade, no dia a dia, reserva fenômenos individuais e processos que chamam a atenção pelos resultados esperados e, principalmente, pelos inesperados. São casos específicos que apontam nossas observações sobre os atores envolvidos, despertando curiosidade.

No IFRN, a obrigatoriedade de reservar vagas para alunos de escassos recursos materiais proporcionou esse estudo de caso específico sobre política de cotas e suas implicações no ensino-aprendizagem dos alunos cotistas e não-cotistas, interagindo na mesma sala de aula, despertando para as suas potencialidades e suas fragilidades. Desse modo, tomou-se o IFRN Campus Natal Central nosso campo de investigação. O estudo de caso é ideal para esse tipo de investigação porque

é um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controle dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender as situações na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (Morgado, 2012, p. 63)

Nesse sentido, conforme mencionado acima, esta pesquisa, se caracteriza pelo estudo de caso. Os estudos de caso, de acordo com Yin (2010, p.23), constituem o método preferido “quando o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real”. O autor defende que o uso do estudo de caso é relevante:

Quanto mais suas questões procuram explicar alguma circunstância presente (por exemplo, ‘como’ e ‘por que’ algum fenômeno social funciona) mais o método de estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e ‘profunda’ de algum fenômeno social” (Yin, 2010, p.24).

No estudo de caso, a “finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o ‘caso’ no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). Segundo Stake (2012, p. 18), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. Nesse sentido, para se ter uma compreensão global sobre os impactos das cotas no ensino-aprendizagem dos alunos, optou-se por aprofundar o conhecimento, estudando esse caso em particular.

Uma condição necessária para escolher o método de estudo de caso reside no fato de o investigador ter livre acesso aos alunos candidatos que fizeram parte da pesquisa em foco. Esse acesso abrange inclusive os dados sobre os entrevistados, e, de acordo com Yin (2010, p.48), precisa ter o “acesso suficiente aos dados potenciais para entrevistar as pessoas, revisar os documentos ou registros ou fazer observações no campo”. O domínio ou não do ambiente pesquisado significa que a investigação alcançará ou não êxito em seus objetivos. Neste estudo de caso específico, o IFRN disponibilizou todos os registros e documentos imprescindíveis à consulta no desenvolvimento da investigação. Ademais, os alunos e os professores escolhidos para participar

da pesquisa foram receptivos e colaborativos, demonstrando satisfação em fazer parte da investigação.

O estudo de caso é muito útil em investigações nas escolas, visto que o conhecimento que gera é, segundo Morgado (2012, p. 57), “mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenômeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento de sua abrangência”, tendo seu foco no processo e não no produto.

As técnicas utilizadas na recolha de dados, para obter informações no estudo de caso, decorreram do conhecimento, da capacidade e da experiência que a orientadora tem em estudos etnográficos em sociologia da educação. Além disso, a relação de cooperação mantida entre o investigador e os participantes no estudo foi fundamental na recolha de dados. Como vários autores referem (Hammersley & Atkinson, 1995, Fernandes (2003), Silva (2003), Casa-Nova (2009), o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador. Então, ter disponibilidade para observar, escutar e sentir o ambiente de estudo, interrogar, recolher e analisar preconceitos, perspectivas e reflexões dos que agem no terreno e examinar os documentos ligados aos atores, foi essencial para os resultados da pesquisa. As técnicas utilizadas na investigação serão aqui expostas mostrando como foi sua escolha e qual a sua relevância para a “produção” de dados significativos para o alcance dos objetivos deste estudo de caso.

4.2.2.1 A recolha de dados

Os primeiros dados recolhidos para iniciar a pesquisa tiveram, como fonte, documentação variada, que serão explicitados mais adiante. Em face dos objetivos da investigação, procurou-se buscar os documentos oficiais escritos (em formato digital) que pudessem retratar a realidade dos acontecimentos no IFRN Campus Natal Central. Fez-se necessário caracterizar os atores da investigação em toda a sua plenitude, e os documentos aparecem como fonte natural de informação. Como referem Lüdke e André (1986, p. 39), “surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”, tendo também em atenção que, “De uma forma ou de outra, não existe investigação sem documentação” (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 2011, p. 15). A análise documental tem diversas vantagens reconhecidas por diferentes autores, entre eles Albarello et al. (2011), Marconi e Lakatos (1985), Lüdke e André (1986). Entre essas vantagens, têm-se: fonte estável, podendo consultar quantas

vezes forem requeridas, fornece resultados que retratam a realidade dos fatos e subsidia outras técnicas de recolha de dados com informações confiáveis.

Os documentos mais importantes pesquisados foram: controle acadêmico da vida dos alunos (desde a sua entrada na instituição até a data da coleta de dados); banco de dados relativo à retirada de livros da biblioteca por parte dos alunos (requisição de livros); o relatório socioeconômico com dados familiares dos alunos (preenchido pelo setor de assistência estudantil no ingresso do aluno na instituição) e relatório com o desempenho de entrada dos alunos na instituição (notas no exame de seleção). Optou-se por trabalhar com dados brutos, sem tratamento do sistema acadêmico ou outro qualquer sistema para que os estudos estatísticos, tabelas e relatórios fossem elaborados pelo investigador. Com isso, foi possível gerar um tratamento de maior fiabilidade e melhor representatividade em virtude de ter sido realizado em função do objeto de estudo.

Outra fonte documental utilizada foi a legislação pertinente em face do objeto de estudo, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a 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), decretos, portarias, bem como a organização didática do IFRN (última versão aprovada pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012) e demais normativos internos do IFRN. O setor de sistema de informação do IFRN é formado por profissionais de qualidade com experiência comprovada nas melhores práticas de gerenciamento em tecnologia da informação. Nesse sentido, a pesquisa foi beneficiada por encontrar os dados sempre organizados e atualizados. A recuperação de qualquer informação, independente do seu tempo, sempre esteve disponível para análise. Importa realçar que o IFRN passa por várias auditorias internas e externas, visando à garantia da aplicação do orçamento público e índices de acompanhamento de desempenho, tais como: número de entrada e saída de estudantes, relação de números de alunos por professor, índice de repetência, etc. Assim, é possível assegurar que as informações necessárias sempre estiveram à disposição do pesquisador, já que os documentos escritos (digital) sempre foram disponibilizados para acesso no sistema de informação do IFRN. Segundo Albarello et al. (2011, p. 21), “as palavras voam e os escritos permanecem”.

Outra técnica utilizada foi o inquérito por questionário, tendo por objetivo, nomeadamente, recolher dados de caracterização familiar dos alunos, redes de sociabilidade e ocupação dos tempos livres (ver apêndice V). Para Ghiglione e Matalon, (1997, p. 2), “realizar um inquérito é

interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização”. Nesse caso específico, foi inquirida uma turma típica¹²⁸ do IFRN campus Natal central, escolhida para o estudo de caso, visando caracterizar os alunos e seus familiares, subsidiando também na elaboração do guião para o inquérito por entrevista. Ghiglione e Matalon (1997, p. 108) referem que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem [...] uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais”. Assim, considerando o estudo e tendo o aporte teórico como base, as informações, extraídas na pesquisa documental, foi a primeira fonte para a construção do guião do inquérito. Por outro lado, o guião, confrontado com as observações em sala de aula e extrassala de aula que tinham sido realizadas, até aquela data, subsidiou a construção do questionário enquanto instrumento de recolha de dados.

O cuidado na composição das questões foi antecedido por uma série de processos, conforme já relatado acima: pesquisa documental, observação e discussão do guião. As perguntas incluídas refletem o que menciona Ferreira (2007, p. 173), “dizem respeito a aspectos absolutamente fundamentais e determinantes da qualidade dos resultados da pesquisa e reportam-se ao problema-mor da articulação entre teoria social e pesquisa empírica”. O questionário foi objeto de um pré-teste em um conjunto de alunos com as características semelhantes aos alunos envolvidos no estudo de caso para verificar a pertinência das questões, adequação da linguagem e conhecimento de eventuais novas questões não pensadas anteriormente e sugeridas pelos inquiridos. Após os ajustes decorrentes do pré-teste, o inquérito foi aplicado com êxito.

Segundo Ferreira (2007, p.173), “Parece metodológica e epistemologicamente razoável afirmar que o uso sociológico do inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas”. Assim, o inquérito por questionário representou um forte apoio para o inquérito por entrevista e reorientou as observações. Ademais, trouxe contribuições relevantes nas suas respostas como foi o mapa de moradia dos alunos cotistas, que demonstrou ser formado por jovens oriundos dos bairros periféricos da cidade de Natal ou cidades circunvizinhas, como será evidenciado na análise dos resultados.

O inquérito por entrevista foi outro instrumento técnico revelador e, em articulação com as observações (direta e participante), formou o conjunto de técnicas mais importantes para

¹²⁸ Turma típica se refere às turmas dos cursos integrados médios/técnicos no Campus Natal Central do IFRN, onde os alunos têm o mesmo perfil, ou seja, 50% cotistas, 50% não cotistas e são selecionados pelos mesmos critérios de escolha.

aprofundar nosso estudo de caso. De acordo com Albarello et al. (2011, p. 86), “a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados ‘já existentes’, mas que deve obtê-los”. Foi preciso conhecer as relações dos alunos cotistas e não cotistas com a cultura escolar, sua história antes e após ingressar no IFRN e, apenas questionando em uma entrevista direta, isso poderia ser obtido. Apesar de ministrar aulas há 19 anos no IFRN, e nessa investigação poder observar esses alunos em sala de aula e no convívio escolar nos intervalos das aulas, as informações que o guião da entrevista permitia recolher, e que foram conhecidas pelas narrativas dos alunos, servindo também como uma forma de triangulação dos dados, trouxeram nova e relevante informação para a investigação. Nesses termos:

As entrevistas servem para obter informação que não foi possível obter pela observação ou para verificar (triangulação) observações. O objetivo é sempre a de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam interpretam ou aplicam o seu comportamento no contexto natural em estudo (Coutinho, 2011, p. 291).

Nas entrevistas, os entrevistados fornecem informações de cunho subjetivo e outras de cunho objetivo. A experiência do investigador com o ambiente e com os atores envolvidos na pesquisa facilita o tratamento das informações, visto que, o que se passa, no momento da entrevista, é “o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a realidade objetiva ou factual” (Albarello et al., 2011, p. 86). A forma da entrevista escolhida foi a semiestruturada, pois não interessava uma entrevista com rigidez como aquelas que impõem uma estrutura predefinida na sua execução; tampouco, não estruturada para não correr o risco de ficar muito aberta e se perder nos seus objetivos. Na entrevista semiestruturada, o entrevistador dispõe de uma lista de questionamentos predefinidos, com a liberdade para explorar outras questões que surjam no decorrer da entrevista e que se revelem pertinentes diante do objeto. Outro fator positivo, na entrevista semiestruturada, é a possibilidade de criar uma diferenciação entre os entrevistados, visto que cada entrevista depende do *feedback* destes. No entanto, à semelhança do que refere Casa-Nova (2009, p. 98), “todas as entrevistas cobriram um mesmo leque de temáticas, no sentido de tornar possível uma leitura comparada das mesmas” e, conseqüentemente, a construção de categorias.

Obedecendo a um guião, a entrevista ocorreu por meio dos tópicos principais a serem inquiridos. O guião da entrevista foi elaborado com fundamento da teoria e com a orientação das hipóteses levantadas. Ao término de cada entrevista, o investigador teve, como hábito, escrever as observações suscitadas pelo decurso da entrevista (nomeadamente a linguagem corporal) para

servir de subsídio na transcrição do áudio. Foram realizadas entrevistas envolvendo alunos/as e professores/as.

A entrevista com os alunos/as teve uma preparação em sala de aula para explicar os critérios utilizados na escolha dos entrevistados e a execução quanto a local, horário e conduta de entrevistado e entrevistador no momento da entrevista. A entrevista foi viabilizada no tempo de permanência dos alunos e das alunas no IFRN para que os alunos não se deslocassem em outro horário. Só foi viável esse horário de entrevista porque a turma dispunha de um horário vago semanalmente em seu cronograma de aulas. Alguns alunos/as, por estarem na instituição à tarde, preferiram ser entrevistados nesse período. A escolha dos alunos/as a serem entrevistados teve a preocupação de selecionar alunos/as que representassem os cotistas e não cotistas, e, dentro desses grupos, alunos com perfil atento, mediano e relaxado em relação à cultura escolar. Conforme a figura 4, foram entrevistados 16 alunos, sendo 8 alunos cotistas e 8 não cotistas, de cada grupo metade do gênero feminino e metade do gênero masculino. Dentro de cada grupo de gênero, metade era cotista e metade não cotista.

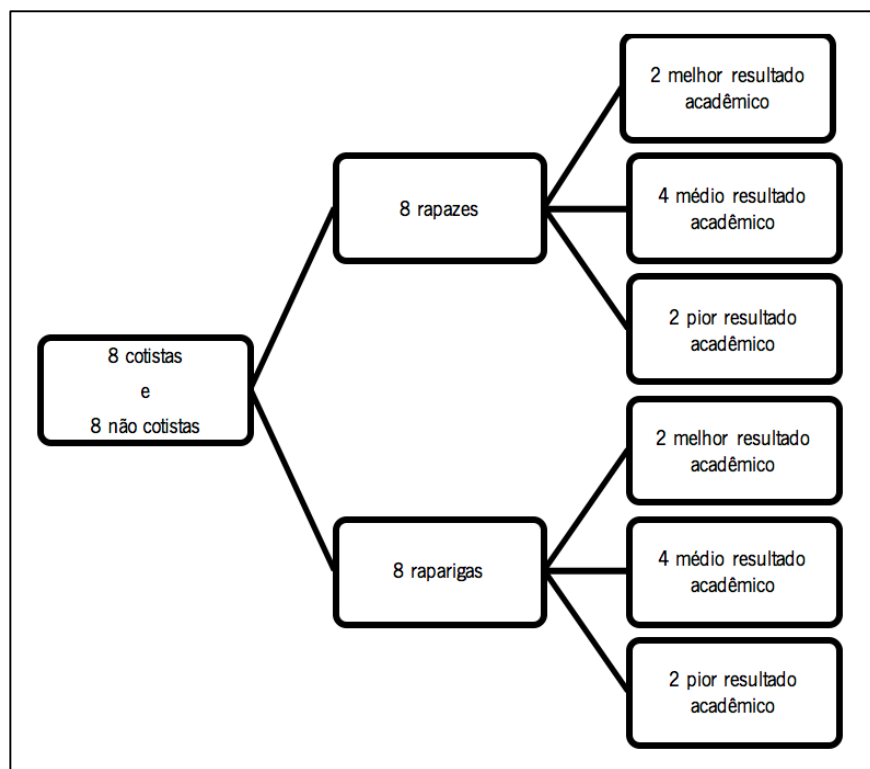


Figura 4 - Escolhas dos alunos para entrevista

As entrevistas com os professores/as aconteceram em suas respectivas salas e em horário que eles próprios escolheram. A escolha dos professores/as obedeceu a dois critérios: primeiro ter

disciplinas no nível de ensino técnico/médio; segundo, disciplina da área de ciências (as que mais reprovam) e disciplinas da área das humanidades. Nesse sentido, os professores entrevistados lecionavam: matemática, física, biologia, geografia, direito, administração, empreendedorismo e contabilidade.

A observação direta, também chamada de observação não participante ou externa, foi mais uma técnica utilizada para coleta dos dados na pesquisa, visto que, segundo Flick (2005, p. 137), “as entrevistas e narrativas apenas dão acesso à descrição das práticas, mas não às próprias práticas. Advoga-se que a observação permite ao investigador descobrir como as coisas de fato acontecem ou funcionam”. Na observação, o “cruzamento com outras situações, teorias e reflexões, reemergem com acuidade e intensidade, constituindo-se, não raras vezes, em *insights* analíticos fundamentais para a investigação” (Casa-Nova, 2009, p. 62). Ajuda a compreender, nesse contexto, todas as atividades e interações significativas para a elucidação do estudo de caso. Como refere Casa-Nova (2009, p. 65), “O processo de observação passa assim por encadeamentos sucessivos de estreitamento e alargamento do campo sempre que a ‘imaginação sociológica’ do investigador lhe possibilite interrogar a realidade de um novo ângulo”. A observação se materializa pelas “notas de campo”. Naquele, assinala-se as descrições precisas e minuciosas da realidade ali vivenciada e reflexões do investigador. Como refere Casa-Nova (2009, p. 66), quando o investigador tem experiência em observação, torna-se “pertinente a incorporação no diário de bordo da descrição do que se observa, a reflexão sobre o que se observa e a articulação com a teoria, num vaivém constante entre descrição e análise do processo de observação”. Ainda segundo a autora, quanto o investigador é inexperiente, o diário de bordo descritivo do que se observa, articulado com algumas reflexões sobre o que se observa, é o mais adequado.

O investigador precisa separar as suas reflexões das informações descritivas da realidade. Nas anotações realizadas durante as observações, foram colocadas as reflexões devidamente caracterizadas para não confundir com a descrição da realidade. As observações diretas aconteceram no interior do IFRN Campus Natal Central, sempre na sala de aula, autorizadas pelos professores e nos locais de socialização dos alunos fora da sala de aula (pátio, corredores e cantina). Devido à familiaridade do investigador com professores/as e alunos/as, o trabalho foi efetivado com naturalidade não despertando curiosidade dos alunos, tampouco constrangimento dos docentes. Ao término das observações, se dirigia à sala de estudo para transferir as anotações e acrescentar lembretes pertinentes às observações nas notas de campo para aquele dia. As notas

de campo foram digitadas em arquivos do *Microsoft Word*¹²⁹ e armazenadas no computador e em um disco externo para servir como *Backup*¹³⁰.

A observação direta foi complementada com a observação participante realizada na sala de aula da disciplina de matemática financeira ministrada pelo investigador na turma. Todo esse trabalho foi marcado por uma neutralidade e objetividade, imprescindível a um ao método científico. A preocupação inicial foi primeiro “reconhecer da inevitabilidade de interferência da ideologia de classe do pesquisador” (Haguette, 2005, p. 76), pois, só assim, poderia construir estratégias para que a relação, na sala de aula, fosse a mais neutra possível, aceitando toda e qualquer manifestação de classe e ideologia de gênero como uma individualidade de cada um, não implicando preconceito quanto a sua capacidade de aprendizado em sala de aula nem reorientando as práticas e discursos dos alunos/as. Em seguida, garantir uma relação observador/observados longe de envolvimento diferente dos papéis que cada um tem na sala de aula, ou seja, alunos e professor. Por último, evitar generalizar o que está observando, pois, “por ser uma técnica que busca mais os sentidos do que as aparências das ações humanas ela coloca seus próprios limites; por exemplo, não pode pretender a abrangência do *survey* embora o supere em termos de profundidade dos dados” (Haguette, 2005, p. 76).

Para iniciar a observação participante, foi utilizado um guião de observação idêntico ao da observação direta, e isso foi muito útil no momento de escrever nas notas de campo visto que se torna impossível captar e registrar, simultaneamente, todos os aspectos da realidade observada. Por outro lado, existe informação que a observação direta pode passar despercebida pela posição do observador, como foi o caso da topologia dos/as alunos/as na sala de aula. Só com a observação participante, foi possível proporcionar o *Insight*, mostrando como cada aluno se posiciona na sala de aula, quem senta na periferia da sala e quem fica no centro, perto do olhar do professor. Para isso, foi utilizada a estratégia de identificar, em uma folha em branco, o nome do aluno com a posição na sala. Foi realizado esse procedimento por quatro aulas consecutivas para verificar a regularidade das posições. Caso o estudo tivesse limitado à observação direta, dificilmente teria o *Insight* revelador das práticas dos/as alunos/as na escolha de posicionar perante o professor, se perto ou longe. Esse *Insight* foi importante não só pelo fato de essa periferialidade espacial na sala

¹²⁹ O *Microsoft Word* é um processador de texto produzido pela empresa Microsoft, muito popular em todo o mundo e também um dos favoritos dos brasileiros. É uma das ferramentas fáceis e potentes para trabalhar com textos.

¹³⁰ *Backup* é um termo inglês que tem o significado de cópia de segurança. É a guarda em diferentes dispositivos de armazenamento de uma segunda cópia de documentos, imagens, vídeos e outros arquivos importantes que tem no computador, ficando esses arquivos sempre pronto para ser restaurados quando acontecerem a perda dos arquivos originais no computador.

de aula espelhar a periferialidade sociogeográfica dos alunos, mas também porque ajudou a desvendar a interação em sala de aula dos alunos cotistas e não cotistas. Aqui, o “olhar” sociológico foi fundamental para desvelar uma determinada realidade.

4.2.2.2 A constituição do “subcaso” dentro do “caso”

Em um estudo de caso, a eventual escolha do que se poderia chamar de “subcaso”¹³¹ adquire uma acepção muito particular, pois o caso é singular e sua contribuição vem da garantia de aprofundar o conhecimento para compreender sua estrutura. Stake (2012, p. 20) afirma que “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico”. Ao estudar um caso, a seleção do “subcaso” é sempre intencional, procurando basear-se em critérios práticos, objetivos e teóricos, contrário aos critérios probabilísticos. Nesse sentido, a escolha recaiu sobre a turma de técnico em administração,¹³² que ingressou, em 2012, e foi acompanhada por três anos. A seleção do “subcaso” poderia ter recaído sobre qualquer um dos cursos técnicos ministrados no IFRN Campus Natal Central, visto que todas as turmas têm o mesmo perfil de ingresso, ou seja, são turmas de 40 alunos com entradas anuais, 20 alunos/as cotistas e 20 não-cotistas. Porém, a seleção da turma de técnico de administração deveu-se ao fato de ser a turma do ensino técnico em que o investigador ministrava aula, viabilizando, na recolha dos dados, utilizar a técnica de observação participante em sala de aula, aumentando a potencialidade heurística do estudo.

Yin (2010) indica que o estudo de caso pode ser do tipo estudos de caso único ou do tipo estudos de casos múltiplos (ou multicasos). Os resultados no caso único, “preenchendo todas as condições para teste da teoria, podem confirmar, desafiar ou ampliar a teoria. Ele pode ser usado, então, para determinar se as proposições da teoria são corretas ou se algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevante” (Yin, 2010, p. 71). Outra justificativa de escolher o caso único é ter um “caso representativo ou típico”, pois, conforme Yin (2010, p. 72), “as lições aprendidas desses casos são presumidamente informativas sobre as experiências da pessoa ou instituição média”.

¹³¹ Visto não considerarmos muito adequada a designação “dimensão” do caso, pareceu-nos mais pertinente introduzir aqui a expressão “subcaso” para nos referirmos a uma unidade mais pequena dentro do caso estudado e que se torna fundamental para a compreensão do objeto de estudo. Com efeito, consideramos que o estudo de caso, na sua globalidade, é o próprio IFRN, com os diversos objectos de estudo construídos sobre o mesmo pelos diversos investigadores e investigadoras, para dar uma ideia o mais totalizante possível daquela realidade social.

¹³² O curso técnico de administração, como todo curso técnico do IFRN, tem duração de 4 anos e o aluno cursa o ensino médio concomitante com o curso técnico. A seleção do “subcaso” recaiu sobre a turma com ingresso em 2012, porque foi, a partir desse ano, que estabeleceu a cota para estudantes de escolas públicas no ingresso nas escolas técnicas federais a nível nacional pela Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012.

O estudo de caso único, na sua unidade de análise, pode ser integrado ou holístico de acordo com Yin (2010). E, esse caso específico, na concepção de Yin, é um estudo de caso integrado, pois não se limitará a examinar a natureza global do problema em estudo. Buscará acrescentar “oportunidades significativas para a análise extensiva, favorecendo os *insights* ao caso único”. Nesse sentido, a seleção da turma de administração para constituir o “subcaso”, dentro do caso, tem o IFRN Campus Natal Central como foco, mas tem a sala de aula como análise (para além dos espaços informais de sociabilidade dos/as alunos/as) para compreender as implicações na relação dos alunos cotistas e não-cotistas no ensino/aprendizagem em sala de aula. Porém, essa turma apresenta similitudes com as outras turmas do curso técnico ministrado no IFRN Campus Natal Central, similitudes essas que permitem encontrar uma forte relação entre os resultados alcançados nessa turma com as restantes turmas do curso técnico, como será evidenciado posteriormente na apresentação e discussão dos dados.

4.2.2.3 O problema da validade externa ou generalização

O problema crítico da validade externa do estudo de caso único é o seu poder de generalização para outros casos, visto que não se baseia em levantamento estatístico e não há a pretensão primária de generalizar para um universo maior. Nesse sentido, Yin indica que

a pesquisa de levantamento conta com a generalização estatística, enquanto que o estudo de caso (assim como os experimentos) contam com a generalização analítica. Na generalização analítica, o investigador luta para generalizar um conjunto determinado de resultados a alguma teoria mais ampla (Yin, 2010, p. 66)

Stake (2012, p.24) afirma que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”; nesse sentido, o seu objetivo é aprofundar conhecimento para expandir teorias, o que Yin (2010) denomina generalização analítica, contrário à generalização estatística, que traduz a frequência que um evento se repete, sendo assim:

Tal como os experimentos, os estudos de caso, portanto, não representam ‘amostra’ cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. (Alves-Mazzotti, 2006, p.10)

O estudo de caso apresenta, necessariamente, limitações estatísticas, mas gera valor para a investigação por meio da generalização analítica, que é o pretendido com um estudo desta natureza. Esse estudo de caso específico, com “subcaso” realizado em uma turma típica do IFRN Campus Natal Central, apesar de ser um caso único, os seus resultados geram possibilidade de mudanças que podem ser aplicadas a todas as turmas dos cursos técnicos do Campus. Essa

realidade é possível pela uniformidade de acesso aos cursos técnicos no IFRN e da aleatoriedade da forma de escolha por parte dos/as alunos/as dos cursos técnicos. Ademais, colabora para a generalização, a alocação dos/as professores/as das disciplinas do ensino médio nas turmas discriminadas a seguir.

Conforme foi referido, o acesso ao IFRN acontece via “exame de seleção” com 50% das vagas para alunos de escolas públicas, com os outros 50% de livre concorrência, que sempre fica com alunos/as da rede privada de ensino por serem detentores de capital cultural que os favorece. Nesse contexto, todas as turmas do curso técnico têm, em suas dependências, convivendo em sala de aula, alunos/as oriundos de famílias com capital cultural e econômico, com alunos/as da periferia que não encontram apoio na família na sua trajetória escolar, devido à ausência de capital cultural e econômico na concepção de Bourdieu. Esses alunos e seus familiares escolhem um curso técnico na Instituição com o objetivo precípua de concluir o ensino médio com qualidade para ingressar na Universidade. Nesse sentido, o curso técnico tem sua escolha por razões que não se restringem à escolha vocacional, confirmado pela opção no vestibular para acesso ao curso de graduação dos/as alunos/as do IFRN, onde se evidencia que uma minoria segue na mesma área de atuação do curso técnico. Quanto à alocação dos professores do ensino médio, é concretizada uma rotatividade anual entre os professores nos cursos técnicos. Ou seja, não existe um professor de física ou matemática que ensine somente em um curso técnico específico. Nesse sentido, o que foi pesquisado, na relação em sala de aula dos alunos com professores, pode repetir em outra turma com os alunos do mesmo perfil e o mesmo professor que mudará de turma no próximo ano.

O exame de seleção único para todas as turmas e com critérios iguais garante turmas com perfil semelhante entre os vários cursos técnicos. A escolha com critério, no ensino médio e não no técnico, reforça a similaridade do perfil dos alunos. Por último, os professores do ensino médio, não sendo fixos ao curso, asseguram que não há ação pedagógica que seja exclusiva de um curso técnico específico. Esse conjunto de fatores concorre para fazer com que os resultados desse “subcaso” específico tenham a possibilidade de ser generalizados a todos os cursos técnicos integrados do IFRN Campus Natal Central.

4.3 Apresentação e discussão dos dados

A apresentação e a discussão dos dados ocorrerão de forma que as informações recolhidas de documentos e do inquérito por questionário, serão cruzadas no início, e, em seguida, vai sendo

indicada a triangulação das informações das observações e entrevistas. Tudo isso analisado à luz do aporte teórico e das hipóteses levantadas no início da pesquisa.

As estratégias do investigador para análise dos dados sobre estudo de caso, como refere Stake (2012, p. 89), podem ser de duas maneiras, “interpretação direta da circunstância individual e através da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe”. A investigação se dará em um ambiente familiar ao pesquisador, pois, em 2017 completa 20 anos de docência no IFRN. Nesse sentido, a investigação acontecerá por interpretação direta das circunstâncias¹³³. Porém, como menciona Stake (2012, p. 93), “a natureza do estudo, o foco de atenção as perguntas de investigação e as curiosidades do investigador determinam bastante bem que estratégias analíticas se devem seguir: agregação categorial ou interpretação direta.” Nesse sentido, a análise dos dados foi efetivada através de análise de conteúdo, técnica muito valorizada e utilizada nas ciências sociais e humanas, incluindo as ciências da educação. Para Bardin (2011), sob o termo análise de conteúdo designa-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

A organização da análise obedeceu a uma metodologia indicada no livro de Bardin (2011); primeiro foi realizada uma pré-análise, tendo sempre em mente o objetivo de estudo formulado, elaborados os indicadores que fundamentam a interpretação final e preparados os documentos que foram submetidos à análise (planilhas com dados acadêmicos dos/as alunos/as, planilha condensada com respostas do inquérito por questionário, entrevistas com alunos, alunas e professores/as, diário de bordo das observações em sala de aula e extrassala de aula e o embasamento teórico referenciado). Da pré-análise, passou-se para a exploração do material, “esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operação de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Foi utilizado, nessa fase, tratamento tecnológico¹³⁴ para facilitar a codificação. A última fase foi o tratamento do resultados obtidos e interpretações no sentido de produção de conhecimento. Esta fase de análise, irá refletir todo o cuidado que o investigador teve até agora. A preocupação de conhecer o ambiente

¹³³ Esta familiaridade não foi, no entanto, impeditiva da construção do necessário estranhamento (tornar estranho o que nos é familiar) para a construção de conhecimento científico.

¹³⁴ Tratamento tecnológico aqui referenciado é a tabulação dos dados via planilha eletrônica para facilitar o cruzamento de dados e realização de cálculo de índices, porcentagens, medidas de dispersão, médias entre outras métricas necessárias para gerar informações significativa ao estudo de caso.

a ser estudado, a correta recolha dos dados significativos, a escolha dos atores para entrevista, as observações com planeamento prévio, tudo o que foi executado com planeamento e imparcialidade será coroado com resultados fiéis à realidade estudada. Como refere Bardin (2011, p. 131), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. A seguir tem-se, na figura 5, um resumo extraído de Bardin (2011) dos passos realizados no desenvolvimento de uma análise:

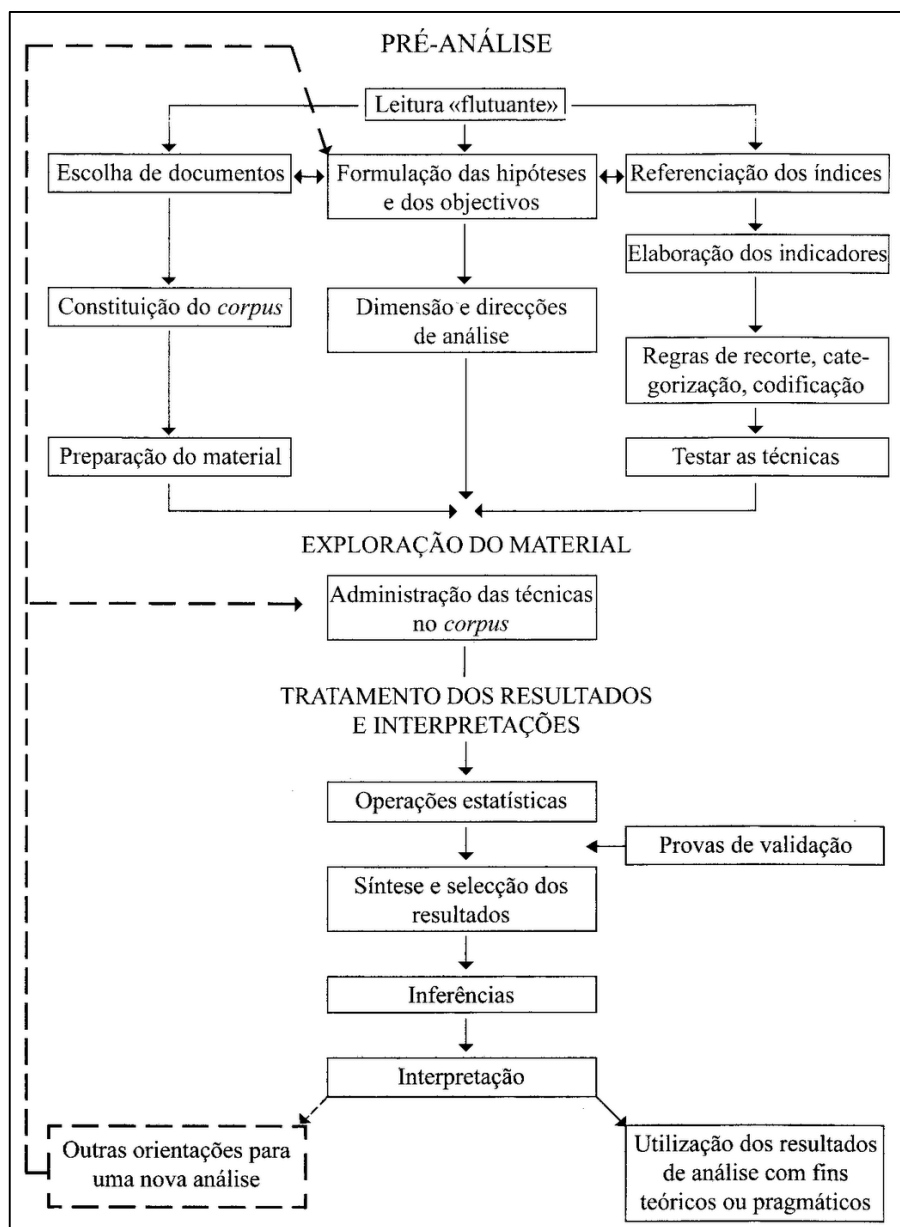


Figura 5 - Desenvolvimento de uma análise

Fonte: Bardin (2011, p. 132)

Os passos para a categorização foram executados, com a preocupação já na formulação dos guiões. Nesse sentido, os guiões das observações e das entrevistas foram construídos por meio de temas norteadores, facilitando no momento da realização das observações e das entrevistas. Esses temas, norteadores dos instrumentos de recolha de dados construídos, foram também tidos em consideração quando da análise de conteúdo. Abaixo, nas tabelas 7 e 8, estão referidos os temas norteadores.

Tabela 7 - Temas norteadores das observações

Tema norteador da observação em sala de aula
1. Formação de grupos de alunos/as na sala de aula
2. Relação aluno/a-aluno/a
3. Relação professor-alunos/as
4. Rapidez na resolução de atividades avaliativas (Incluído <i>a posteriori</i>)
Tema norteador da observação extrassala de aula
1. Formação de grupos extrassala de aula
2. Seleção de esportes e atividades de carácter cultural
3. Frequência da biblioteca

Tabela 8 – Temas norteadores das entrevistas

Temas norteadores das entrevistas dos/as alunos/as
1. Relação pedagógica (sala de aula)
2. Condições materiais e uso dos espaços da escola
3. Interação com os/as colegas
4. Percepção dos colegas oriundos de diferentes escolas públicas e escolas privadas
5. Participação em atividades culturais e esportiva na escola
6. Significado da escola
7. Percepção acerca do futuro
Temas norteadores das entrevistas dos/as professores/as
1. Percurso profissional
2. Percepção sobre os/as alunos/as
3. Percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem nas suas aulas
4. Percepções acerca da escola e do corpo docente

Relativamente à análise de conteúdo, mesmo podendo aproveitar uma categorização pré realizada a partir dos guiões de análise construídos, optou-se em se valer das descrições das observações e entrevistas e submeter a um novo processo de categorização e subcategorização visando possibilitar a construção de um sistema de relações entre elas e conferir força às interpretações que permitissem ajudar na construção subsequente de perspectivas de análise da realidade, das quais a construção de categorias, interpretativas e conceptuais, é parte integrante, como refere Casa-Nova (2009). O tratamento dos dados, na análise de conteúdo, foi efetivado em

um software de planilha eletrônica¹³⁵, onde foram atribuídos nomes de cada planilha a uma categoria e, nas primeiras células de cada coluna, foram identificados os entrevistados (professores/as e alunos/as) ou disciplinas (nas observações em sala de aula) e nas células abaixo, foram identificadas as unidades de contexto, das quais saíram as unidades de registro para confirmar ou corrigir as categorias construídas. Nas tabelas 9, 10, 11 e 12, estão as categorias que foram construídas nesse estudo de caso.

Tabela 9 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos alunos e alunas

Categorias	Subcategorias
Visão do outro	Diferenças de classe Desempenho acadêmico privado melhor que o público
Ensino aprendizagem	Aulas práticas Ambiente de aula adequado Melhores alunos
Atuação dos professores e das professoras	Professores comprometidos com o IFRN Professores com boa formação Professores não preocupados se o aluno aprendeu
Reconfiguração do <i>habitus</i> composto	Autonomia do aluno Visão do mundo Convivência com a diversidade Mudança para o Brasil
Ambiente escolar	Imagem da escola Aprendizado para a vida Modelo de escola pública

Tabela 10 - Categorias e subcategorias das entrevistas aos professores e professoras

Categorias	Subcategorias
Perfil do aluno	Comprometimento dos alunos Alunos do público Alunos do privado Diferenciação dos alunos
Cultura escolar	Família e escola Atuação dos/as professores/as Dedicação ao aluno cotista Ambiente de aprendizado
Perspectiva do aprendizado	Futuro dos alunos Perfil do egresso Limitações pedagógicas Quantidade de alunos por turma
Educação transformadora	Benefícios da mistura de classe Empoderar o/a aluno/a

¹³⁵ Planilha eletrônica é um tipo de programa de computador que utiliza tabelas para manipulação e apresentação de dados e realização de cálculos. As tabelas são formadas por colunas e linhas como em uma matriz. O encontro das linhas com a coluna é denominado células onde ficam os dados. Utilizou-se o programa Microsoft Excel®.

Tabela 11 - Categorias das observações em sala de aula

Categorias
Formação de grupos
Interação professor/a-aluno/a
Rapidez na execução do trabalho
Presença do/a aluno/a
Resolução de exercícios
Participação em aulas de reforço (Centro de Aprendizagem – CA)
Estratégia de aprendizado

Tabela 12 - Categorias das observações extrssala de aula

Categorias
Formação de grupos
Interação fora da sala de aula
Estratégia de aprendizado
Interação com o IFRN (Condições materiais)

Tendo sido os dados recolhidos por meio de várias técnicas, foi utilizada a triangulação dos dados para inferir a realidade no contexto estudado. Conforme Hammersley & Atkinson (1995) e Casa-Nova (2009), triangulação nas ciências sociais brota de uma analogia com o sistema de navegação em que os navegantes, para estabelecer suas posições, torna impossível com apenas um ponto no mapa, já que teria apenas, informação de onde se encontra e posta numa particular direção. Porém, com duas posições, é possível apontar, com precisão, sua orientação no mapa, pois o ponto no mapa onde as duas linhas se cruzam identifica a posição do navegante. Nesse sentido,

Analogamente, na investigação em Ciências Sociais, se o investigador tiver possibilidade de comparar dados através do uso de diferentes técnicas de recolha, a probabilidade de fazer inferências e análises incorretas será menor e, conseqüentemente, a fiabilidade dos resultados maior. (Casa-Nova, 2009, p. 67)

Nesse estudo de caso, a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa articularam-se em determinadas etapas da pesquisa. Assim, os resultados se acrescentaram e se completaram. Como afirma Flick (2005, p. 270), “as perspectivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e dos pontos cegos de cada um dos métodos”.

Os dados documentais¹³⁶ e o inquérito por questionário foram tratados com metodologia quantitativa. Como afirma Gatti (2004, p. 14), indica algumas formas de obter as quantificações, “dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta. Pode-se, grosso modo, distinguir três tipos de dados: categóricos, ordenados e métricos”. Assim, os dados categoriais “são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes”. Exemplo desse tipo de dados é a contagem dos alunos conforme seu sexo nas categorias masculino e feminino. Já os dados ordenados são “quando estão numa forma que mostra sua posição relativa segundo alguma característica”. Por exemplo, classificação dos alunos segundo seu desempenho escolar. Por último, os dados métricos “consistem de observações relativas a características que podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica”. Exemplo típico são as notas dos alunos em uma escala definida. Nesse sentido, “o que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos” (Gatti, 2004, p. 15).

4.4 Análise documental e inquérito por questionário

A primeira análise aconteceu nos documentos, legislação e no inquérito por questionário para caracterizar os atores principais e o ambiente da pesquisa. Nessa seção, procura-se mostrar as informações significativas que são públicas e outras levantadas entre os alunos e alunas que foram úteis às pesquisas qualitativas para efetivação da formação dos guiões da entrevista e das observações. Ademais, serviram para validar e comprovar resultados das observações, clareando o que acontecia na prática.

4.4.1 Capital cultural dos alunos cotistas e não cotistas

No IFRN, os alunos e alunas aptos a concorrer a uma vaga do curso técnico integrado ao ensino médio encontram-se no nono ano, último ano do ensino fundamental. Para cada turma, são selecionados alunos/as cotistas, egressos do ensino público e alunos/as de livre concorrência. Na matrícula, o/a aluno/a escolhe a que vaga vai concorrer, só podendo concorrer a uma modalidade de seleção. Porém, só se encontra habilitado a concorrer às vagas destinadas às cotas os/as alunos/as que completaram os nove anos do ensino fundamental em escolas públicas. As

¹³⁶ Os dados documentais são o cadastro da biblioteca com os números de livros obtidos pelos alunos/as, as notas dos alunos/as extraídas do controle acadêmicos, índices de reprovação da instituição por categoria de alunos para comparação com a amostra, frequência dos alunos por categorias, cadastro dos/as alunos/as carentes no serviço social. A análise quantitativa foi realizada com uma planilha eletrônica que facilita os cálculos de índices matemático e estatísticos.

disparidades existentes entre as notas de entrada dos/as alunos/as cotistas em comparação com as notas dos alunos que escolhem a livre concorrência, são notórias como mostra a tabela 13. Se não houvesse o sistema de cotas, o número de alunos oriundos de escolas públicas seria diminuto. Na tabela 13 foram colocados o maior e menor escore padronizado¹³⁷ dos alunos separados por cotistas e não cotistas. A falta de bases científicas dos/as alunos/as, oriundos do ensino público irá marcar o desempenho desses alunos/as até o final do curso. Como o capital cultural anda *pari passu* com o capital econômico, o rendimento econômico médio dos alunos não cotistas é acima de seis salários mínimos, enquanto o rendimento médio dos pais dos alunos cotistas não passa de dois salários mínimos.

Tabela 13 - Escore padronizado do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada de 2016 dos alunos Cotistas e não cotistas do IFRN Campus Natal Central

Cursos do Campus Natal Central	Cotistas		Não cotistas	
	Maior escore	Menor escore	Maior escore	Menor escore
Administração	594,0	521,0	750,0	650,0
Controle Ambiental (diurno)	634,0	512,0	750,0	641,0
Edificações (diurno)	609,0	508,0	686,0	630,0
Eletrotécnica	591,0	482,0	664,0	617,0
Geologia	596,0	516,0	700,0	621,0
Informática para Internet	614,0	499,0	716,0	637,0
Manutenção e suporte em Informática	608,0	495,0	691,0	620,0
Mecânica	613,0	506,0	711,0	623,0
Mineração	585,0	520,0	699,0	617,0

Fonte: IFRN/Reitoria/PROEN

4.4.2 Caracterização dos/as alunos/as

Os alunos do estudo de caso refletem o perfil dos alunos do curso técnico integrado com o ensino médio do IFRN Campus Natal central. A caracterização desses alunos/as, extraída do inquérito por questionário, mostra os dados que se seguem. A faixa etária com que esses alunos

¹³⁷ O cálculo do Escore Padronizado de cada prova será efetuado pela padronização da nota obtida pelo candidato, considerando-se a média e o desvio-padrão das notas obtidas pelos candidatos concorrentes a um mesmo curso. A padronização será calculada pelo número de desvios-padrão em relação ao qual a nota se encontra afastada da média, multiplicado por 100 e somado a 500, conforme equação a seguir:

$$Escore = \frac{NT_{candidatos} - MédiaNT_{candidatos}}{DesvioPadrãoNT_{candidatos}} \times 100 + 500, \text{ Onde:}$$

- $NT_{candidato}$ é a nota do candidato em cada uma das provas (valor expresso com 4 casas decimais);
- $MédiaNT_{candidatos}$ é a média das notas dos candidatos a um mesmo campus/curso/turno (valor expresso com 4 casas decimais);
- $DesvioPadrãoNT_{candidatos}$ é o desvio padrão das notas dos candidatos a um mesmo campus/curso/turno (valor expresso com 4 casas decimais); e
- Escore é o escore padronizado de cada prova (valor expresso com 4 casas decimais).

têm acesso ao IFRN é, em média, de 16 anos de idade. Quanto ao gênero, há uma predominância de mulheres, sendo 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino, confirmando as pesquisas que indicam que, no Brasil, as mulheres estão estudando mais que os homens¹³⁸. No tocante à etnia, se autodeclararam, na opção de negros¹³⁹ ou mulatos 6,2% dos alunos, pardos ou amarelos 43,8% e brancos 50%. Os alunos cotistas são filhos de pais com predominância do ensino médio na sua formação, sendo que 64,3% dos pais possuem esse grau de estudo, porém, mais qualificados que o grupo das mães com apenas 42,8%. Destaca-se, também, entre os cotistas, que poucos pais frequentaram ou terminaram um curso superior: apenas 14,3% (pai) e 7,1% (mãe). O que sobressai é que 50% das mães possuem apenas o ensino fundamental, o que se revela insuficiente para incentivar os filhos na cultura escolar, podendo ser um fator condicionador dos resultados escolares. Já os pais dos alunos não cotistas têm uma formação de nível superior em torno de 60% e somente 7% não terminaram o ensino médio. A formação acadêmica dos pais reflete-se em suas ocupações profissionais, na localização da moradia e nas condições de vida familiar. Nas tabelas 14 e 15, são colocadas as profissões do pai e da mãe dos alunos cotistas e não cotistas, indicados por eles. Esclarece-se que o autônomo/a e o funcionário/a público/a nas duas colunas (Cotistas/Não cotistas), têm diferenças na sua essência, já que o perfil do cargo é proporcional a escolaridade dos pais, e, para o trabalho autônomo, o serviço realizado é para clientes de classes diferentes.

Outro fato relevante diz respeito à seleção realizada pelo IFRN na entrada dos alunos. Por existir um filtro na seleção, os cotistas são alunos diferenciados, tanto em termos de rendimento escolar em suas escolas de origem – posicionando entre os melhores, como na composição familiar em relação à cultura escolar.

¹³⁸ Pesquisa apresentada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, que foi notícia com o título “Mulheres estudam mais que homens, segundo IBGE” (Mais informações em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/mulheres+estudam+mais+que+homens+segundo+ibge/n1237770953634.html>), também em estudo da pesquisadora Paula Louzano (USP), concluindo que “Meninas têm mais chance de sucesso na escola do que os meninos”, (Mais informações em: <http://noticias.universia.com.br/ciencia-tecnologia/noticia/2013/04/01/1014020/meninas-tem-mais-chance-sucesso-na-escola-do-os-meninos-aponta-estudo.html>)

¹³⁹ Chama-se a atenção que somente o grupo de cotistas ter autodeclarados negros e mulatos, isso indica que a parcela mais abastada da sociedade há uma predominância de brancos e mestiços, e alunos com o mesmo fenótipo e cor da pele de alunos que se declaram negros entre os cotistas, preferem se declarar pardos ou brancos. Isso pode indicar que a cota incentiva a assumir condição de negro ou nas camadas mais favorecidas não se reconhecem numa condição que a sociedade discrimina.

Tabela 14 - Profissões dos pais dos alunos cotistas e não cotistas

Cotistas	Não cotistas
Corretor de imóveis	Professor
Trabalhador Informal ¹⁴⁰	Arquiteto
Comerciante (2)	Militar
Autônomo ¹⁴¹ (2)	Empresário (lavanderia)
Motorista	Servidor Público
Eletricista	CEO Kibrilho (Industria de produto de limpeza)
Administrador	Técnico Judiciário
Promotor eventos	Técnico Assembleia legislativa
Mecânico (2)	Engenheiro Ambiental
Vigilante	Autônomo
	Bancário
	Autônomo (estofador)
	Engenheiro Civil
	Comerciante

Tabela 15 - Profissões das mães dos alunos cotistas e não cotistas

Cotistas	Não cotistas
Dona de casa (5)	Professora (2)
Servidora Pública	Arquiteta
Professora	Empresária (refeição)
Téc. Enfermagem	Servidora Pública
Empresária (salão Beleza)	Sócia e Administradora (Cosméticos)
Cuidadora de idosos	Autônoma (vendedora)
Téc. Farmácia	Técnica Prefeitura de Lajes (diretora)
Autônomo	Engenheira Mecânica
	Dona de casa
	Bancária
	Autônoma (estofadora)
	Vendedora
	Administradora
	Engenheira
	Téc. Enfermagem

Os dados da caracterização dos alunos refletem a realidade de mundos tão distintos que alunos cotistas e não cotistas vão passar a conhecer. Essa realidade que Lahire (2011, p. 15)

¹⁴⁰ Trabalho informal diz respeito a vários serviços gerais que se propõe a fazer, como pequenos consertos no lar.

¹⁴¹ Autônomos são profissionais que têm uma qualificação técnica e prestam serviço a terceiros, como, por exemplo, advogado, contador, eletricista, etc.

mostra quando diz: “o que não é objetivamente acessível não passa a ser subjetivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objetiva nos permite gostar, ou seja, não tomar os seus desejos por realidade, mas a realidade dos possíveis pelos seus desejos mais pessoais”. Esses alunos/as chegam com aspiração de vida muito desigual. O problema, a partir de agora, é harmonizar o aprendizado inicial de cada um e fazer com que todos olhem para o futuro com pretensão de aprender e superar desafio, evitando o que Lahire (2011) indica – as expectativas subjetivas se estabilizem, ao mesmo tempo que as desigualdades se perpetuam. O IFRN, porém, tem uma missão pedagógica desafiadora: conciliar, na sala de aula, perfil de alunos/as com aprendizagem anterior desigual. Para isso, numa perspectiva proativa, importa, como primeira providência, incluir uma programação especial para os pais dos alunos cotistas, visando refletir, de forma integrada, sobre a importância do papel da família no aprendizado do aluno. O IFRN tem, nas reuniões de pais, o único momento para trabalhar esse assunto. No entanto, há uma ausência significativa dos pais nesses encontros e um tempo curto para atender, coletivamente, a todos os pais. Na nossa perspectiva e tendo em conta a experiência profissional, essa ausência constitui um dos motivos que contribuem para que os/as alunos/as cotistas apresentem problemas no ensino/aprendizado. Assim,

seja menino ou menina, primogênito ou não, os pais aguardam um herdeiro de certa forma em função do que eles são. Ele aprende também rapidamente – e a sua configuração familiar é também o espaço onde começa a fazer esse tipo de aprendizagem – que é judeu, muçulmano ou católico, anglófono, lusófono ou francófono, de condições modestas ou privilegiadas, etc., e que isto tem implicações para o seu presente e futuro. (Lahire, 2011, p. 16)

Um fato importante descoberto no inquérito diz respeito ao acesso à Internet em casa; pensava-se que os/as alunos/as cotistas teriam pouco acesso à Internet fora dos muros da escola, porém, a pesquisa demonstra que são alunos com altos índices de conexão a Internet no lar. Surpreendentemente, números de alunos conectados próximos de seus pares não cotistas. Responderam que acessam à Internet em casa 100% dos/as alunos/as não cotistas e 80% dos/as alunos/as cotistas, enquanto, no Brasil, o percentual de estudantes de escolas públicas que acessam à Internet em casa é de 55%¹⁴². Esse fato pode ser justificado por o IFRN adotar uma seleção de entrada, e conseqüentemente, aprovarem no exame de seleção os melhores alunos, que por sua vez veem de famílias com melhores condições econômicas e sociais do que grande parte

¹⁴² Esses dados podem ser visualizados no sítio da FENAINFO – Federação Nacional das Empresas de Informática (Mais informações em: http://fenainfo.org.br/info_ler.php?id=45923) ou na Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2014 realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) (Mais informações em: <http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras/>)

dos alunos que frequentam a escola pública. Em relação a um ambiente de estudo em casa, 100% dos/as alunos/as não cotistas afirmaram possuir um ambiente apropriado para suas tarefas estudantis, em detrimento de 75% dos/as alunos/as cotistas. Com relação ao tempo de estudo, a média foi igual para todos os alunos, em torno de duas horas, coincidindo nas disciplinas que mais estudam fora da sala de aula: matemática e português.

4.4.3 Relacionamento dos alunos com a biblioteca

O acesso à Internet pelos alunos gera, também, outra mudança detectada na pesquisa: o acesso a conteúdo de estudo via Internet. Examinando os livros que os alunos retiraram na biblioteca no período de três anos, foi observada uma subutilização pelos alunos nas suas leituras diárias. Os alunos demonstram preferir ter as informações na Internet, onde podem confrontar várias opiniões e maneiras diferentes de demonstrar o conteúdo a recorrer aos livros, com uma média anual de retiradas de livros de 15,2 livros/aluno para os cotistas e 11,5 livros/aluno para não cotistas. Mesmo levando em conta que o governo federal fornece o livro texto nas disciplinas do ensino médio (matemática, português, física, etc.) e os alunos não cotista têm uma minibiblioteca em casa com livros científicos e entretenimento, como foi dito, essa média é considerada pequena ponderando que, por ano, existem, em média, 13 disciplinas. Com isso, deixam de aprofundar nas teorias e nos temas das aulas, estudando em livros, para pesquisar na Internet, pois ficam fascinados com a rapidez do conhecimento adquirido digitalmente.

Para facilitar a análise dos dados recolhidos relativamente ao uso da biblioteca, os livros foram separados em três categorias de leitura (técnica, científica, entretenimento)¹⁴³. Nessas categorias, pôde-se observar que os/as alunos/as cotistas retiram mais livros técnicos e de entretenimento, enquanto os/as alunos/as não cotistas dão preferência aos livros científicos conforme tabela 16.

¹⁴³ Livros técnicos são os livros textos das disciplinas técnicas do curso como marketing, finanças, produção, etc. Livros científicos são os de base científicas como matemática, física, biologia, etc. Livros de entretenimento são os livros da literatura infanto-juvenil como *Harry Potter* ou de conhecimento geral que não faz parte da disciplina do curso, como astrologia.

Tabela 16 - Quantidade de livros retirados pelos alunos cotistas e não cotistas

↓ Alunos/Livros →	Técnicos	Científicos	Entretenimento	Total
Alunos Cotistas	89 (34%)	53 (21%)	116 (45%)	258 (100%)
Alunos Não Cotistas	35 (16%)	111 (51%)	72 (33%)	218 (100%)

Nota-se, nessa diferença, as subjetividades de cada grupo: os/as alunos/as não cotistas ingressam, no IFRN, com firme propósito de chegar à universidade, ficando a formação técnica relegada a segundo plano. Já os alunos cotistas entram com o sonho de cursar o nível superior, embora considere o diploma de técnico relevante para sua inserção no mercado de trabalho.

Numa análise tendo por base o gênero, verifica-se que as alunas cotistas, em comparação com os alunos cotistas, levam bem mais livros da biblioteca, numa relação de 70% para as meninas e 30% para os meninos. Nos alunos não cotistas, essa relação é mais equilibrada, sendo 55% para as meninas, e 45% para os meninos, conforme tabela 17.

Tabela 17 - Quantidade de livros retirados pelos alunos em função do gênero

↓ Livros/Alunos →	Alunas Cotistas	Alunos Cotistas	Alunas Não Cotistas	Alunos Não Cotistas
Técnicos	53	36	20	15
Científicos	33	20	53	58
Entretenimento	95	21	47	25
Total	181 (70%)	77 (30%)	120 (55%)	98 (45%)

A tendência, já mencionada, corrobora que as meninas, no Brasil, estudam mais que os meninos. Contudo, entre os cotistas, essa diferença de gênero é acentuada e merece um estudo por parte da equipe pedagógica do IFRN.

4.4.4 Percepção dos/as alunos/as em relação ao/à professor/a

Quanto à percepção que os/as alunos/as têm dos/as professores/as do IFRN, no questionário, a opção mais apontada entre os alunos cotistas foi que “Incentivam o desenvolvimento do espírito crítico”, diferente dos alunos não cotistas que apontaram apreciar, nos professores, suas metodologias – “Usam várias estratégias pedagógicas”. Essa percepção diferente pode ter relação com o capital cultural existente nos alunos não cotistas, pois esses alunos têm em casa uma educação mais reflexiva, pois, cruzando os dados com as observações e entrevista, esses alunos estão sempre questionando o porque das regras, do conteúdo estudado, da condição dos fatos impostos pela instituição, levando a um olhar crítico, desenvolvido no meio familiar; com isso,

na escola, eles têm interesse em aprender cada vez mais, ficando atento às metodologias dos professores. Por outro lado, vê-se, nos alunos, cotistas um choque de realidade com seus pares não cotistas que têm uma autonomia bem maior que a sua em sala de aula, confrontando com o conhecimento escolar com tanta intensidade como nunca antes em sua trajetória estudantil. Nesse sentido, começam a refletir criticamente, sobre sua condição social, primeiro passo para superar as dificuldades econômicas e sociais. É natural que os alunos cotistas revelem como tinham mudado sua visão de mundo pelo conhecimento, passando a investir seu tempo e seu esforço na cultura escolar, próprio do convívio com seus pares bem mais competitivos nos estudos, fato esse que mostra que não havia competição e motivação nas escolas públicas anteriores cursadas. Ambos, também, detectaram qualidade nos professores acerca do conhecimento das matérias que ensinam – “Têm uma elevada preparação acadêmica”. Apesar de os professores indicarem que os/as alunos/as faltam bastante, principalmente nas primeiras aulas da manhã, os/as alunos/as, tanto os cotistas como os não cotistas, declararam ser assíduos e pontuais. Porém, as justificativas dos/as alunos/as com relação às faltas são diferentes; os cotistas alegam problema de transporte público – bastante deficitário em virtude de residirem na periferia – comprometendo, assim, a sua pontualidade, involuntariamente. Os não cotistas acham legítimas as escolhas de faltas seletivas em algumas disciplinas sobre as quais já consideram ter mais conhecimento e mantêm um controle dessas faltas, utilizando o tempo para estudar outros conhecimentos, considerados prioritários no momento, inclusive preparação para o Enem, como foi visto no terceiro e quarto anos, diferentes dos alunos cotistas a falta aqui é voluntária. Nesse sentido, a condição de vida indica que o aluno cotista por perder tempo no transporte escolar tem limitações importas na dedicação ao estudo e não pode fugir dessa realidade. Ao contrário, os alunos não cotistas constroem estratégias para aproveitar melhor o tempo destinado aos estudos, diferenciando ainda mais dos seus pares cotistas e evidenciando uma estratégia de pertença de classe, sabendo como, quando e onde investir o seu tempo, como Boudieu evidenciou ao longo dos seus estudos.

4.4.5 Diferenciação de rotinas pela pertença de classe

O poder econômico influencia, também, nas rotinas dos alunos. Os alunos cotistas, nas respostas sobre aproveitamento do tempo livre, responderam que permanecem em casa no final de semana (79%) e poucos viajam com a família nas férias (20%); os não cotistas costumam sair com os amigos no final de semana (94%) e viajam mais com a família nas férias (40%). Quanto à ocupação em casa quando não está estudando, as atividades mais indicadas pelos cotistas foram: ouvir música (71%), navegar na internet (64%) e dedicar-se à leitura (50%). Para os não cotistas,

foram navegar na Internet (83%), ler livros (80%) e assistir à TV (50%). O que chama atenção é que ouvir música fica bem na frente das outras atividades para os estudantes cotistas. Como podia marcar mais de uma atividade, para os estudantes não cotistas, navegar na Internet e ler livros ficou com percentual de escolhas elevado. Mais uma vez, o capital cultural diferencia nas escolhas, visto que a leitura é uma atividade intelectual, necessária para adolescentes nesse nível de estudo, mas está subordinada ao capital cultural, adquirido pela família.

4.4.6 Significado da escola

Todos os alunos – independentemente de cotistas ou não cotistas – vislumbram, na escola, “Conseguir um diploma que abra oportunidade de emprego” e “Aprender conhecimentos novos para a vida prática”. Nesse sentido, vão de encontro ao que Bourdieu (2011c, p. 78) demonstrou; “a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte”. Realça, ainda, no mercado de trabalho que “nessas transações os vendedores de força de trabalho têm uma força tanto maior quanto mais importante for seu capital escolar como capital cultural incorporado que recebeu a sanção escolar e, por esse motivo, está juridicamente garantido” (Bourdieu, 2011e, p. 134). Porém, foi detectado que os alunos têm consciência de que, mesmo com investimento pessoal em capital cultural, o valor do certificado escolar tem peso diferente de acordo com o capital cultural, econômico e social da família. É compreensivo esse sentimento, visto que, os diplomas sofrem desvalorização “todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam no início do período” (Bourdieu, 2011f, p. 150). Então, na luta por posição, o diploma acadêmico, fora da instituição escolar, vale o que valer o seu portador em termos econômicos e sociais, em que esta desvalorização do diploma também entra. Como refere Bourdieu (2011f),

de fato, as estratégias individuais de recuperação que permitem aos detentores de um capital social de relações herdadas a substituição da ausência de diplomas ou a obtenção do rendimento máximo dos diplomas que puderam adquirir, orientando-se para domínios ainda pouco burocratizados do espaço social (onde as disposições sociais contam mais do que as ‘competências’ garantidas pela Escola), conjugam-se com as estratégias coletivas de reivindicação – que visam a fazer valer os diplomas e a obter a contrapartida que lhes estava assegurada num estado anterior – para favorecer a criação de um grande número de posições semiburguesas, originária da redefinição de posições antigas ou da invenção de posições novas e destinadas a evitar a desclassificação aos ‘herdeiros’ desprovidos de diplomas e a oferecer aos ‘*parvenus*’ uma contrapartida aproximada de seus diplomas desvalorizados (p. 171)

O primeiro contato com essa realidade, na vida dos alunos, se dá na competição no campo social de estudante técnico na hora de conseguir um estágio, já que os alunos não cotistas têm facilidade de estágio em empresas de amigos da família ou parentes empresários. Os alunos cotistas dependem do setor de estágios do IFRN para conseguir vagas de seleção de estágios. Com isso, os alunos são expostos, na luta por um estágio, ao capital social diferenciados das famílias que são fundadas em trocas materiais e simbólicas dependente da extensão da rede de relações mobilizada pela família. Assim, o volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que o aluno herda pelo sobrenome da família, os diferencia nas oportunidades nos campos sociais que tiverem competindo. Os alunos aprendem, na prática, que há uma ‘mútua conversibilidade’ entre os diferentes tipos de capitais, beneficiando sempre os alunos oriundos de uma situação econômica mais favorecida. Bourdieu demonstrou que o capital social está essencialmente coligado à noção de estratégias para sobrevivência nas lutas nos campos sociais, visto que as redes de relações são intencionais, construindo relações sociais que serão necessárias e eletivas para acrescer as oportunidades de todos os indivíduos da família. O importante é deter capital social suficiente para participar das relações de troca dentro de um campo. “De fato, certos espaços, e em particular os mais fechados, os mais ‘seletos’, exigem não somente capital econômico e capital cultural, como também capital social” (Bourdieu, 2000, p. 165).

Quanto à motivação de continuar estudando, os cotistas apontaram como a mais relevante “Ter acesso a um curso superior”. Os não cotistas deram ênfase “Ter uma profissão valorizada no mercado que proporcione bom salário”. A diferença reside no desejo de o estudante cotista possuir um curso em nível superior, muitas vezes, sendo o primeiro da família em ter esse grau de estudo, sempre na perspectiva de conseguir um emprego melhor que seus parentes para desfrutar uma vida melhor. Os alunos não cotistas têm, na família, o ensino superior como modelo. Com isso, pensam mais em emprego valorizado (dando por adquirido o curso superior), como, por exemplo, juiz, médico, etc. e perseguir uma profissão na qual se realize, como demonstraram nas entrevistas. O que se nota aqui é o valor do estatuto e prestígio social que o aluno cotista busca através da luta no campo escolar, que atribui capital simbólico. Como refere Bourdieu (2012, p. 72), “poder simbólico do qual uma das manifestações mais típicas é esse poder de nomeação constituinte, que, ao nomear, faz existir. Eu atesto que você é professor (é o certificado de aptidão), ou doente (é o atestado de doença)”. Os alunos não cotistas já gozam de prestígio na sociedade, onde os alunos cotistas precisam ser conhecidos e reconhecidos com a competência que o diploma lhe confere. Nesse sentido, esses alunos cotistas sabem que vir da periferia gera uma discriminação, fruto da

origem familiar. O que Bourdieu (2011d, p. 220) reflete ao se referir aos norte-africanos na sociedade francesa, encontra paralelo nos jovens das periferias das grandes cidades que são discriminados na sociedade brasileira, dado que as “dificuldades bem específicas no mercado escolar se duplicam com as dificuldades suplementares, no mercado do trabalho, resultantes de seu capital simbólico negativo”. Na verdade, os alunos cotistas desejam que o capital simbólico, adquirido pelos diplomas, enquanto elemento de prestígio, possa ser convertido em dado momento em capital social ou econômico, e lhes proporcione o que não tiveram de berço, uma rede social de relacionamento, facilitando sua inserção no mercado de trabalho e bons rendimentos financeiros no futuro.

4.4.7 Rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas

Em sala de aula, constata-se que, de modo geral, o comportamento ao nível do desempenho acadêmico, é influenciado pela origem social do aluno, cotista ou não cotista, em que os capitais econômicos e culturais da família parecem sobressair, tendo-se revelado a variável mais importante. Outras variáveis, como as condições materiais (turmas com 40 alunos) e a relação pedagógica professor/a-aluno/a (ainda que frequentemente não consciencializada nos seus efeitos como será mostrado mais adiante, nas entrevistas realizadas com professores e professoras) também influenciam os resultados acadêmicos, embora não sejam objeto de aprofundamento no presente trabalho. Entretanto, analisando a média geral, a diferença apresenta-se (aparentemente) inexpressiva, em torno de 1,5 pontos percentuais. Os alunos cotistas ficam com a média gravitando nos três primeiros anos do curso na casa dos 7, e os não cotistas em 8,5.

Essa diferença, na média geral da turma, aparentemente insignificante, faz com que exista um senso comum nos estudantes e nos professores de que as diferenças entre os grupos vão se ajustando ao longo dos anos até igualar o conhecimento no final do curso. É comum ouvir de todos que, no primeiro ano, existe uma diferença grande pela base do ensino fundamental diferente, mas, com o tempo, a diferença vai diminuindo até no final ficar equiparado. Alguns professores mais ousados afirmam, por sentimento próprio, que, devido às necessidades dos cotistas, eles acabam o quarto ano mais bem preparados que os não cotistas. Foi necessária uma pesquisa científica para checar os resultados e mostrar a real situação da interação desses dois mundos aqui dentro do IFRN Campus Natal central. A presente investigação evidencia que o senso comum estava errado em extrair conclusões considerando um único dado e basear-se no sentimento de “vitória” que os cotistas têm em fazer parte desta instituição. A realidade que vai ser mostrada é de sucesso para

todos os cotistas e não cotistas, mas não no sentido de igualar conhecimento. No final de quatro anos de curso, as diferenças continuarão significativas, como serão mostradas. Assim, será importante que o IFRN atue com ações pedagógicas específicas para mitigar o problema, e os governantes ajam com mais ousadia e efetividade em políticas públicas nas áreas sociais e educacionais para minimizar o fosso entre os mais ricos e os mais pobres no Brasil, suscitando, através de investimento numa educação de qualidade e que gere igualdade de oportunidades escolares, potenciando as oportunidades na vida.

Analisando melhor os números, separando por área de conhecimento, ficou evidente que, nas disciplinas profissionalizantes e da área das humanidades (como história, geografia, sociologia, filosofia e arte) os alunos cotistas e não cotistas têm médias semelhantes e altas. Porém, nas disciplinas de matemática, língua portuguesa, física e química, há, entre os alunos cotistas, um índice elevado de reprovação e as médias dos alunos cotistas, normalmente, são próximas de 6,0 (média mínima para aprovação). Os alunos não cotistas continuam com o mesmo desempenho alto, verificado nas disciplinas da área das humanidades e da área técnica do curso. Essa diferenciação de resultados em função das disciplinas é indiciadora da maior ou menor preparação acadêmica dos alunos devido à sua proveniência escolar (pública ou privada), ao capital cultural de origem, às condições efetivas de estudo em casa, à frequência de explicações por parte dos alunos não cotistas, à percepção dos diferentes alunos quanto à sua capacidade de êxito escolar, entre outras variáveis. Para distinguir melhor o desempenho dos dois grupos, convém notar o índice de êxito¹⁴⁴ nos três primeiros anos de estudo, revelados na tabela 18.

Tabela 18 - % de êxitos dos alunos nas três primeiras séries iniciais do curso

Alunos	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Cotistas	35% (20 Alunos, 7 êxitos)	35% (17 Alunos, 6 êxitos)	56% (16 Alunos, 9 êxitos)
Não cotistas	95% (19 Alunos, 18 êxitos)	95% (17 Alunos, 16 êxitos)	100% (15 Alunos, 15 êxitos)

No caso da disciplina lecionada por nós (matemática financeira), o critério utilizado de comparação foi o confronto da média geral dos dois grupos (cotistas e não cotistas) tendo sido

¹⁴⁴ O índice de êxito reflete o desempenho dos alunos no conjunto das disciplinas. Mostra a porcentagem de alunos com aprovação de um ano para o outro, sem reprovação em qualquer uma das disciplinas cursadas. Ou seja, sem ficar retido na mesma série por reprovação ou seguir para a série seguinte com o *status* de “aluno com dependência”. Pois, seguindo a Lei de Diretrizes e base da Educação Brasileira, o aluno só ficará retido na mesma série se ficar reprovado em 3 ou mais disciplinas. Ficando reprovado em 2 disciplinas pode seguir para o ano seguinte e cursar as duas disciplinas em que foi reprovado no turno inverso, estando o aluno na designada “condição de dependência”.

possível utilizar uma metodologia pedagógica que minimizasse os efeitos do capital cultural e econômico da família dos/as alunos/as não cotistas e a ausência dos mesmos nos/as alunos/as cotistas. De forma pedagógica e científica, partiu-se do princípio de que as famílias dos/as alunos/as não tinham acesso a bens econômicos e investimento financeiro. Nesse sentido, o conteúdo foi transmitido aos alunos, desconsiderando o conhecimento inicial que os alunos não cotistas têm. Na disciplina de matemática financeira, o conjunto dos/as alunos/as cotistas alcançou a média de 5,74 (numa escala de 0 a 10). Já no conjunto dos/as alunos/as não cotistas, a média foi de 7,78. Quanto à aprovação, na disciplina de matemática financeira, dez alunos cotistas e um não cotista tiveram necessidade de frequentar aulas de reforço no final do ano para se submeter a uma prova extra visando recuperar a média. Dois alunos cotistas ficaram reprovados, pois não conseguiram acompanhar, enquanto os demais alunos/as conseguiram recuperar a média, sendo, portanto, aprovados na disciplina.

O que acontecia em sala de aula era um notório empenho dos alunos cotistas esforçando-se para não distanciar da média, necessária para ser aprovado. Esses alunos cotistas usavam, como estratégia de aprendizado, interagir com seus pares que conheciam o assunto, na maioria das vezes, alunos não cotistas. A não compreensão dos conteúdos lecionados devia-se à falta de conhecimentos científicos necessários, nomeadamente nas disciplinas de base matemática e nas ciências da natureza, negligenciadas durante o seu percurso na escola fundamental. Esse fato de interação de classes se faz importante para observar o ganho individual que os alunos cotistas têm ao estudar com alunos com cultura escolar desenvolvida, servindo os alunos não cotistas de padrão que, até então, não conheciam. Essa oportunidade não existiria se tivessem permanecido em escolas públicas estaduais ou municipais devido à falta de condições, apresentadas no início deste capítulo e interagem sempre com seus pares do ensino público que, muitas vezes, estudavam menos que eles (homogeneidade de condições e de capitais, que não potenciam uma mudança positiva).

4.4.8 Distribuição dos alunos por localidade, e posicionamento dos alunos na sala

Um fato que deve ser destacado, demonstrado no inquérito por questionário, diz respeito à distribuição dos alunos por localidade. A cidade de Natal tem seus bairros bem definidos pela pertença de classe. Os bairros mais centrais são habitados majoritariamente, por famílias com capital econômico e cultural. Nesses bairros, concentram-se as universidades, colégios particulares, *shopping center*, repartições públicas, hospitais, etc. Na periferia, residem as famílias com baixo

poder aquisitivo, onde os imóveis são mais acessíveis, mas a presença do poder público é deficitária. O IFRN, por ser uma instituição centenária, se encontra edificada em bairro central da cidade. A primeira constatação, ao cruzar o endereço dos alunos, foi que os discentes cotistas são todos oriundos da periferia (ver figura 6), e dependem do transporte público, extremamente deficitário, encontrando, assim, dificuldade de condução até o IFRN. Os alunos não cotistas têm facilidade de acesso e, na sua maioria, são conduzidos em carro particular da família. A dificuldade enfrentada pelos alunos cotistas pode ser evidenciada nas primeiras aulas do turno da manhã com início às sete horas. Com frequência, esses alunos atrasam por imp pontualidade da empresa de ônibus, ou trânsito congestionado enfrentado pelo transporte público, restando, apenas, assistir a partir da segunda aula em diante com grave prejuízo ao seu aprendizado. Essa distribuição geográfica dos alunos apresenta consequências, nomeadamente no que diz respeito ao sacrifício e ao cansaço dos alunos, com efeitos nos resultados escolares.



Figura 6 - Mapa dos bairros de Natal marcado com local de moradia dos alunos

Fonte: O autor

Foi averiguado que a disposição, no interior das salas de aula dos alunos cotistas, se faz pela periferia da sala, em consonância com a sua periferização habitacional e cultural (ver figura 7). À frente do/a professor/a, ficam os alunos não cotistas que, por sua vez, conforme verificado nas observações, tendem a monopolizar a atenção do professor. Esse fato vem reforçar o que

Bourdieu (2012, p. 7-8) já havia constatado: “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Quando algum professor tenta desfazer essa topologia, “misturando” a turma, há uma resistência por parte dos alunos cotistas, que parece preferir esconder atrás dos que sabem mais, seus pares não cotistas, cujo capital linguístico e conhecimento científico os colocam em posição de superioridade em relação aos colegas cotistas e com grande vantagem na relação com a professora ou o professor. Um exemplo da tentativa de intervenção individual do professor foi examinado em um episódio em que se tentou provocar um aluno cotista identificado com nota baixa e pouca participação nas aulas de matemática financeira. Indagado sobre o conteúdo ministrado, e suas dúvidas, ele sempre dizia que não tinha dúvidas. Foi feito o questionamento para pedir um exemplo ou sua opinião sobre o assunto. Porém, o aluno se sentiu incomodado e pediu para não perguntar mais em sala de aula, chegando a indagar se existia perseguição pelo fato de ter nota baixa. Como já cursava o segundo ano, esse aluno já fazia dependência no turno inverso de duas disciplinas, o seu nome foi indicado a equipe pedagógica para que pudesse orientá-lo nos estudos. Na verdade, o voluntarismo individual do professor resolve pouco, já que são muitos alunos sob a responsabilidade dos docentes. Somente uma ação pedagógica, coordenada institucionalmente, direcionada para retirar esses alunos da periferia da sala de aula poderia ter sucesso. Pelo contrário, os alunos não cotistas posicionam-se mais próximo do professor e são aqueles que procuram, com mais frequência, intervir durante as aulas.

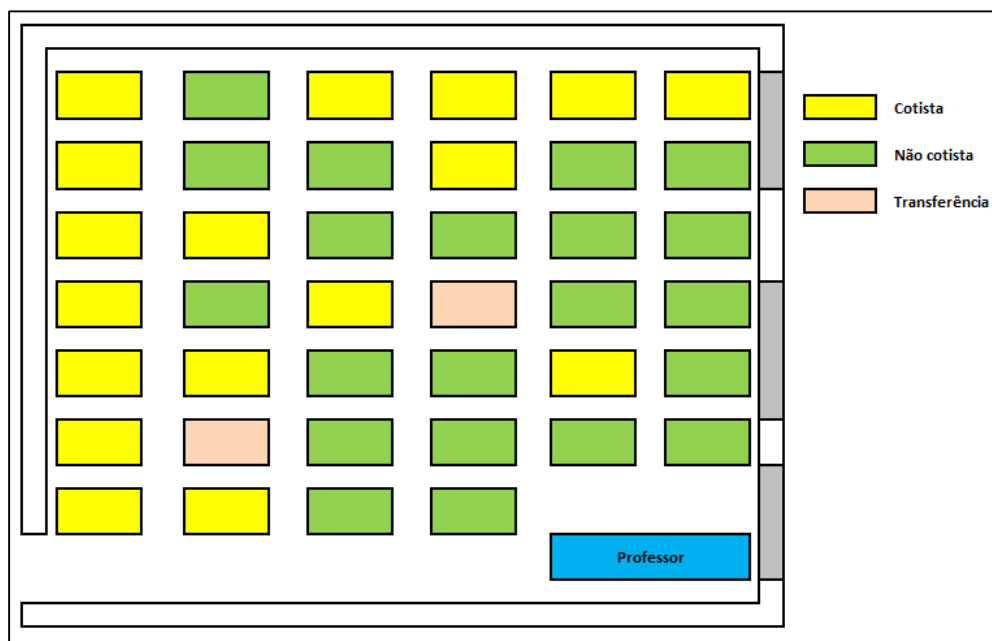


Figura 7 - Disposição dos alunos em sala de aula

De salientar que os escassos alunos cotistas que se situam na sala nas proximidades do professor, são aqueles alunos que evidenciam um esforço maior de acesso ao conhecimento acadêmico.

4.5 Triangulação dos dados

A triangulação dos dados ocorreu no cruzamento das informações das entrevistas aos professores e professoras, entrevistas aos alunos e alunas, observações em sala de aula e observações extrassala de aula, confrontando com informações dos documentos e legislações selecionados para a pesquisa. O intuito da triangulação foi compreender se a sala de aula, como ambiente organizador, é condição necessária e suficiente para haver sucesso acadêmico e boas relações de sociabilidade entre alunos de classes sociais diferentes, auxiliando no ensino aprendido dos alunos cotistas. Ademais, procura-se analisar se existe, no IFRN Campus Natal Central, uma ação pedagógica que reconheça a diversidade, transfigurando os alunos cotistas na cultura escolar. Os tópicos seguem com o título das categorias ou subcategorias da análise de conteúdo.

4.5.1 Formação de grupos e interação com o IFRN (condição materiais)

Formar grupos dentro de um ambiente repleto de diversidade gera um complicador para interação plena dos alunos. Anteriormente à pesquisa, tinha, como verdade, o senso comum disseminado no IFRN, que os grupos formados no interior da sala de aula e fora dela não diferenciavam classe social, havendo uma “mistura” democrática e harmoniosa entre todos os alunos. Porém, observando a formação de grupo na disciplina de matemática financeira, grupos construídos com três componentes, sempre ficando um ou dois grupos com quatro, eram caracterizados com predominância pela pertença de gênero (dos 12 grupos 7 (58,3 %) era formado só por um dos gêneros). Quanto à classe, 5 (41,6 %) pertenciam a uma única classe, sendo 2 grupos somente cotistas, e 3 não cotistas. Os grupos, nos quais havia a “mistura” de classes sociais, eram formados, majoritariamente, por uma classe social tendo um aluno de classe diferente. Na figura 8, numa representação em colmeia, identificam-se os grupos por cores diversas; a cor vermelha são os grupos formadas só por alunos cotistas, na cor verde só por alunos não cotistas, na cor laranja predomina alunos cotistas e por último, na cor azul predomina alunos não cotistas.

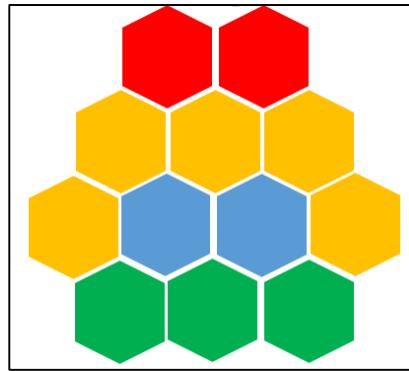


Figura 8 - Formação de grupos na sala de aula

Os grupos formados por “mistura” de classe social (alunos cotistas junto com alunos não cotistas) eram maioria. Entretanto, analisando a composição desses grupos descobre-se que outros fatores, independente da pertença de classe, influenciaram as escolhas. Esses fatores foram: 1) Alguns alunos não cotistas, rebeldes, eram rejeitados pelos seus pares não cotistas, habituados a se sentar no fundo da sala e na periferia no lado oposto ao professor, relacionando mais com alunos cotistas, inclusive, na formação de grupos. 2) Alunos e alunas não cotistas encontraram, em seus pares cotistas, afinidades religiosas, inserindo nos grupos formados por cotistas. 3) Aluna e aluno cotistas que eram estudiosos e ligados a cultura escolar se uniam aos alunos não cotistas, por desejo de aumentar seu capital cultural¹⁴⁵. 4) O melhor aluno da sala, e, também, o de maior capital econômico, de perfil introvertido se identificou com dois alunos cotistas, carenciado, com fragilidades educacionais, porém esforçados. Nesse ultimo caso, os três alegavam empatia por desejarem fazer o curso de direito para ingressar na carreira da policia federal, sendo que o aluno não cotista demonstrava o firme proposito de ser delegado da polícia federal e nesse grupo servia como inspiração por ser estudioso. Seguindo a normalidade dos fatos, o aluno não cotista entrou no curso de direito após o terceiro ano e abandonou o curso técnico. Enquanto os outros dois alunos cotistas, concluíram os quatros anos do curso técnico, contudo, não conseguiram ingressar no curso de direito por não atingir a pontuação mínima necessária. Um ingressou no curso superior de economia e o outro não teve pontuação para ingressar na universidade e tentará o vestibular novamente. O que se pode compreender é que, no agrupamento com alunos de classes distintas, há um simbolismo que marcou os alunos cotistas e não cotistas. Mesmo cada aluno tomando

¹⁴⁵ O que foi observado é que alguns alunos cotistas vinham de famílias que incentivava desde cedo a cultura escolar, tinha preocupação com a formação e almejava, por não poder pagar escola particular, que o/a filho/a estudasse no IFRN. Esses alunos, por interesses deles, procuraram formar grupo com alunos não cotistas. Visando adquirir conhecimento, no intuito de entrar em cursos superiores concorridos como medicina, direito e psicologia. Não notei objeção dos/as alunos/alunas não cotistas, pois, houve interesses comum – o conhecimento.

destino distinto, o convívio marcou o modo com que cada um interagirá com a diferença. Deixa a convicção que a escola é o ambiente natural para possibilitar a mudança de séculos de subordinação social existente na nação brasileira.

O que chama atenção é a naturalização desse fato; os alunos e professores não percebem que essas escolhas são reflexos da sociedade brasileira que vive o mito da convivência pacífica entre classes¹⁴⁶, muito parecido com o mito da democracia racial retirado do livro “Casa Grande e Senzala” publicado em 1933 pelo sociólogo Gilberto Freyre. Na verdade, existe uma discriminação velada que esconde a realidade; por isso, a comunidade do Campus Natal central não percebe que precisa aceitar o fato de que, embora partilhem os mesmos espaços, os alunos ainda se encontram majoritariamente separados, quer em nível da formação de grupos para a realização de trabalhos acadêmicos em sala de aula, quer em nível dos espaços de sociabilidade fora da sala de aula. Visando contrariar essa comprovação, importa desenvolver ações pedagógicas inclusivas e democráticas procurando, neutralizar os efeitos da subordinação social com que entram os alunos no interior do IFRN. Nesse sentido, Bourdieu alerta sobre a forma e o conteúdo da ação pedagógica, porquanto,

explicar só pelos interesses do corpo professoral ou, mais ingenuamente ainda, pela procura do prestígio ou de satisfações de amor-próprio, práticas ou ideologias cuja possibilidade estão objetivamente inscritas na estrutura da relação de comunicação pedagógica e nas condições sociais e institucionais de seu exercício, seria esquecer que um sistema de ensino deve, para preencher sua função social de legitimação da cultura dominante, obter o reconhecimento da legitimidade de sua ação, ao menos sobre a forma do reconhecimento da autoridade dos mestres encarregados de inculcar essa cultura. (Bourdieu, 2012, pp. 158-159)

O que existe, na realidade do IFRN, é um conjunto de ações sociais em apoio à permanência dos alunos cotistas, que são: atendimento médico/odontológico, vale transporte, vale refeição, bolsa trabalho, apoio de psicólogas, etc. As ações pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula por esforços individuais de professores, e, fora dela, por equipe de pedagogos que monitoram os rendimentos dos alunos, comunicando aos pais os desvios encontrados. Essas medidas são insuficientes para que haja interação entre alunos de classes sociais diferentes, como

¹⁴⁶ Na obra intitulada “O Povo Brasileiro”, o antropólogo Darcy Ribeiro afirma que “apesar da associação da pobreza com a negritude, as diferenças profundas que separam e opõem os brasileiros em extratos flagrantemente contrastantes são de natureza social. São elas que distinguem os círculos privilegiados e camadas abonadas – que conseguiram, numa economia geral de penúria, alcançar padrões razoáveis de consumo – da enorme massa explorada no trabalho, ou até dele excluída por viver à margem do processo produtivo e, em consequência, da vida cultural, social e política da nação. A redução dessas diferenças constitui o mais antigo dos desafios que reptam a sociedade brasileira a promover uma reordenação social que enseje a interação de todo povo no sistema produtivo e, por essa via, nas diversas esferas da vida social e cultural do país” (Ribeiro, 1995, p. 235). Também, verifica-se na reportagem da jornalista Monique dos Anjos, intitulada “No Brasil, discriminação social supera a racial”, indica que, “duro também é constatar que no Brasil, a maioria da população não é apenas negra, mas pobre e consequentemente se mantêm alvo de preconceito, por uma razão ou por outra.” Mais informações em: <http://www.abril.com.br/noticias/brasil-discriminacao-social-supera-racial/>

demonstraram os dados analisados, visto que as interações acontecendo em um ambiente de ensino/aprendizado propício, mas, sem o inter/multiculturalismo, debatido no capítulo anterior, coloca toda a esperança de mudança na adaptação do aluno cotista, apoiado pela assistência social prestada. A formação dos grupos é uma amostra de que existe um grande desafio de mudança para o IFRN campus Natal central, passando, necessariamente, pela postura do professor como intelectual transformador e uma pedagogia crítica que vise à autonomia dos alunos.

4.5.2 Atuação dos professores

Os alunos, quando fazem referência à “atuação dos professores”, não deixam dúvidas quanto ao conhecimento e ao preparo dos mesmos para ensinar. Consideram os/as professores/as comprometidos com o IFRN, assíduos e pontuais, além de transmitirem o conteúdo com eficiência e segurança. Distinguem a excelência dos professores pelo fato de existir uma seleção por concurso público na sua contratação. Contudo, quando são indagados sobre o comprometimento dos professores com os seus alunos, existe um sentimento que os professores não se envolvem como deveriam no aprendizado dos alunos. Essa foi a percepção de quase todos os alunos recolhida durante a observação participante, principalmente dos cotistas, constatado nas falas dos alunos que se repetiu nas entrevistas:

Não sei se eu diria responsabilidade, mas, uns parecem mais interessados nos alunos, e outros parecem mais interessados em fazer o que é para fazer, e está bom.¹⁴⁷

O professor não se preocupa muito se o aluno está aprendendo, nós temos que se virar sozinho para aprender.¹⁴⁸

Ademais, isso pode ser comprovado nas entrevistas dos professores, que alegam que o número de alunos em sala de aula é muito elevado para prestar um atendimento individualizado, principalmente nas disciplinas em que ocorre, com frequência, muita reprovação, tais como: matemática, física, química e português. Nesse sentido, a turma que inicia com 40 alunos pode ficar com mais de 50 alunos quando acolhe os repetentes. Essa situação, muito conhecida pelo “efeito escola”¹⁴⁹ sobre o resultado escolar dos alunos, prejudica, sobremaneira, os alunos cotistas, que não conseguem acompanhar as explicações, e os professores não podem atender demandas

¹⁴⁷ Extraído da entrevista da “Aluna B”

¹⁴⁸ Extraído da entrevista do “Aluno G”

¹⁴⁹ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/>) do Governo Federal, o efeito escola é definido como “a parcela de responsabilidade exclusiva do estabelecimento de ensino no desempenho do aluno”. Pode ser citado como exemplo: escolas sem bons currículos, sem bons professores, com relação professor/aluno com elevada distância social, entre outras variáveis que impactam o desempenho acadêmico dos alunos, após o controle das características de origem social dos alunos e do contexto das escolas.

individuais dos alunos e das alunas. Nas falas dos professores, pode-se notar a dificuldade de atender bem aos alunos, mas, dentro da lógica praticada pela maioria dos professores do IFRN, o aluno tem que “correr atrás”, independentemente de suas diferenças, advoga a autonomia dos alunos como positivo para o aprendizado:

Eu faço tudo igual, o que eu peço é que eles participem que procure reforço, que procure, agora, aqueles que não vem, que não tiver dúvida, eu lavo minhas mãos, eu não posso estar pegando na mãozinha dele para ensinar, não, eu dou a minha aula, olhe você procure, você venha....¹⁵⁰

Acho que aqui no IF, a gente permite que o aluno tenha opções, eu acho que essas opções são positivas, alguns vão se perder um pouquinho nessas opções, mais eles vão depois se achar ou não.¹⁵¹

Nas observações, foi possível comprovar essa realidade. Nas aulas, o professor corrige os exercícios que passou para estudarem em casa, e muitos chegam na sala de aula sem ter respondidos os exercícios. A maior parte desses alunos é cotista. Tal situação se agrava quando envolve as disciplinas de matemática, física e química visto que nessas disciplinas existem grandes índices de reprovação; observa-se que nem todos os exercícios são resolvidos em sala de aula, mas apenas aqueles que os alunos não conseguiram solucionar. Não havendo dúvidas, o professor passa para o próximo conteúdo. Os alunos cotistas acabam não dirimindo as dúvidas pelo fato de não haver entendido nada. Sem conhecimento, não há dúvidas. Este desvelar da realidade por parte do investigador ficou registrada em algumas anotações do diário de bordo.

A dinâmica da relação entre professor aluno, onde o professor é disponível a quem deseja aprender, mas, não procura salvar os alunos que resiste a cultura escolar, reflete no número de reprovação que nessa disciplina é grande o índice. Estatisticamente, os alunos oriundos da rede pública de ensino têm, nessa disciplina, um grande número de reprovação¹⁵²

Continuo notando o interesse do professor em fazer com que todos estudem, sempre está disponível para dúvidas, mas entende que professor de ensino médio não deva passar a mão na cabeça do aluno e correr atrás do aluno para que estude. Esse papel é da família, enfatiza o professor¹⁵³

O assunto da aula continuou eletrodinâmica (geradores e receptores). No final da aula não houve procura pelo professor, o que vem se repetindo. Durante a aula os alunos que participaram ativamente, pediram para repetir a explicação. Notei que os alunos que não participaram da aula (maioria cotistas), ficaram conversando ou fazendo outras atividades alheia ao assunto. Inclusive, observei fazendo tarefas de outras disciplinas, digitando no celular

¹⁵⁰ Extraído da entrevista do “Professor G”

¹⁵¹ Extraído da entrevista do “Professor A”

¹⁵² Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 03/02/2014

¹⁵³ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 17/02/2014

e lendo livros de outras disciplinas¹⁵⁴

Os alunos oriundos das escolas públicas são mais displicentes em sala de aula: três alunos foram chamados à atenção nesse dia por estarem fazendo trabalho de outra disciplina no horário de aula. Estes alunos são chamados a prestar atenção a aula mais do que os alunos não pertencentes a este grupo, os motivos são diversos (conversa paralela, olhando para o lado, passando a folha do livro ou caderno, celular e tablet escondido do professor)¹⁵⁵

Nessa última anotação, compreende-se que o problema mais grave é o desinteresse pelo conteúdo ministrado. Pode ser entendido esse comportamento pela teoria da resistência de Paul Willis, em que o fracasso escolar e a indisciplina são entendidas como uma reação à escola; nesse caso, nomeadamente, ao conteúdo ou pela dificuldade de compreensão desse mesmo conteúdo. Paulo Freire, em sua pedagogia da autonomia, enfatiza a necessidade de, na formação docente, perceber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Isso implica entender a condição do professor como um ser aberto a indagações, incentivar a curiosidade, as perguntas dos alunos, a criticidade e as inquietações dos alunos. Então, a autonomia vivenciada pelo aluno no IFRN, Campus Natal Central, passa a ser uma estratégia de sobrevivência, diferente da estratégia pedagógica defendida por Freire. Não foi perceptível também em que medida, por parte do professor, o seu comportamento não deriva de uma estratégia de sobrevivência face à quantidade de alunos por turma e à dificuldade de desenvolver uma pedagogia que atenda a pluralidade de alunos com que diariamente interage. Com efeito, não fazendo esta problemática parte das preocupações iniciais deste processo de investigação, no decurso do mesmo tornou-se clara a necessidade de desenvolvimento de um estudo específico a este nível para que seja possível uma intervenção mais sustentada e produtiva do ponto de vista da igualdade de oportunidades escolares e, conseqüentemente, do aumento do sucesso escolar dos alunos provenientes do ensino público, que entram no IFRN pelo regime de cotas. No entanto, pela percepção da importância da mesma, e independentemente da consciencialização da necessidade da construção de um objeto de estudo específico, outorgamos-lhe, neste trabalho, um espaço de reflexão que deriva da recolha de dados efetuada.

¹⁵⁴ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 27/01/2014

¹⁵⁵ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 10/07/2013

4.5.3 Autonomia do aluno

Devido à dificuldade de atender aos alunos individualmente, confirmado pelos professores, e, ainda, as percepções dos alunos quanto ao descomprometimento dos/as professores/as com o aprendizado em sala de aula, tem-se o entendimento de que o conteúdo ministrado em sala de aula, parece resultar mais de um formalismo didático do que de um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem que parta das experiências quotidianas do aluno para que este aceda ao conhecimento científico sem perder a sua identidade cultural, cabendo aos alunos/as a responsabilidade de entender. Com isso, os alunos precisam estabelecer estratégias individuais de estudo visto que é grande o desafio de aprender. No entanto, na percepção dos alunos, esta forma de atuação do professor não é muitas vezes entendida como negativa, mas como gerando, no alunato, uma autonomia que eles próprios entendem ser positiva para sua vida. Nesse sentido, nas vozes dos alunos, há uma aceitação desta forma de atuação pelo efeito positivo que lhe é atribuído, como se pode ler abaixo,

Acho que todo mundo aqui faz uma coisa, que eu acho legal, tipo, você dá aula, e você dá o conteúdo e passa exercício, mas... diferente, das minhas outras escolas que você era, tipo, obrigado a fazer, aqui não, é você, tem tipo uma certa liberdade, só que você tem a consciência de que se você não fizer, você vai se dar mal, então eu acho que aqui é bem livre¹⁵⁶

Eu acho bem legal, a forma como os professores, eles..., eles deixam bem aberto, tipo, você vem se quiser, é uma coisa que..., que faz com que a gente crie autonomia e responsabilidade¹⁵⁷

O bom é isso. Faz a gente ter reponsabilidade e procurar melhorar. A gente vê os colegas estudando e não queremos ficar para trás...¹⁵⁸

Eu acho que tem muita qualidade aqui e eu vejo que o comprometimento daqui depende do aluno¹⁵⁹

Apenas um aluno, nas entrevistas, ponderou essa autonomia propagada por professores/as e seus pares como positivo, ao mesmo tempo que expressa a sua visão quanto à postura do IFRN, como instituição de ensino:

As lições que aprendi aqui no IF foi de me virar, mas, para poder entender alguma matéria, porque se eu não entender, se eu não entendesse alguma coisa, né, eu ia ficar sem entender, se eu não fosse atrás, né, então eu acho que esse auxílio ao aluno ele é muito debilitado

¹⁵⁶ Extraído da entrevista da "Aluna D"

¹⁵⁷ Extraído da entrevista da "Aluna E"

¹⁵⁸ Extraído da entrevista do "Aluno G"

¹⁵⁹ Extraído da entrevista do "Aluno B"

aqui¹⁶⁰

Essa autonomia reflete uma aparência de igualdade de oportunidade, visto que todos estudando juntos com os mesmos professores e estrutura escolar remete-se a Dubet (2008, p. 103) quando refere que a igualdade de oportunidades é um princípio competitivo que diferencia vencidos e vencedores, “obriga os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e por seus fracassos”. Tudo isso acontece pelo convencimento de que existe uma competição justa, em que todos são iguais. O que sucede, na prática, é que os competidores (alunos) acabam aceitando sua sorte e se naturaliza o fato de que os não cotistas sempre serão os primeiros, mas, ao mesmo tempo, com o sentimento que, na escola, todos os alunos estão recebendo tratamento idêntico e o destaque depende da parcela de esforço de cada um, numa lógica Parsoniana de mérito individual, que frequentemente pouco deve à mesma, mas antes deve à ausência de atenção da escola às origens sociais dos alunos.

Nas observações realizadas, ficou patente que os alunos cotistas se valem do conhecimento dos alunos não cotistas, pois, estando no mesmo ambiente, aproveitam-se da participação dos alunos não cotistas na interação com o professor e podem tirar dúvidas com seus pares com mais segurança do que teriam com alguns professores, comprovando os benefícios no ensino/aprendizado que os alunos cotistas têm ao dividir a sala de aula com os alunos oriundos das escolas privadas. Na referência de Cesar e Soares (2001), esse efeito é conhecido na literatura por “efeito contextual” ou “efeito pares”. De acordo com os autores, os alunos também aprendem com seus pares, e as distinções e práticas de outros alunos na escola irão influenciar as ações de cada aluno em particular. A interação existente entre os alunos cotistas e os alunos com capital cultural e larga prática de cultura escolar torna perceptível o ganho individual desses alunos visando a um padrão para comparar, fato que faltava na sua vida estudantil, mesmo sabendo que, na seleção para acesso aos cursos técnicos do IFRN, esses alunos podem ser considerados os melhores da sua turma, mas as condições objetivas existentes na escola e no capital cultural dos seus pares limitavam o aprendizado. Assim,

há diversas evidências empíricas de que o fato de o aluno estar em uma sala de aula com alunos com alta motivação, por exemplo, exerce uma influência no desempenho deste aluno, independente do efeito da sua própria motivação. Assim, um aluno com uma dada capacidade acadêmica poderá ter um melhor desempenho em uma classe formada basicamente por bons alunos do que em uma turma com alunos com capacidade acadêmica menor que a sua,

¹⁶⁰ Extraído da entrevista do “Aluno A”

independente de outras características da escola (Cesar & Soares, 2001, p. 98).

O “efeito pares” também foi destacado no Relatório Coleman, lançado em 1966, que investigou milhares de estudantes norte-americanos e obteve enorme repercussão nas políticas públicas nos Estados Unidos, influenciando, assim, os estudos na Sociologia da Educação de forma geral.

A análise indica, no entanto, que as crianças de um determinado ambiente familiar, quando colocado em escolas de diferente composição social, vai atingir a níveis muito diferentes. Este efeito é mais uma vez menor para os alunos brancos do que para qualquer grupo minoritário que não sejam orientais. Assim, se um aluno branco a partir de uma casa que é forte e eficaz no apoio a educação, é colocada numa escola onde a maioria dos alunos não vêm de tais casas, sua realização será pouco diferente do que se ele estivesse em uma escola composta por outros como a si mesmo. Mas se um aluno de uma minoria, sem muita força educativa, é colocado com colegas de escola com fortes formações educacionais, sua realização provavelmente aumentará (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966, p. 22)

O efeito pares tem um peso maior do que o prestígio das escolas apesar de uma variável estar atrelado a outra e é difícil dissociar. Como referem Alves e Soares (2007, p. 53), “os ganhos dos alunos refletem a interação entre a competência intelectual e o ambiente contextual das salas de aula, mais do que o da escola. Mas, sem dúvida, a decisão política sobre a forma de agrupamento dos alunos reflete as práticas pedagógicas da escola”. Então, a homogeneidade da sala de aula facilita a vida do professor, mas, nem sempre é o recomendado pedagogicamente.

Muito mais difícil é a realidade das escolas que contam com um grande número de alunos que não atingiram o nível básico de habilidade. Mas os resultados mostram que a criação de turmas homogêneas por nível de habilidade não favorece aqueles que têm mais necessidades. Talvez o resultado esperado pelas escolas para esses alunos seja para outras áreas de desenvolvimento dos alunos que não o nível cognitivo (Alves & Soares, 2007, p. 53)

O esforço dos cotistas para acompanhar o desempenho acadêmico dos não cotistas favorece as suas trajetórias escolares. Além de despertar para a cultura escolar, o conhecimento diferencia as pessoas, pois, como refere Dubet (2008, p. 106), existe uma aceitação de que as “performances se transformem em julgamento sobre as pessoas, pois o vencido não é somente vencido, ele é inválido, negado, desprezado muito além das atitudes dos professores”. Portanto, eles se preocupam em não ficar reprovado, para isso precisam estudar bastante para compensar o conhecimento científico não adquirido na série certa. Assim, os cotistas percebem que os alunos que estão na condição de dependência passam a ser tratados pela turma com indiferença e dificuldade em ser aceito nos grupos de estudos. A realidade dos que ficam retidos no ano é pior, passando a não ter referência em sua turma atual. Assim, serão identificados como repetentes

pelos seus pares e professores, estigmatizando uma situação indesejável que carregarão consigo até o final.

4.5.4 Melhores alunos

A autonomia elogiada pelos alunos aparece com ênfase a partir do segundo ano. No primeiro ano, os alunos cotistas ainda estão se adaptando à nova realidade e se enturmando. Essa autonomia está atrelada ao “efeito pares”, visto que, com a seleção ao entrar no curso técnico, foi revelado nas entrevistas dos alunos, oriundos das escolas públicas ou privadas, que todos tiveram uma trajetória de sucesso escolar no seu ensino fundamental, ou seja, foram sempre bons alunos em suas escolas. Todavia, têm-se que ter em mente que, mesmo sendo todos os melhores alunos, a exigência nas escolas públicas é inferior à exigência dos colégios privados. Como mostra Demo (2007, p. 181), “a distância entre escola pública e particular no Brasil é considerável, em favor da escola particular”. O êxito ocorre, de acordo com Demo (2007, p. 182) por “vários fatores, entre eles: gestão privada orientada para o mercado; professores não estáveis; pressão contra greves; pressão dos pais; funcionamento sistemático mais ou menos confiável; trato com alunos mais ricos, etc”. Assim, mesmo os cotistas, apesar da fragilidade do conteúdo adquirido, se apresentaram, na entrevista, como sendo os melhores das suas turmas no ensino fundamental. Os/as alunos/as cotistas tiveram dificuldade em manter o mesmo desempenho do ensino fundamental, ficando prejudicados em relação aos colegas não cotistas. Isso pode ser percebido nas falas dos alunos e alunas cotistas:

Do quinto ao nono ano, eu sempre fui, a minha vida toda, até o nono ano, eu era a melhor aluna da sala, tipo exemplar, aluna nota dez. Pronto, mas, aí quando chegou aqui eu não sou a melhor da sala, mas, eu não tenho um rendimento abaixo da média¹⁶¹

Antes de entrar eu achava que eu tinha uma boa base, eu tive uma boa base, mas, não o suficiente para o nível do IFRN, quando eu cheguei aqui às coisas foram mais complicadas, mais difíceis de conseguir¹⁶²

Sempre fui bom aluno, um dos melhores da minha turma, aí quando entrei no IF, aí caiu¹⁶³

No geral antes de entrar IFRN era muito bom, matemática também, no IF, também bom, mas assim..., matemática, as vezes ..., assim..., oscila¹⁶⁴

Já os estudantes não cotistas mantiveram suas trajetórias de bons alunos, conforme afirma o melhor aluno da sala,

¹⁶¹ Extraído da entrevista da “Aluna A”

¹⁶² Extraído da entrevista da “Aluna H”

¹⁶³ Extraído da entrevista do “Aluno E”

¹⁶⁴ Extraído da entrevista do “Aluno G”

É... sempre gostei de estudar. Mesmo aquilo que o professor não deu ainda...¹⁶⁵

Outros depoimentos dos alunos não cotistas:

Sempre fui assim... sempre fiquei entre as melhores alunas...¹⁶⁶

O meu percurso antes de entrar foi bem..., eu não admirava muito as outras escolas, eu sempre ia mais pelo esporte, jogava handebol, antes de entrar no IF, fiz Natação também, aí no caso eu passava um ou dois anos numa escola, mas sempre um bom aluno...¹⁶⁷

Esse último depoimento é de um aluno que solicitava aos pais para mudar de escola por não se sentir bem, passando por três escolas privadas. Ao se matricular no IFRN, pensou em ficar, apenas, um ano, mas acabou se identificando e manteve sempre boas notas em todas as disciplinas. Confidenciou que se identifica com a diversidade encontrada no IFRN. Fez parte da diretoria do grêmio estudantil, representando os alunos e, hoje, já na universidade, continua a frequentar o IFRN participando dos movimentos políticos que o grêmio patrocina.

Os alunos cotistas têm perfil de alunos esforçados em suas trajetórias escolares. No ensino fundamental, são vítimas do “efeito escola” e da condição social de pouco contato com a cultura escolar dos seus pais e familiares. Ao ingressar no IFRN, mesmo com a condição familiar inalterada, o “efeito escola” deixa de prejudicar o aprendizado e passa a ser fator positivo. Porém, o perfil de aluno esforçado integrado ao “efeito pares” que acontece na interação com outros alunos estudiosos e com capital cultural, passa a ser um diferencial na vida dos alunos cotistas. Nas observações, é visível a diferença existente entre esses dois grupos, e a estratégia dos cotistas de não ficar reprovado, principalmente, em disciplina de base matemática, que encontram fragilidade. Nos diários de bordo, foram anotadas, pelo investigador, as seguintes reflexões:

Nota-se nessa disciplina (Matemática Financeira) que, quem não tem na família acúmulo de capital econômico, capital que facilita a compreensão dos conteúdos, fica difícil entender, pela pouca idade e experiência de vida, os fundamentos do sistema financeiro, e principalmente o valor do dinheiro no tempo (inflação, taxa de juros, equivalência de capital, melhor opção de investimento). A falta do capital cultural, econômico e social na família se torna um complicador no sucesso nessa disciplina. O professor não consegue, até esse momento, transmitir o conteúdo sem reproduzir a diferença existente na sociedade¹⁶⁸

O professor entrega a avaliação e ao comentar a percepção de que houve “copia” das respostas dos vizinhos e que precisava mudar a estratégia de aprendizado. O que mais chamou a atenção foi a normalidade que todos reagiram ao tema. Com isso, fico claro que

¹⁶⁵ Extraído da entrevista do “Aluno H”

¹⁶⁶ Extraído da entrevista da “Aluna G”

¹⁶⁷ Extraído da entrevista do “Aluno D”

¹⁶⁸ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 21/08/2013

essa prática é do conhecimento de todos. Percebi no debate do tema com a turma que o professor fica com o ônus de evitar a “cópia”. Se houver “cópia” é por ineficiência do professor, para o aluno, percebe-se que eles a têm como um direito natural. Um recurso que não envergonha

Atribuo a esse desejo de copiar do vizinho, as questões que o aluno não sabe resolver face ao *habitus* primário e à forma e conteúdo como está sendo construído o *habitus* secundário de estudante. O meio familiar e escolar de dificuldades faz com que esses alunos desejem ir para frente de qualquer maneira, “induz a impaciência dessas condições objetivas”. Basta ver que a estratégia de “copiar” predomina nos alunos cotistas. Há a considerar, também, a estrutura da distribuição de capital (econômico, cultural e social) existente na sala de aula, tornando desigual a competição por melhores notas¹⁶⁹

No entanto, foi notado o esforço para aprender o conteúdo por parte dos cotistas e a cópia sendo a última estratégia. O professor conseguiu neutralizar, ou amenizar a cópia utilizando quatro tipos de provas diferentes. E, os alunos cotistas que não conseguiram compreender o conteúdo, mesmo tirando dúvidas com o professor, ficaram reprovados, no caso apenas dois alunos.

4.5.5 Perfil do aluno

Refletindo sobre o que pensam os professores acerca desses alunos cotistas e não cotistas, existe diferença no olhar dependendo da disciplina ministrada, como ficou claro nas respostas das entrevistas dos professores, que citaremos mais adiante. Os professores de matemática e ciências percebem, facilmente, quais são os alunos oriundos do ensino público ou do ensino privado. Os professores das disciplinas da área das humanidades têm dificuldade de diferenciá-lo, enquanto os docentes das disciplinas da área técnica não diferenciam e fazem questão de não saber a origem dos alunos. Nas observações em sala de aula, ficou notório o comportamento dos alunos cotistas: quando a disciplina era física ou matemática financeira, o semblante era de apreensão e constantemente estavam fazendo cálculo, visando alcançar a média para passar. O que se pode notar é que a preocupação precípua era não ficar retido na série para não atrasar o curso, não se constatou uma preocupação maior com o aprendizado para merecer a nota e passar de ano. Transparecia não acreditar que pudesse aprender os conteúdos das disciplinas de base matemática. Procurou-se tornar esta dimensão clara no relato que elaboramos no diário de bordo das observações em sala de aula:

Como observei em momentos anteriores, os alunos cotistas, por não terem capital econômico nem cultural, o conteúdo de matemática financeira fica muito abstrato. Então, aparentemente, a esses alunos parece não interessar entender, fica decorando formulas. Com isso, os problemas que não cabe aplicação de formulas diretas têm uma probabilidade grande de errar

¹⁶⁹ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 14/08/2013

ou não fazer. Foi nesse ponto que os alunos cotistas reclamaram. Não sabiam que formula usar em duas questões da avaliação individual. Faltou o entendimento dos fundamentos da matemática financeira e a interpretação de texto, que é ler e interpretar o que está pedindo.¹⁷⁰

Nas disciplinas de base técnica do curso ou da área das humanidades, havia mais confiança no aprendizado entre os alunos cotistas e não cotistas, induzindo os professores a permanecer neutros em relação aos alunos, ou seja, os alunos pareciam todos iguais já que não havia uma diferenciação acentuada no aprendizado. Nas falas desses professores, fica visível a diferença. As falas colocadas serão divididas em dois grupos: os professores das disciplinas de base matemática (matemática, finanças e física) e os professores de base humanista e técnica. Nesse sentido, os professores de base matemática se referiram aos alunos oriundos do ensino público como:

De forma geral eles têm uma deficiência gritante em relação aos da escola particular e no primeiro ano que é bem deficiente, é..., fica bem explícito quem veio da escola particular e quem veio da pública¹⁷¹

Sem base, eles até parecem que tem vontade, mas, eles não têm base, ...mais dificuldade do que os alunos que vem de escolas particulares¹⁷²

Os professores de base humanista e técnica se referiram aos mesmos alunos,

Não vejo muita diferença, em algumas situações eles, às vezes, são mais bem-comportados do que os que são oriundos da rede... é... privada e quanto à questão do aprendizado, eles apresentam uma dificuldade maior do que aqueles oriundos da iniciativa privada, mas, pouca¹⁷³

De maneira geral, eles eram melhores, mais bem-comportados do que alguns alunos da escola privada e quanto ao desempenho na disciplina, eu não sentia muita diferença¹⁷⁴

Não faço diferenciação quem é do público e do privado e diferente do público, do cotista, eu acho que primeiro como eu já falei anteriormente, eu não vejo, não se é feita pelos professores, essa distinção, porque eles ali estão misturados numa turma¹⁷⁵

Já as referências aos alunos não cotistas são únicas, independente da disciplina ministrada. O que chama atenção, nesse caso, é que todos acreditam que os alunos, oriundos do sistema privado, são melhores do que aqueles provenientes do sistema público, afirmando, inclusive, que os primeiros da sala em termos de aprendizado são oriundos de escolas privadas. Mesmo os

¹⁷⁰ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 09/10/2013

¹⁷¹ Extraído da entrevista do "Professor B"

¹⁷² Extraído da entrevista do "Professor G"

¹⁷³ Extraído da entrevista do "Professor H"

¹⁷⁴ Extraído da entrevista do "Professor F"

¹⁷⁵ Extraído da entrevista do "Professor C"

professores que dizem não perceber diferença entre alunos cotistas e não cotistas, afirmaram que os alunos não cotistas são melhores, com exceção de um professor que continuou afirmando que não vê diferença, e não sabe quem é quem em sala de aula. Fica transparente a interação seletiva (Gomes, 1987) do professor com o aluno ideal que Becker (1952) conceptualizou. Assim, nas falas dos professores, os alunos não cotistas são:

Os melhores alunos da sala em termo de nota, eram alunos de escola privada, pelo menos os primeiros¹⁷⁶

Os alunos particulares são melhores, melhor em termo..., em termo de conteúdo¹⁷⁷

Os da privada normalmente vêm com uma base melhor de 20 (vinte) alunos tem 15 (quinze) que tem uma base razoável de matemática e eles realmente entram diferenciados¹⁷⁸

Tem um melhor desempenho, né... até por que a escola privada..., ela cobra mais¹⁷⁹

Nas últimas falas dos professores, constata-se uma contradição, nomeadamente aos professores de humanas e do ensino técnico, visto que os professores dizem que não sabem quem são os alunos cotistas e não cotistas e, na mesma entrevista, dizem que os alunos, oriundos do sistema privado, têm melhores notas. Essa atitude faz com que o problema com a diversidade em sala de aula se agrave, escondendo as carências dos alunos cotistas. Atribui-se essa contradição à interação seletiva que o professor mantém com o aluno em sala de aula. Devido à diversidade sociocultural que distingue a população escolar no IFRN, e, analisando, na concepção de cliente ideal de Becker (1952), pode-se concluir que os alunos não cotistas monopolizam o professor pela facilidade de comunicação e êxito no aprendizado. A avaliação de “cliente ideal” ou sua analogia do “aluno ideal” influencia muito a interação dos professores com os alunos na sala de aula. Como refere Becker (1952) sobre essas circunstâncias particulares de preferência:

Os principais problemas dos trabalhadores nas ocupações de serviços tendem a ser uma função de seu relacionamento com os seus clientes ou consumidores, aqueles para quem ou sobre os quais o serviço ocupacional é realizado. Os membros de tais ocupações normalmente têm alguma imagem do cliente ‘ideal’, e é em termos desta ficção que eles moldam suas concepções de como seu trabalho deveria ser realizado, e as suas técnicas de trabalho atuais. Na medida em que os clientes atuais aproximam desse ideal, o trabalhador não terá nenhum cliente problema. (Becker, 1952, p. 451)

Essa lógica de “cliente ideal”, é levada para dentro da sala de aula com os serviços prestados pelo professor, através da analogia do “cliente ideal” com o “aluno ideal”. E, em uma

¹⁷⁶ Extraído da entrevista do “Professor F”

¹⁷⁷ Extraído da entrevista do “Professor G”

¹⁷⁸ Extraído da entrevista do “Professor B”

¹⁷⁹ Extraído da entrevista do “Professor H”

sociedade com diversidade cultural e várias classes sociais, apenas parte dos clientes ou alunos são considerados ideais. Nesse sentido, Becker (1952, p. 451) procedeu a uma experiência com professoras de uma instituição educacional urbana, no sistema de escolas públicas de Chicago, “discutindo a maneira com que os professores neste sistema observam, classificam e reagem às diferenças de classe no comportamento das crianças com quem trabalham”. Nas várias entrevistas realizadas por Becker (1952), ficou claro que os professores tendem a trabalhar para um “cliente ideal” ou, adaptando a terminologia, seria o “aluno ideal”. Becker mostra, nas entrevistas dos professores, a percepção que tem dos alunos. Quanto o assunto é o aprendizado dos desfavorecidos, nesse caso, “são caracterizados como o grupo mais difícil de ensinar com sucesso, uma falta de interesse na escola”. Assim, uma professora referiu:

Eles não têm o tipo certo de hábitos de estudo. Eles parecem não conseguir aplicar-se também. Claro, não é culpa deles; eles não são educados direito. Afinal, os pais moram em uma vizinhança onde realmente não existe interessado.... Mas, como eu disse, as crianças não aprendem muito rapidamente. Um grande número deles não parece ser realmente interessado em obter uma educação. Eu não acho que eles são interessados. É difícil conseguir qualquer coisa com as crianças assim. Eles simplesmente não respondem (Becker, 1954, p. 454)

Quando o professor faz referência ao aluno de família com capital cultural, indica que encontra facilidade no seu trabalho e, assim, discorre:

Em uma vizinhança assim há algo sobre as crianças, você sente como se estivesse realizando muito mais. Você joga uma ideia e pode ver que ele toma conta. As crianças sabem o que você está falando e passam a pensar sobre isso. Em seguida, eles vêm com projetos e imagens e informações adicionais, e isso só faz com que você se sintam bem de ensinar. Eles viajam e vê as coisas, e sabem o que você está falando. Por exemplo, você pode estar ensinando estudos sociais ou geografia.... Você traz algo e uma criança diz: ‘Oh, meus pais me levaram para ver isso no museu.’ Você pode simplesmente fazer mais com material semelhante. (Becker, 1954, p. 454)

Nessa entrevista, fica demonstrado que os alunos, quando não reúnem os atributos do “aluno ideal” na perspectiva dos professores, tendem a ser preteridos por aqueles que reúnem os atributos de “aluno ideal”. Assim, na lógica entendida do “aluno ideal”, os alunos não cotistas são os clientes que todos os professores esperam, visto que desejam obter resultados positivos com as suas aulas. Becker mostra que

Os professores da escola têm problemas em trabalhar com seus alunos na medida em que os alunos não conseguem demonstrar, na realidade, as qualidades da imagem do aluno ideal que professores possuem. Em uma sociedade urbana estratificada existem muitos grupos cujo estilo de vida e cultura produzem crianças que não cumprem as normas desta imagem, e que são, portanto, impossível para os professores trabalharem com eficiência. Programas de ação destinados a aumentar as oportunidades educacionais dos desprivilegiados em nossa sociedade deve ter em conta a forma como os professores interpretam e reagem aos traços culturais deste grupo, e as consequências institucionais do seu comportamento. Tais programas podem

produtivamente socorrer os professores para lidar de forma eficaz com os problemas de ensinar a esse grupo e não, por suas reações às diferenças de classe, perpetuando as desigualdades existentes. (Becker, 1952, p. 464)

Longe do “aluno ideal” estão os alunos cotistas que ingressam, no IFRN, com um desfasamento em termos de conteúdo, em decorrência do tipo de socialização familiar e estrutura escolar a que foram submetidos, gerando dificuldades de apreensão da cultura e estilo de linguagem escolares que acompanharam suas trajetórias no IFRN. Nesse sentido, Gomes (1987) mostra que

no contexto da escola de massas, a interação entre os professores e certos setores da população escolar cujas características sócio-culturais não favorecem a sua inclusão no conceito de ‘cliente’ ou ‘aluno ideal’, pode dar lugar ao desenvolvimento de modos de atuação (interação seletiva) com consequências negativas para a carreira escolar e social de muitos jovens (Gomes, 1987, p. 47).

Para mitigar essa interação seletiva que acontece, inconscientemente, na maioria dos professores, importaria que o IFRN, em primeiro lugar, tomasse consciência da existência do problema que vem da combinação de vários fatores, como

valores de classe (etnocentrismo), ideais pedagógicos, certas noções de ‘eficácia’, ‘rentabilidade’ e ‘gratificação’ no desempenho do trabalho profissional, imagem construídas sobre os alunos, condições pedagógicas desfavoráveis, em particular o excessivo número de alunos atribuídos a cada professor (Gomes, 1987, p. 47)

O IFRN, enquanto organização, por colocar em sala de aula alunos da periferia em contato com alunos de classe média, chama os professores e as professoras a um desafio de lidar com jovens com níveis de instrução e formas de socialização que não são aquelas que a escola valoriza e promove, ao mesmo tempo que convive em um mesmo ambiente de estudo com alunos bem preparados que, no imaginário do professor, são “alunos ideais”. Nesse sentido, os professores, no seu cotidiano profissional, beneficiariam muito o seu desempenho se, a nível institucional, fossem criadas condições para enfrentar, “humana e pedagogicamente, certos problemas da escola de massas. Multiculturalidade, conflitos de valores e de modelo de socialização, sub-culturas juvenis de oposição à escola, ensino coletivo em turmas de composição social heterogeneas” (Gomes, 1987, p. 48). Sem uma ação pedagógica institucionalizada, diferenciando positivamente os alunos cotistas, o IFRN deixa a iniciativa para cada professor e professora. Essa estratégia vem se mostrando pouco eficaz para trabalhar com a diversidade em sala de aula, visto que os professores do IFRN são, na sua maioria, o que Stoer (1994) chama de “professor monocultural”¹⁸⁰, um tipo de

¹⁸⁰ O perfil de professor monocultural pode ser visto em detalhe no capítulo anterior no tópico sobre multiculturalismo educação inter/multicultural.

professor que Casa-Nova (2001, p. 78) entende esquecer, “nas suas práticas pedagógicas, a diversidade de culturas presentes nas suas salas de aula” e, com isso, tratam todos por igual, no que se transmuta num tratamento discriminatório dado os alunos não estarem em igualdade de partida, de percurso e de processo. No diário de bordo, tem escrevemos a seguinte observação sobre os professores e a diversidade em sala de aula:

Os professores observados desenvolvem a pedagogia baseada na neutralidade de suas ações, mostrando com isso que não estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Afirmo isso pela observação realizada até aqui, vendo a dificuldade dos professores em aceitar as limitações apresentadas por alguns alunos e pela linguagem e postura em sala de aula, onde alguns alunos identificam-se e outros sentem dificuldade de acompanhar. O fato é que os alunos cotistas, apesar de estarem terminando o segundo ano, parecem aceitar que os alunos não-cotistas são diferentes e superiores por pertencerem a cultura dominante. Ficando para eles sempre o papel de coadjuvante, nunca de protagonista no ambiente educacional¹⁸¹

Assim, as ações pedagógicas para prevenir o insucesso escolar são o respeito e a valorização da diversidade, tornando a aprendizagem mais significativa para todos. O IFRN precisa ser abrangente e inclusivo e, assim, ser capaz de formar seus servidores para o respeito à diferença e à individualidade existente na escola; importa que a educação inter/multicultural seja abraçada por todos na comunidade escolar dado no presente ser trabalhada de forma isolada, residual e sem bases teóricas de sustentação das práticas. Urge a institucionalização de ações pedagógicas inclusivas consistentes nas instruções dos professores, no acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizado, no aconselhamento para a família e alunos em sua trajetória escolar. Como profissional a trabalhar na realidade estudada, sentimos que se torna fundamental o IFRN criar uma cultura de respeito à e trabalho com a diferença. E isso exige cumplicidade, cooperação, interesse de todos os envolvidos, em que todos devem se assumir como parte integrante de um todo visando uma determinada mudança: pais, alunos, educadores e comunidade, cada um assumindo o seu papel, mediado pelo processo de ensino-aprendizagem dos jovens alunos e tendo estes como principais protagonistas da acção com vista à sua formação global como seres humanos.

4.5.6 Interação professor-aluno

Nas observações em sala de aula, o que foi notado, com regularidade, é que os alunos pertencentes ao grupo dos não cotistas participam mais com questionamento ao professor, nos exercícios em sala de aula, nomeadamente nas disciplinas de matemática e ciências, sendo os

¹⁸¹ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 10/03/2014

primeiros a concluir, passando a debater sobre o conteúdo, enquanto os cotistas, na maioria das vezes, não conseguem concluir os exercícios ainda em sala de aula e ficam como observadores do debate do professor com os alunos não cotistas. Nesse ambiente, o professor interage quase que exclusivamente com os alunos com capital social e de melhor apropriação de cultura escolar, os não cotistas. Os problemas estruturais contribuem também para agravar a situação, por exemplo, o excessivo número de alunos/as por sala, o tempo limitado do professor para transmitir o conhecimento e as posições dos/as alunos/as em sala de aula, onde os cotistas ficam na periferia da sala. A interação seletiva acontece, “naturalmente”, levado pelo bom desempenho dos alunos não cotistas e a aceitação por parte dos alunos cotistas de sua condição de coadjuvante no sistema de ensino-aprendizagem, deixando o protagonismo com seus pares não cotistas. No diário de bordo, elaboramos uma reflexão sobre uma passagem na aula sobre ganhos de capital, que desperta curiosidade para quem tem capital para investir:

Os alunos cotistas demonstraram ter falta de bases, o que inibe falar em público, pois as dúvidas só são demonstradas quando o professor provoca com perguntas. Mesmo assim, alguns se sentem incomodados e cortam a interação dizendo que não tem dúvidas. Assim, nota-se uma diferença de comportamento dos alunos cotistas e de não cotistas nessa aula. Os alunos provenientes de escolas públicas demonstraram ter baixa autoestima, pois não entraram nas discussões sobre ganho de capitais que alguns alunos oriundos de escola privadas gostaram. Ainda em horário de aula, as dúvidas, polarizadas nos alunos não cotistas, tiveram as meninas como protagonistas arguindo o professor na maior parte do tempo. Os meninos parecem sempre esperar que as meninas perguntem. Fora da sala de aula, quanto a classe social, foram os alunos cujos pais tem maior poder aquisitivo que questionaram a aplicabilidade do conteúdo visto. É o capital econômico e o capital cultural que os alunos não cotistas têm e os cotistas não que os diferenciam. Acho que o *habitus* que existe na família de classe média brasileira de estar sempre investindo, poupando e aplicando no mercado financeiro visando assegurar um futuro seguro, faz com que seus filhos despertem pela aplicabilidade da matemática financeira¹⁸²

Outro fato que chamou atenção, nas observações, foi que muitos professores não fazem chamadas diariamente, preferindo trabalhar por amostragem – pois perderiam tempos preciosos para chamar 40 a 50 alunos. Nesse sentido, fazem chamadas em algumas aulas; em outras, todos têm presenças. Nessa estratégia de ganhar tempo para o ensino, gera um problema institucional a gerenciar – não existe registro preciso das frequências dos alunos.

Notei que nessa aula e em outras já observadas não existiu a chamadas para registrar as presenças dos alunos. Perguntei ao final da aula ao professor e ele me confidenciou que sua turma é grande e fazendo a chamada em todo início de aula não iria dar tempo de ministrar o conteúdo exigido. Então, prefere sacrificar esse controle para ter mais tempo para o ensino. Nesse sentido, vejo os alunos menos preocupados com falta que o normal, pois alguns deles

¹⁸² Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 03/07/2013

faltam muito¹⁸³

As faltas se tornam mais graves nas aulas iniciais, já que, às sete horas da manhã, o número de alunos faltosos é muito grande (constatado nas observações). Isso influencia, negativamente no ambiente da aula, pois, na segunda aula, entram na sala de aula um considerável número de alunos, tumultuando o ambiente, sendo que a maioria é cotista, reside na periferia e depende de transporte público, razão pela qual faltam à primeira aula com alguma regularidade. Fato que a instituição não percebe ou não quer saber para facilitar a formação de horários dos professores, que sempre há resistência em aceitar ministrar aulas nos primeiros horários da manhã, tendo como solução o rodízio de professores. A solução então limita a resolver o problema dos professores, pois uma dessas aulas iniciais era de física onde há um grande número de reprovados, justamente alunos cotistas que têm dificuldade de chegar nesse horário. Se a regra levasse em conta as dificuldades dos alunos cotistas em chegar no horário das sete da manhã e as dificuldades, também, de aprendizado em matemática, física e química, essas disciplinas não poderiam ficar nas primeiras aulas. O que se pode notar é que a prioridade é dada para a necessidade dos professores em detrimento da ação pedagógica adequada. Esse fato é constatado na seguinte descrição do diário de bordo elaborado:

A aula iniciou com 17 alunos de 38 totais, ou seja, menos de 50%. Com a chegada dos faltosos no final da segunda aula tinha-se 25 alunos. O número de faltosos confirma que nas primeiras aulas há um número de faltas muito grande. Questionando os alunos sobre o motivo da falta, foram listados múltiplos motivos: transporte público deficitário em Natal, aluno que mora em municípios vizinhos depende do ônibus da prefeitura que constantemente atrasa, cansaço pontual e com isso resolveu acordar mais tarde naquele dia. Essa situação gera um desgaste na relação professor aluno, pois o contingente de alunos que entra na segunda aula atrapalha o planejamento do professor para aquela aula. O professor fica com dois momentos de espera, no início da primeira aula com os alunos chegando nos 15 minutos de tolerância e no início da segunda aula com a entrada dos alunos que perderam a primeira aula.¹⁸⁴

Um fato que chamou a atenção nas observações, foi relativo a uma situação ocorrida em um intervalo de aula: o aluno cotista perguntou a um colega a dúvida que tinha não havia sido indagada por ninguém. Percebendo a conversa, perguntei ao referido aluno o porquê de ele não haver perguntado, se a dúvida existia e persistia na sua cabeça. Respondeu de pronto; “as dúvidas que tenho, sempre alguém pergunta, essa foi exceção”. Seu medo, foi confidenciado, consistia no

¹⁸³ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 03/02/2014

¹⁸⁴ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 20/01/2014

receio de “pagar mico”¹⁸⁵, pois prefere esperar que alguém pergunte a ter que se expor, evidenciando assim, face ao professor, a sua dificuldade de aprendizagem.

4.5.7 Ambiente de aula adequado

O “efeito escola” é positivo no IFRN Campus Natal Central. Essa variável é considerada por todos os professores e alunos como fator importante para o ensino-aprendizagem dos alunos visto que existe um ambiente acolhedor, proporcionado para quem trabalha e para quem foi selecionado para estudar, traduzindo-se num diferencial frente a outras escolas públicas ou privadas. Para aproveitar bem o “efeito escola”, Rutter e Maughan (2002) apontam como necessário:

As qualidades *ethos* que têm sido associados com um bom progresso do aluno incluem uma atmosfera de ordem, um ambiente de trabalho atraente, transmissão de expectativas adequadas, o envolvimento dos alunos na tomada de responsabilidades, recompensas positivas com feedback e uma justa disciplina, modelos positivos de comportamento do professor, um foco no desempenho e bom comportamento e boas relações professor-aluno dentro e fora da sala de aula (Rutter & Maughan, 2002, p. 467)

O zelo histórico com a estrutura física, o investimento em laboratórios e ambientação das salas de aula, viabilizados pelo governo federal nos últimos anos, prepararam um ambiente positivo para o “efeito escola”, importante para o desafio de ser a única instituição de ensino público a unir várias classes sociais no mesmo espaço de educação com qualidade. Nesse sentido, os alunos cotistas sentiram a força do ambiente para o aprendizado:

Bom, comparado à escola que eu estudava antes, é outro mundo, data show, iluminação, ar condicionado, já é uma vitória¹⁸⁶

Acho confortável, clara, tem ar condicionado e projetores... me sinto bem na sala de aula... acho até que são essenciais para esse tipo de escola, já que os alunos passam o dia, então, eles têm que ter pelo menos um espaço de lazer e tal, acho muito bom¹⁸⁷

Os alunos, oriundos de escolas privadas e acostumados com ambientes organizados, também demonstraram satisfação ao “efeito escola” encontrado:

As salas de aulas são climatizadas, para um clima quente ajuda muito. Tem projetor é bem equipada. Gosto muito das salas¹⁸⁸

Tem cadeira confortável, você vê cadeira pública assim, de escola pública, as vezes quebrada, danificada, o chão sujo, o quadro todo riscado daquela tinta que não sai mais. É..., aqui não tem isso. Ainda tem ar condicionado, a que eu vim (mesmo sendo privada), nem ventilador

¹⁸⁵ “Pagar mico” é uma expressão popular que significa passar vergonha.

¹⁸⁶ Extraído da entrevista da Aluna C

¹⁸⁷ Extraído da entrevista do Aluna F

¹⁸⁸ Extraído da entrevista do Aluna A

tinha. Tem projetor em todas as salas... muito boa... Gosto também do espaço ao ar livre, daquela..., é..., você passa um tempo na natureza, em contato com a natureza, na rosquinha que vive cheio de árvores e tem outros espaços também..., quadra, gramados... é tudo muito bom para se ficar...¹⁸⁹

Os professores, convidados a opinar sobre o “efeito escola”, ambiente de ensino aprendizado atual, confirmaram as expectativas dos alunos. Suas vozes foram unânimes em exaltar o ganho que a educação pública brasileira teve nos últimos anos, citando o exemplo do IFRN:

São climatizadas... Isso eu acho que é bem favorável ao ensino, a nossa situação aqui é bem favorável ao ensino, por que, né..., até o desconforto térmico a gente sabe que atrapalha¹⁹⁰

A gente não tinha projetor, a gente não tinha as melhorias organizacionais de ar condicionado, quer dizer no decorrer do tempo foram dadas as melhores condições para a gente, e, conseqüentemente, para os alunos também¹⁹¹

As salas hoje, pelo menos, aqui no campus estão climatizadas, nós temos projetores... Temos computador institucional, temos o *tablet*, temos estrutura de quadro apagador... a biblioteca é uma biblioteca boa a disposição dos alunos¹⁹²

O relato abaixo é de uma professora que, por muito tempo, ministrou aula no ensino privado. Ela se entusiasma em mostrar que o ambiente de escola pública consegue superar as escolas onde os pais pagam caro para ter seus filhos estudando:

Quando a gente vem aqui, a gente acha que é um paraíso, né... em termos assim de estrutura... em termo de infraestrutura, ela é satisfatória, acho que tem muito laboratórios, você tem salas de vídeos, precisa de uma sala com som, é uma coisa que você tem... comparando com a escola privada, você não tem projetor na sala de aula como no XXX (nome de um colégio privado que omito para resguardar o sigilo)¹⁹³

O benefício do “efeito escola” ocorre nos alunos cotistas nos quatro anos de curso. É sabido que “O efeito-escola será mais forte quanto mais longa for a vida escolar do aluno na escola” (Alves & Soares, 2007, p. 37) e junto com “efeito escola” os alunos cotistas são beneficiados, como mencionado, pelo “efeito contexto”, onde “a literatura sugere que a composição da turma influi no conteúdo curricular, no senso de eficácia dos professores e, sobretudo, nos resultados dos alunos, através da influência dos pares” (Alves & Soares, 2007, p. 47). O que se pode verificar é que os processos de interação entre os alunos, no contexto escolar e nas turmas, com os professores e seus pares, influenciam tanto os seus resultados acadêmicos como a sua motivação, atitude e expectativas em relação à escola e à formação da cidadania.

¹⁸⁹ Extraído da entrevista do Aluno G

¹⁹⁰ Extraído da entrevista do Professor A

¹⁹¹ Extraído da entrevista do Professor C

¹⁹² Extraído da entrevista do Professor D

¹⁹³ Extraído da entrevista do Professor F

4.5.8 Visão do outro

Esse ambiente acolhedor é propício para promover a paz e harmonia entre os alunos, ou seja, um lugar que favorece o ensino/aprendizado de todos. Nesse sentido, buscou-se saber o que cada grupo (cotista e não cotista) percebe um do outro, e como se realizou essa “mistura” de classe na voz dos atores, alunos e professores. As indicações, extraídas das observações, foram de dois mundos em relativa harmonia, mas divididos culturalmente. Cada grupo tem seu lugar de sentar na sala de aula e os agrupamentos menores se dão pela pertença de classe, não sendo percebida discriminação por etnia. Conforme relatado anteriormente, os alunos cotistas sentam na periferia. Nos relatos do diário de bordo indicamos essa divisão pela pertença de classe:

Mapeando a sala de aula observei que os alunos cotistas sentam distante do professor, nas laterais e atrás, sempre encostado na parede. Já os não cotistas ficam no meio da sala e no lado direito da sala, onde fica o birô do professor. Confirmando a percepção de que se tem na sociedade brasileira, ou seja, os pobres residem na periferia e as famílias com mais recursos residem nos bairros centrais. Fato que espantou por estarmos no segundo ano e a turma continuar dividida. Quanto a separação por gênero, também se verifica. No nordeste brasileiro, as diferenças entre os papéis atribuídos a homens e mulheres, que na verdade são heranças culturais transmitidas na sociedade pelas famílias, é muito visível. É comum ouvir: isto é coisa de homem, ou isto é coisa de mulher. Mas, o que chamou atenção é que a separação de gênero mantém a separação de classe¹⁹⁴

A percepção dos atores confirmou as observações. Primeiro, as vozes dos/as alunos/as cotistas:

No começo eu achava assim, estranho tinha vergonha de falar com eles, por que eu pensei que eles viviam outra realidade, por que eles só falavam sobre coisas que eu nem conhecia, sobre coisa cara, então, eu nem me metia assim, mas depois eu vi que era uma coisa normal todo mundo ler os mesmos livros, só que eles compram, e eu leio na internet, mas é normal... Tem diferença, não dá para dizer que não, tem diferença. Tem diferença, eles têm posturas..., nossa..., não, mas não são todos, tem diferença no comportamento, assim essas coisas, a realidade é diferente, eu acho que gera a diferença, não é aquela coisa, gritante, mas, tem diferença, dá para você perceber. Na maneira como se comportam em público, é diferente... por exemplo eles vão para fila da cantina, enquanto os outros vão para fila do refeitório. Eles..., o jeito de falar, geralmente é mais..., assim..., é mais articulado, assim, os outros são sempre mais tímidos, por que eu acho que a escola particular cobra bem mais, esse negócio da pessoa ter essa postura mais profissional, ligada desde jovem. Eles são..., do jeito mais dinâmico que eles sempre tiveram¹⁹⁵

Nesta citação, fica claro que a aluna se quer referir ao habitus primário que Bourdieu tão bem teorizou e que se torna visível na hexis corporal, na forma e no conteúdo de falar, revelando a pertença a uma classe de maior estatuto social.

¹⁹⁴ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 28/08/2013

¹⁹⁵ Extraído da entrevista da Aluna C

O que diferencia é o poder aquisitivo da família. Com isso, eles viajam mais, saem para lugares mais caros...¹⁹⁶

Nesta citação fica visível o poder do capital econômico como ajudando a acumular capital cultural.

Tem pessoas que são bastante dedicadas, que são assim..., as pessoas que vem de escola particular, né..., e também existe as pessoas de escola pública, que também quer..., que não tiveram um bom ensino anteriormente e querem se equiparar com os que estão na turma também, né, de correr atrás... acho mais que existe a discriminação dos mais pobres, existe contra negro, mas se tiver dinheiro fica menor... ou ninguém percebe... então acho que os políticos brasileiros não fazem nada, não pensam nos mais pobres por isso que acontece as discriminações...¹⁹⁷

Creemos que importa aqui enfatizar o fato de os alunos cotista considerarem um estímulo a convivência em sala de aula com alunos não cotistas, chamando mais uma vez a atenção para o “efeito escola” que deriva da heterogeneidade de classe como fator positivo de desenvolvimento científico dos alunos. Por outro lado, a consciência da existência de injustiças sociais pela ausência de políticas adequadas que promovam uma redistribuição na sociedade.

Diferenças elas existem, porque pessoas de escola privada, elas têm mais condições, então ela já tem..., bem..., o que conversar, séries que assistem, ou então participaram de shows..., shows juntos. E nas escolas públicas nem tanto, porque eles conversam de outras coisas, então essas coisas são diferentes e acabam separando as pessoas¹⁹⁸

Esta citação nos remete para interesses diferentes em função da pertença de classe e influenciando a relação entre classes.

Em suma, nesses relatos, fica claro como os alunos cotistas sentem a diferença de posturas dos seus pares não cotistas. No primeiro relato, há uma admiração da aluna cotista em relação aos seus pares não cotistas, e, ao mesmo tempo, uma reflexão como o capital econômico e cultural influencia na diferenciação dos indivíduos. Ademais, percebe-se, no relato da aluna, satisfação pela oportunidade dessa interação; ao conhecer a diferença, entende ser “normal”, ou seja, ser um “dom social” que fez os alunos não cotistas ter oportunidade de estudar sempre em bons colégios, ter recursos para ler livros, viajar, frequentar a cantina. Nesse sentido, as diferenças cabem na realidade que ela está conhecendo, resultando de uma construção social e não de dons naturais ou predestinados de realidade que não se explica. O penúltimo relato, que também se refere à discriminação contra pobres e negros, foi de um aluno que se declarou negro. Nota-se

¹⁹⁶ Extraído da entrevista da Aluna F

¹⁹⁷ Extraído da entrevista do Aluno F

¹⁹⁸ Extraído da entrevista do Aluno C

como ele reconhece o capital cultural dos seus pares não cotistas, porém enaltece a interação com esses alunos por poder correr atrás desse padrão que não era real, para ele, antes de entrar no IFRN e, com isso, comprova o “efeito dos pares” e “efeito escola” contribuindo no ensino-aprendizado dos cotistas. Chama a atenção para quem o aluno imputa a culpa da discriminação e a divisão social no Brasil: a indiferença dos políticos. É importante essa conclusão do aluno, visto que a população pobre não percebe que as escolhas das políticas públicas que favorecerá ou não a inclusão social, está subordinada à votação em candidatos comprometidos com o bem-estar social de todos. Contudo, como defende Rawls, comprometidos com o “princípio da diferença com oportunidade justa”. O último relato utilizou o mesmo raciocínio dos anteriores, ou seja, o capital econômico está ligado ao capital cultural e diferencia os alunos em sala de aula.

Já a percepção do aluno não cotista tem uma coincidência com a percepção dos alunos cotistas, que pode ser visto a seguir:

Acho que a diferença seria talvez, um pouco, acaba sendo... É ..., são financeiras, não..., separa muita coisa... A questão financeira, ela..., acho que realmente separa, por que tem gente lá da sala que acha um absurdo pagar dez reais num almoço, tem gente lá na sala que dez reais não dão nem para lancha. Então, essas diferenças acabam fazendo com que uma confraternização seja difícil de encontrar um lugar que todo mundo queira ou possa ir. Ah, não eu não vou para esse lugar porque eu não gosto da comida de lá, como tem pessoas, é tipo, eu não posso pagar por isso, então essa questão de lugares que frequentam, das pessoas que andam acabam interferindo no jeito das pessoas serem, então isso acho que tem um pouco da interferência, mas, por causa do financeiro¹⁹⁹

Esta fala da aluna reveste-se de enorme interesse ao nível da análise sociológica dado remeter para a acessibilidade dos lugares em função do capital econômico e de como estes lugares acabam por “moldar” a forma de ser das pessoas que os frequentam por aquilo que parece ser um efeito de mimetização cruzado com a homologia de classe. Bourdieu (1999) fala do “efeito do lugar” sobre as pessoas que o habitam; o constrangimento sutil, a lembrar uma “violência simbólica” com os seus processos de desconhecimento e de reconhecimento sobre os sujeitos. Mas também o efeito do acúmulo de capitais (econômico, cultural, social) que, interseccionando-se, produzem novos efeitos sobre os sujeitos que habitam os lugares, condicionando-os, mas que também são habitados por eles.

Achei muito legal a miscigenação que o IF faz, porque..., assim no meu ver, porque tem muita gente que chega julgando isso..., antes de conhecer..., já chega julgando dizendo que vai estudar com gente pobre, com gente não sei o que..., gente que mora em bairro que não é do bairro dele e... alguns são desses tipos. E eu acho bem legal isso. Porque são pessoas da

¹⁹⁹ Extraído da entrevista da Aluna B

mesma forma que a gente, não tem nenhuma barreira, isso é meio óbvio, mas tem gente que ainda hoje são resistentes a isso²⁰⁰

Esta fala do aluno remete-nos para outro tipo de análise, relacionada com a percepção do diferente em termos classistas; para a descoberta de um “outro” que se revela igual na sua humanidade e que contribui para a construção de melhores seres humanos através dessa descoberta e convívio.

É com respeito a moral das pessoas, a diferença é quase que, é mínima, entendeu, é questão, assim de..., de talvez, de escola pública tenha mais baixo, devido ao ambiente que vive, mas também escola particular não é também essas coisas, então não tem quase diferença²⁰¹

Como já mencionado, os professores não desejam identificar (ou consideram que não o fazem) quem procede do ensino público e quem procede do ensino privado. Sutilmente, denota essa diferença, mas não sem antes dizer que são todos iguais. Isso é corroborado nas falas seguintes:

A gente percebe esses grupos entre alunos que tem uma condição financeira melhor, que está relacionado a ter vindo de escola privada... de forma geral não existe preconceito e nem desrespeito entre os dois grupos²⁰²

Os alunos do privado pela base melhor que eles têm, eles têm uma facilidade maior de aprendizagem... eu acho que quando forma a turma se estabelece uma relação de igual... pelas colocações que os alunos fazem em sala de aula, é pelas falas deles, ou pelas respostas nas atividades, dá para perceber esses diferentes perfis social²⁰³

Alunos de escola pública ele tem vontade, e não tem base, o aluno do particular tem uma base, mas parece, não tem..., alguns, que não tem essa vontade... pela minha experiência, eu acho que eles se unem naturalmente, nesses grupos... (Público com privado)... trato todos por igual... porque aí... Eu prefiro assim²⁰⁴

O que chama atenção é o último relato. Refere-se a uma disciplina em que os alunos cotistas têm um índice de reprovação alto. Mesmo assim, os alunos cotistas não são percebidos para ter um tratamento diferenciado; uma interação seletiva positiva que lhes permita um tratamento pedagógico mais justo. Mais uma vez, chama-se a atenção para a discussão teórica anterior, relativa à interação seletiva (consciente ou não consciencializada), realizada pelos professores com o “aluno ideal”, quando o importante era que acontecesse o inverso para possibilitar igualar oportunidades escolares.

²⁰⁰ Extraído da entrevista do Aluno B

²⁰¹ Extraído da entrevista do Aluno A

²⁰² Extraído da entrevista do Professor B

²⁰³ Extraído da entrevista do Professor D

²⁰⁴ Extraído da entrevista do Professor G

4.5.9 Cultura escolar

A cultura escolar está, sobretudo, atrelada ao *habitus* primário. Nesse ponto, os capitais econômico, cultural e social fazem diferença. Transcrevemos aqui uma reflexão do nosso diário de bordo, elaborada durante uma observação que reforça essa afirmação:

Nesse dia os alunos estavam muito inquietos e o assunto era novo no seu universo, pois tratava dos efeitos inflacionários no valor do dinheiro e formação de taxas de juros na economia. Para facilitar o acesso ao conhecimento, o professor contextualizou com o dia a dia de uma família brasileira. Notei que conciliar o universo dos alunos cotistas e não cotistas ficou difícil pela discrepância de renda e conseqüentemente de consumo das famílias. O conhecimento de que uma das alunas era filha de empregada doméstica, fez com que não abordassem este tipo de gasto que é significativo nas famílias de classe média brasileira. Em um dos exemplos, uma aluna chamou a atenção que referenciava muito bens de alto valor, na visão da aluna, precisava ganhar muito para pensar em matemática financeira. Nesse sentido, o professor compreendeu que deve repensar os exemplos nas próximas aulas para envolver as duas realidades existentes em sala de aula. Como sempre, os alunos mais participativos foram os que terminaram o ensino fundamental em escolas privadas.

Claramente o capital cultural dos pais influencia facilitando o aprendizado dos conteúdos e dos códigos da matemática financeira. Temos aqui, também, a influência do capital social da família fazendo uma ponte entre o mundo familiar e o conteúdo aprendido. Neste dia uma aluna fez referência ao financiamento imobiliário que seu pai tinha realizado anos atrás. Expliquei sucintamente, pois este conteúdo será ministrado mais na frente²⁰⁵

Evidente, na observação acima, que a falta de base matemática agrava o entendimento. Agora, é importante compreender a percepção quanto à cultura escolar que um grupo vê no outro. Nas observações, foi percebido que os alunos cotistas tinham uma referência de bons alunos na imagem dos não cotistas. Isso deixou transparecer um ponto positivo, pois não havia ressentimento, mas um exemplo a ser seguido. Porém, era um reconhecimento das suas limitações educacionais. Nas entrevistas, confirmou-se que, realmente, a imagem de bons alunos relativa a quem veio do sistema privado existia no imaginário dos cotistas, mas ficou evidente, também, que a imagem dos cotistas era, para os alunos oriundos do sistema privado de ensino, de aluno inferior em conhecimento. Entretanto, os alunos têm a noção que as condições sociais interferem nesse desempenho e, nesse sentido, os alunos cotistas tem a imagem de esforçados e superando barreira, como se vê nas vozes desses alunos (cotistas, primeiro e não cotistas, logo após):

Escola privada, eles são, não sei, são normais, os de escola pública eles são mais quietos, mais vergonhosos, acredito que tem dificuldades também com o assunto. Acaba os alunos da escola privada tirando nota melhores... notei quando cheguei, mas, agora acho que eu estou

²⁰⁵ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 10/07/2013

quase, não há muita diferença. A questão é mais conhecimento²⁰⁶

Antes de entrar foi bastante..., é..., eu não tinha muita regularidade, assim..., de estudar todos os dias, porque eu vim de escola pública e tipo, a educação não era algo exemplar como é no IF, aí..., é..., não exigia muito não tinha essa rigurosidade²⁰⁷

No geral, eles gostam mais de estudar, são mais desenrolados, pensam mais em viajar, gostam mais de ler... eles vieram de escola que exigiram mais e os pais deles ficam em cima para estudar...²⁰⁸

Já os alunos não cotistas referiram que,

Das escolas privadas, eu vejo que eles são mais..., eu acho que tem uma base melhor, tem maior conhecimento, assim..., eu não sei, acho que eles estão mais acostumados a estudar constantemente, e enfim. Os de escola pública, é..., alguns tem uma base não tão boa, assim, como eu, e outros, eu vejo que tem uma base melhor que a minha, por exemplo, que estudei em escola privada e é isso²⁰⁹

No primeiro ano era meio que destoante as características dos alunos da escola pública e particular, porque a gente via que as pessoas de escola particular tinham menos dificuldade em matérias como inglês, como matemática, física essas matérias de cálculo que exige mais dedicação, tanto dos professores como dos alunos, as pessoas de escola pública tinham muita dificuldade por causa disso, e os alunos de escola particular, geralmente se saiam melhor²¹⁰

Das escolas privadas, assim, que eu vejo..., pelo que eu vejo assim, eles tiveram uma formação um pouco melhor, eles são mais dedicados, eles..., eu acho que é por causa da família, né, que está sempre em cima, assim..., já de colégio público eles já são um pouco mais relaxados, um pouco relaxados assim..., mas estudam bem²¹¹

Nas entrevistas com os alunos e as alunas, percebeu-se que existe uma compreensão de que a diferença cultural entre os dois grupos é proporcionada, principalmente, por dois fatores: a cobrança dos pais e a dedicação aos estudos desde pequeno, ou seja, valorização da cultura escolar, iniciada na infância em um meio familiar propício. E os alunos, oriundos do ensino público, veem esses dois fatores como diferencial para que os não cotistas se destaquem. Nota-se que as diferenças das condições familiares dos cotistas, comparando com as de seus pares não cotistas existem, fazendo com que haja a interiorização, por parte dos alunos cotistas, de limitações objetivas, no sentido que refere Lhaire (2011, p. 15) “a constelação de pessoas que realmente formam uma família e estão em interação frequente com as crianças – tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças”. Igualmente, os

²⁰⁶ Extraído da entrevista da Aluna H

²⁰⁷ Extraído da entrevista do Aluno F

²⁰⁸ Extraído da entrevista do Aluno E

²⁰⁹ Extraído da entrevista da Aluna E

²¹⁰ Extraído da entrevista do Aluno D

²¹¹ Extraído da entrevista do Aluno G

professores também identificam que o acompanhamento familiar é um fator preponderante para o desempenho do aluno. Têm presenciado que no que diz respeito aos os alunos não cotistas os pais aparecem na escola imediatamente quando seus filhos mostram fragilidades no desempenho acadêmico. Quanto ao não cotistas, por não encontrar tempo na sua agenda ou por não ter base acadêmica, somente uma minoria se mostram presentes no acompanhamento dos filhos, mesmo quando esses estão com dificuldade de aprendizagem. Ausentes, inclusive, nas reuniões de pais. Conforme evidenciado nas entrevistas seguintes:

Os alunos que tem mais dificuldade, e que vão vencendo essa dificuldade, a gente percebe que são os alunos que o pai é presente... pai que você não consegue contato, normalmente, ou o filho dele estuda por conta própria, tem gente que tem essa responsabilidade já, ou, como acontece na maioria dos casos é aquele que tem mais dificuldade²¹²

A gente percebe que quando a família não é muito presente, eles as vezes não tem aquele incentivo... inclusive os que realmente tem problema de nota, dificilmente os pais vem²¹³

O acompanhamento, eu acho que a família está faltando muito nisso, eu acho que não está acompanhando como deveria acompanhar... de escola pública, por exemplo, eu acho que os pais não têm essa base... a reunião de pais tem minorias²¹⁴

Quando os pais são mais presentes, cobram, se preocupam em questão de frequência, nota, vem para as reuniões pedagógicas, esses ficam, é..., mesmo quando o aluno, ele sai um pouco da linha, ele volta para o seu eixo... esses realmente ficam com o desempenho assim..., a desejar. (Quando os pais são ausentes)²¹⁵

No que ficou conhecido como relatório Coleman ficou evidenciado que a família exercia um papel fundamental no desempenho acadêmicos dos filhos, nomeadamente quando os autores referem:

Em geral, o ambiente das casas dos colegas Negro, em média, parece menos propensos a apoiar e promover um ambiente acadêmico estimulante na escola, quando medido em termos de materiais educativos em casa, estabilidade familiar e da educação dos pais. Menos claramente, mas com razoável certeza, parece que a conduta e as realizações de seus colegas na escola são menos propensas a desafiá-lo para o seu melhor desempenho acadêmico. No entanto, de acordo com os relatórios gerais de negros com grande interesse dos pais na educação, esses alunos negros, em média no Sul urbano, comparado com a média dos brancos, relatam que tem colegas em que seus pais são propensos a discutir com frequência o material escolar com eles, ler muitas vezes os materiais antes de iniciarem na escola, para participar do PTA, que querem que seus filhos sejam bons alunos, e querem que eles obtenham formação além do ensino médio (Coleman et al., 1966, p. 209)

²¹² Extraído da entrevista do Professor B

²¹³ Extraído da entrevista do Professor F

²¹⁴ Extraído da entrevista do Professor G

²¹⁵ Extraído da entrevista do Professor H

Na condição de professor e, algumas vezes, exercendo a função de coordenador, presenciei vários casos de alunos com problema na sala de aula, e o problema crescia na medida em que o aluno vivia em um ambiente familiar desajustado, como, por exemplo, pais separados, e, em muitos casos, pais, vivendo juntos, mas fugindo da sua responsabilidade. Uma mãe que foi chamada para intervir no acompanhamento do seu filho, o qual, estava repetindo o primeiro ano pela terceira vez, falou: “não tenho tempo, por isso coloco na mão de Deus”. A verdade é que, com os pais abdicando da sua parte, a escola fica limitada ao controle do aluno, circunscrito aos muros da escola. Sem envolver os pais dos cotistas (dado que os pais dos alunos não cotistas evidenciam interesse e os alunos trazem incorporado um habitus que valoriza o escolar e que o escolar valoriza), a ação pedagógica apresentará sempre uma base pouco sustentada. Importa, no entanto, também levantar outras hipótese explicativas para a ausência dos pais à escola ou a falta de acompanhamento verificada, que apenas a realização de estudo próprio permite acrescentar base científica: muitos dos pais dos alunos cotistas não têm efetivamente tempo para fazer o acompanhamento dos filhos; não têm bases acadêmicas que lhes permita acompanhar escolarmente o desempenho dos filhos na escola ou, por uma multiplicidade de razões, inibem-se no contato com os professores e, conseqüentemente, não aparecem nas reuniões da escola marcadas para o efeito. Pais atentos ao percurso escolar dos seus filhos é um importante fator no empenhamento e na aprendizagem, mas como evidenciou o estudo de Seabra (2010), esse acompanhamento não é exponenciado quando os pais não possuem conhecimento científico que lhes permita acompanhar, por exemplo, a realização dos trabalhos de casa.

4.5.10 Perspectiva do aprendizado

Conforme referenciado anteriormente, houve uma melhoria no orçamento da educação, porém essa conquista veio com a cobrança de metas a serem cumpridas e, uma diretriz a ser cumprida diz respeito à relação professor/aluno. Para adequar as normas governamentais, as turmas foram aumentadas, passando de 30 para 40 alunos por turma, índice esse que agrava o ensino-aprendizagem, visto que existe diversidade de alunos na sala de aula, afetando o aprendizado dos alunos cotistas. Em algumas disciplinas como, por exemplo, matemática, física e química, esse número é sempre maior por causa dos repetentes, podendo chegar, em algumas turmas, a 50 ou mais alunos. Assim, uma turma cuja metade da sala tem dificuldade em entender o conteúdo, o professor tende a nivelar o conhecimento pela metade da sala que são considerados “alunos ideais”, prejudicando os alunos cotistas. Nas entrevistas, todos os professores, sem exceção, fizeram crítica à quantidade de alunos com que têm que interagir em sala de aula:

Laboratório, sempre eu tenho que dividir a turma, então a gente acaba perdendo tempo... um universo maior, aí a gente não sabe quem está aprendendo, você não tem esse diálogo, você não tem esse retorno do aluno, muitos ficam calados²¹⁶

Turmas muito grandes, principalmente do primeiro ano, elas são muito complicadas de administrar, isso atrapalha o ensino aprendizagem... todo mundo lá na frente falando, aí ele fica calado lá atrás, então a gente sofre, não consegue nem, às vezes, prestar atenção nesse aluno²¹⁷

Teve turmas quando eu entrei logo aqui, no máximo trinta alunos, hoje nós temos mais de quarenta, o ano passado eu peguei uma turma com mais de cinquenta... você em uma sala pequena, botar cinquenta alunos, porque os dependentes... misturando mais o pessoal novo... com mais dependentes, aí não rende...²¹⁸

Claramente, nestas falas dos professores, é notória a dificuldade de interagir com turmas desta dimensão, a par do sofrimento psicológico e do stress que causa nos profissionais, ao perceberem que não existem as condições materiais e humanas para desenvolverem um bom trabalho pedagógico.

Os professores das disciplinas de ciências humanas e disciplinas técnicas têm clareza de que a relação professor-aluno faz com que a oportunidade se multiplique. Nesse sentido, apoiam essa relação, apesar de compreender que prejudica o aprendizado, sobretudo, dos alunos cotistas. Os professores de matemática, física e química sabem da impossibilidade de atender a tantos alunos nas duas horas/aulas²¹⁹ de que dispõem. Assim, percebendo o número de alunos reprovados, quase que exclusivamente cotistas, essa relação elevada professor-aluno inviabiliza a performance do professor em sala de aula com diversidade, afetando em demasia o ensino-aprendizagem dos alunos cotistas. Sabe-se que reduzir o tamanho das turmas não é, por si só, política suficiente para alavancar um melhor desempenho acadêmico dos alunos. São necessárias outras variáveis de caráter prático no IFRN, como, por exemplo, bons professores que desenvolvam uma educação inter/multicultural em sala de aula, bem como a qualidade das aulas levando em conta a diversidade e ambiente propício para o ensino, principalmente, cotistas. Isso traria uma melhoria no “efeito escola” apreciável, como refere Seabra (2009),

no plano dos efeitos da ação de cada escola e de cada professor na selectividade social dos resultados escolares, surgem como variáveis interferentes (com potencial explicativo) a composição social das turmas (e da própria escola), as expectativas que o professor comunica aos alunos e, ainda, o modelo pedagógico que adota (Seabra, 2009, p. 97)

²¹⁶ Extraído da entrevista do Professor E

²¹⁷ Extraído da entrevista do Professor F

²¹⁸ Extraído da entrevista do Professor H

²¹⁹ Uma hora aula corresponde a 45 minutos.

Com a heterogeneidade social da turma (e do IFRN) proporcionando um benefício importante para os alunos com origem nas classes populares, no entanto, importa adotar, por parte dos docentes, uma estratégia pedagógica enformada por concepções inclusivas que valorize a diversidade em sala de aula.

4.5.11 Estratégia de aprendizado

Nas observações em sala de aula, ficou patente o sentimento que tinha ao ministrar aulas no IFRN, pois é muito difícil e profissional e humanamente frustrante lidar com turmas com perfis tão distintos esperando equiparar conhecimento de todos os alunos. No diário de bordo, tem a observação abaixo que serve para entender a dificuldade, visto que os alunos já estavam no terceiro ano e a diferença de conhecimento e dedicação aos estudos persistia, embora em menor grau.

Na aula de contabilidade, a professora entregou um exercício para resolução até o final da aula. O exercício necessita que os alunos venham fazendo corretamente os exercícios anteriores para concluir com o balancete hoje. Alguns alunos reclamaram ter que entregar hoje o exercício resolvido, mas logo começaram todos a fazer. Perto do fim da aula, como diversos alunos pediam mais tempo a professora resolveu ampliar a data de entrega para terça seguinte na sala da coordenação. Porém, alguns alunos resolveram entregar hoje a tarefa que já estava concluída, majoritariamente alunos oriundos do sistema privado de ensino. Acho que os alunos sabiam que a entrega seria adiada, pois, não é a primeira vez que acontece²²⁰

Pelas observações, constata-se que os alunos estão em constante entrelaçamento visando à aprendizagem em conjunto, e, sem a solidariedade entre os pares, a missão de aprender sozinho ficaria quase impossível. Desse modo, os cotistas acabam se valendo do bom ambiente de estudo que o IFRN propicia (efeito escola na componente da mistura de classe social), principalmente com os centros de aprendizagem²²¹, denominados de CA. O que chama atenção, e parece impraticável, mas acaba acontecendo naturalmente, é a organização dos alunos para estudar em grupos, onde a interação acontece, inclusive, entre alunos cotistas e não cotistas, cooperando entre si. O “efeito pares”, com efeitos principalmente depois do choque que acontece no primeiro ano, os alunos cotistas tendem a se beneficiar cada vez mais com o convívio educacional existente na sala de aula e fora dela. Assim, o “efeito escola” se apresenta melhor com a permanência do aluno ao longo do tempo, juntamente com o “efeito pares” eleva a chance dos alunos cotistas ter sucesso escolar. Nas observações realizadas dentro e fora da sala de aula, foi detectado que nem sempre o aluno consegue aproveitar o CA, por diversos motivos, mas o principal é o horário incompatível com a sua

²²⁰ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 05/09/2014

²²¹ Centro de Aprendizagem (CA) – São aulas de reforço no turno inverso para alunos que tenham dúvidas na matéria, ou queiram aprofundar conhecimento. Existe, principalmente, em disciplina que tem um grande número de repetentes como matemática, física, química, etc.

necessidade. Por exemplo, o horário do CA marcado para o final da tarde. O/A aluno/a cotista necessita conseguir o almoço e, às vezes, por morar longe pode não ser viável pelo horário do transporte público, ou por afazeres domésticos, não possibilitando que fique o dia todo fora de casa. A este nível, transcrevemos as seguintes observações constantes no diário de bordo.

Fora de aula a professora continua afirmando que ninguém procura para tirar dúvidas, nem nos horários marcados para os CA, que são próprios para esse fim no turno inverso. Continua o horário do CA as 15h00min e não houve possibilidade de a professora mudar para o horário solicitado pela turma. Reafirmo que o resultado é que o horário para tirar dúvidas não tem qualquer validade para os alunos, pois, os mesmos relatam que perderiam a tarde toda e preferem outras estratégias de aprendizagem, como estudar em grupo, tirar dúvida pontuais com os alunos que estão sabendo a matéria²²²

Já observei que aqui no IFRN Campus Natal Central, as aulas de reforço são marcadas para os alunos em um turno inverso, fica na conveniência do horário do professor e não de um planejamento pedagógico levando em conta o melhor horário para os alunos, principalmente, os cotistas que poderão aproveitar mais que os demais alunos. Então, a reclamação dos alunos faz sentido e é pertinente face à realidade vivenciada no IFRN²²³

Nesse sentido, quando os horários do CA não são compatíveis, outras estratégias de aprendizagem são utilizadas, conforme observado na organização dos alunos para estudar em grupo, já que almejam tirar dúvidas pontuais com os alunos que apresentam mais conhecimento. Os estudos desses grupos são viabilizados nos ambientes escolares apropriados, ou vão à biblioteca ou solicitam uma sala de aula que esteja disponível para o horário. Muitas vezes, os alunos cotistas alegavam que era melhor permanecer no IFRN o dia todo para tentar estudar, já que moram distante e perdem muito tempo no transporte público, além de cansaço quando chegam em casa. Os dias são planejados antecipadamente, perto de avaliações ou em disciplinas em que existam grande número de alunos com dúvidas. Tentam conseguir refeição ou compram na cantina e tem a solidariedade de alunos que estão sabendo o conteúdo para ensinar, podendo ser aluno cotista ou não cotista. O que foi observado é que sempre conseguem algum aluno para repassar o conhecimento.

O que importa, nessa passagem dos alunos cotistas pelo IFRN, é a potencialização da recomposição do *habitus* primário através da socialização com estudantes de classe média, dando origem a um *habitus* composto (Casa-Nova, 1999, 2002, 2009). Sabe-se que, para Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições mentais duráveis, fruto das experiências de vida e ocorre de forma acumulativa. Apesar de durável, não é imutável.

²²² Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 29/08/2014

²²³ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 08/08/2014

Os alunos cotistas e não cotistas relacionam entre si na busca de se conhecer melhor e constatar a diferença existente no outro. Esse outro que permeou o imaginário de todos, agora, tem a oportunidade de distinguir o que são fatos, e o que são ficções sobre seus pares na sociedade brasileira, aprenderão através de um choque de realidade. Os *habitus* dos alunos são construídos durante os processos de socialização primária, numa educação familiar influenciada pela condição social de cada família e nas relações que tem na comunidade onde moram. Casa Nova (2001a), estudando a comunidade cigana portuguesa, mostra o que ela chamou do “*habitus* étnico”, pois, diferente do *habitus* de classe, a comunidade cigana seguia seus códigos culturais que diferenciavam da cultura da sociedade portuguesa. Nesse sentido, não poderia compreender as relações sociais enquadrando nas definições clássicas de classe social existente na literatura. Para entender o “*habitus* étnico” e sua materialização em um mundo globalizado, recorre-se à definição de “*habitus* simples” e de “*habitus* composto”, Assim,

este *habitus* pode ser tanto mais forte (estruturante) ou mais fraco (estruturado) em função do maior ou menor grau de abertura (podendo aqui considerar-se a existência do que designamos por um *habitus* composto) ou de fechamento de cada grupo étnico por relação aos restantes grupos étnicos com os quais coexiste e interagem (o que designamos como a posse de um *habitus* simples (Casa Nova, 2002, p. 58)

No IFRN, o processo de socialização desses alunos (cotistas e não cotistas) se mostra numa relação aberta e com troca de experiências que pode ser referenciado a existência por um “*habitus* composto”, refletindo nas atitudes dos alunos para uma mudança no estilo de vida, na visão de mundo, na influência mútua no contato com a diferença, transformando a troca de conhecimentos em oportunidades de vida. Nesse sentido, “às discontinuidades culturais relacionadas com o *habitus* composto, através da análise das práticas e das estratégias deste processo de mudança e, sobretudo, a sua repercussão nos jovens e nas suas relações com a escola e com o seu grupo étnico de origem” (Casa Nova, 2009, p. 192). Evidentemente que os grupos de origem, aqui, não têm diferença étnica, mas de classe. Porém, pode se fazer a analogia já que o efeito é idêntico. Não se trata, portanto, de uma reconfiguração do *habitus* (que levaria a uma mudança profunda), nem da construção de um *habitus* secundário, conceptualizado por Bourdieu (embora não lhe outorgando importância significativa), mas de um *habitus* composto, que concilia o *habitus* primário com miscigenações várias, quer relacionadas com o conhecimento acadêmico, quer relacionadas com os processos de socialização no grupo de pares, com jovens de diferente classe social, incorporando novas dimensões e certas disposições nas formas e conteúdos de relacionamento com o outro e de perspectivar o mundo.

4.5.12 Convivência com a diversidade

A convivência com a diversidade, inicialmente, aparece com uma dimensão de surpresa chocante, brotando como que de uma interrogação perplexa: “esta realidade existe?” No primeiro momento, o impacto é grande, pelo desconhecimento, pelo preconceito, pela surpresa. Mas, vencida gradualmente a desconfiança, parece tornar-se recompensador. Nas observações realizadas e no dia a dia de trabalho, as diferenças de aprendizagem são notadas pelos professores, como se mostra nos excertos do diário de bordo das observações em sala de aula:

A interação aluno com o professor, como nas aulas anteriores, se deu com mais intensidade com os alunos que estudam e sabe o conteúdo, e sempre são, majoritariamente, os não cotistas. Houve pouca interação acontecendo com os alunos cotistas, pois não acompanham os conteúdos ministrados. Com isso, mantêm resistência as intervenções do professor. Não querem ser questionados e nem levantam dúvidas. Porém, interessante observar como há entendimento entre os pares, pois, em horário de exercícios os alunos cotistas tiram dúvidas entre si e sempre solicita cadernos de alunos não cotistas para conferir respostas ou copiar os cálculos. Não observei discriminação entre os alunos e todos parecem se respeitarem dentro de suas condições²²⁴

Nas entrevistas, quando indagados sobre a convivência com a diversidade, todos confirmaram o que havia detectado nas observações; com isso, tem-se a dimensão de quanto o IFRN ficará marcado na vida desses alunos.

Quando eu entrei aqui eu tinha um preconceito muito grande com o pessoal de escola particular, para dizer a verdade, mas eu até me aproximei deles, têm uns que é bem interessante, têm uns que são... é mentira, só tem um na sala que veio de escola particular bem desde pequenininho que é patético, insuportável o menino, a pessoa mais superficial que eu já conheci na minha vida. Mas têm uns que é bem, bem legal (Aluna cotista)²²⁵

Vê que é possível conviver e até estudar juntos. Antes achava que não poderia se misturar. Hoje já tenho outro olhar (aluna cotista)²²⁶

Com as pessoas da escola pública, das escolas da rede pública era o esperado, eu achava que seria mais difícil a convivência com as pessoas que vinham de escolas particulares, só que me enganei... Não houve essa separação que pensei que iria haver. Os públicos só com públicos e privado só com privado... (aluna cotista)²²⁷

Eu vim de escolas onde não tinha essa realidade de diversidade, todo mundo lá era branco, os pais tinham condições financeiras favoráveis, talvez..., é..., você via raramente uma pessoa que se misturava assim..., da maioria... Me adaptei, a gente aprende a achar que isso é normal, não é coisa diferente (Aluno vindo de escola particular)²²⁸

²²⁴ Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 24/07/2013

²²⁵ Extraído da entrevista da Aluna C

²²⁶ Extraído da entrevista da Aluna H

²²⁷ Extraído da entrevista do Aluno F

²²⁸ Extraído da entrevista do Aluno D

Eu acho que teve, porque eu nunca tive muito contato..., como eu sou de escola particular, eu nunca tive contato com gente de escola pública, eu percebi, assim..., que aqui o povo se entrosa muito. Acho que mostrou que não há diferença no convívio, todos podem conviver muito bem independentemente de onde vieram... (Aluno vindo de escola particular)²²⁹

Nessas entrevistas, os alunos se encontravam cursando o segundo ano. Nota-se que, a partir do segundo ano, é quando acontece a estabilização de amizade, ocorre a confiança e o respeito entre os pares, as dúvidas sobre o outro são eliminadas e se dá a aceitação da condição de vida de cada um. Todos se falam, não negam ajuda, são brincalhões na sala de aula. Porém, eles deixaram transparecer, nas entrevistas e nas observações, que, ao sair do ambiente escolar, continuavam separados. Não frequentam os mesmos ambientes e não se encontram fora do IFRN. Vive-se no Brasil em um constante *apartheid* entre pobres e ricos. Separação de bairros, de escolas e de ambiente de lazer. O que os alunos sentiram foi satisfação em saber que podem aprender e conviver com a diferença, compartilhando o mesmo ambiente com seus pares de classes diferentes, e, mesmo sendo temporário, é um feito a destacar, pois a sociedade brasileira é hierarquizante. Esse entusiasmo dos alunos reflete a admiração em descobrir que pobres e ricos podem compartilhar experiência sem o círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Assim, foi observado que não houve discriminação – receio dos cotistas, tampouco materializou o medo do diferente, grande dilema dos não cotistas. Em que medida a vivência desta realidade transformará as suas vidas enquanto seres humanos adultos inseridos nas várias esferas do social, não é passível de reflexão na presente investigação, embora os alunos se manifestem no sentido positivo.

4.5.13 Visão de mundo

No desenvolvimento da consciência coletiva de cidadania, em decorrência da frequência de escolas que convivem com a diversidade, nota-se, nos alunos, um olhar diferente para o mundo, bem mais crítico do que escolas onde todos os alunos pertencem ao mesmo grupo social, evidenciando uma recomposição na sua constituição como ser humano. Os alunos cotistas, pela primeira vez, têm a oportunidade de entender por que o sistema capitalista gera desigualdade econômica e social, não só nas disciplinas de sociologia, história e filosofia, mas, principalmente, interagindo com seus colegas de classe média. Aprendem na convivência com seus pares mais afortunados como o capital econômico e o capital social está conectado ao capital cultural. Veem com destaque que a cultura escolar distingue os alunos e projeta um futuro promissor para quem dedica seu tempo ao aprendizado. Conseguem conviver com naturalidade com seus pares quando,

²²⁹ Extraído da entrevista do Aluno H

pouco tempo atrás, achava inimaginável. Porém, não se iludem quanto à separação além muro do IFRN, visto que cada um ainda continua a morar em bairros separados, seu contato maior foi na sala de aula, não chegou ao convívio social para dizer que houve uma “mistura” real que gerou laços para o futuro. Poderão se encontrar novamente, dependendo do futuro acadêmico e profissional de cada aluno, mas gerou um respeito recíproco que poderá mudar a forma com que cada um se relacionará na sociedade. Parecem ter uma abrangência pequena os laços de relacionamento entre alunos cotistas e não cotistas, mas suficientes para mudança fundamental na vida desses alunos, quer no contato com a injustiça social, quer na possibilidade de obter sucesso por construção de maior auto-estima e confiança nas suas capacidades. Com isso, afirmam que:

Eu era de escola pública, é outra realidade lá, eu não tinha tanta estrutura como aqui, aí quando eu vim de lá para cá eu acho que mudou, sei lá, minha percepção sobre as pessoas, eu não sei dizer exatamente como..., mas, eu vi outras pessoas, outros ..., outros olhares aqui. Eu... não sei dizer... a pessoa teve mais facilidade na vida aí..., é... eu acho que uma pessoa teve mais facilidade, e a outra teve mais dificuldade, isso muda um pouco a maneira como elas veem as coisas²³⁰

Veem de mundos diferentes... quando sair do IF vou ter um outro olhar para vida, inclusive, acredito mais..., que posso vencer dificuldades...²³¹

Hoje eu já olho diferente, de uma maneira diferente, vejo que não era o que eu pensava antes, achava que tinha aquelas pessoas que iriam..., não..., menosprezar... a convivência com eles..., não houve essa divisão.²³²

A recomposição não se restringe aos alunos cotistas. Os alunos de classe média, ao frequentar o IFRN, descobrem um Brasil que não conheciam. Passam a questionar o nosso sistema social, inclusive, o seu privilégio de classe. Na convivência, desperta para os benefícios de uma sociedade mais igualitária. Passa a presenciar as dificuldades econômico-financeiras dos colegas cotistas, entendendo melhor como as dificuldades sociais prejudicam os alunos cotistas. O que acontece, na sala de aula, é uma diferença que une e transforma vidas, pois, como refere Casa-Nova (2002, p. 28) “o termo diferença, em si, não exprime a ideia de desigualdade; a interpretação da diferença e as relações de poder entre diferentes grupos cultural e socialmente constituídos é que poderão originar relações de desigualdade”. Essa relação de poder entre diferentes classes sociais existentes na sociedade vai, aos poucos, sendo contemporizada entre os alunos, que acabam vendo o outro como igual, ou, pelo menos, menos desiguais numa relação de amizade e cooperação. A junção das classes, no IFRN, não gera competições predatórias, pois o objetivo é o

²³⁰ Extraído da entrevista da Aluna A

²³¹ Extraído da entrevista do Aluno C

²³² Extraído da entrevista do Aluno E

aprendizado individual. Na convivência, gera solidariedade e aceitação do diferente, como pode ser visto nas falas desses alunos não cotistas.

Eu tinha..., eu sempre fui muito acostumada no mesmo grupo, com as mesmas pessoas, que pensavam do mesmo jeito, e quando eu entrei..., quando eu me vi num grupo de pessoas diferentes, eu passei a abrir um pouco o olhar no sentido de que nem todo mundo é igual, nem todo mundo enxerga a mesma coisa, as pessoas moram em lugares diferentes, não é todo mundo que pode, por exemplo, sei lá, ir para determinado lugar que os outros querem ir, então essa questão de ser diferente, fez muita..., foi muito..., eu gostei, foi bom pra abrir um pouco... É, pra abrir um pouco as ideias, mais contato com essas coisas... Eu acho que aprendi, não, as partes acadêmicas, claro, mas, também aprendi muito a questão das diferenças, de conviver com outras pessoas, e serviu para..., não sei, eu sinto que eu tenho o pensamento completamente diferente do pensamento de quando eu entrei aqui, então isso serviu para mudar o rumo da minha vida no sentido de que agora eu quero transmitir para outras pessoas, pensamentos que eu adquiri aqui, e que se eu fosse transmitir os pensamentos que eu tinha antes seriam outros, eu acho que aprendi muita coisa... eu tinha uma cabeça muito restrita antes de entrar aqui, como eu falei. Hoje eu enxergo a diferença entre as pessoas, não só financeira, mas, de ideologia, de maneira de pensar, e aí eu quero transmitir isso... às vezes, numa simples conversa entre as meninas do salesiano, dá para sentir isso, choca ainda, por exemplo, a existência de uma pessoa que acha um almoço de dez reais caro, como assim? Dez reais? Se eu for na minha mãe e falar mãe me dá cem? A mãe vai dá. Enquanto, que outras pessoas não têm essa regalia toda, e é muito bom ter acesso a essas diferenças, eu me sinto mais... Eu me sinto muito mais inserida no mundo real agora, do que eu sentia antes, naquele vidrinho de mimo e agora é muito mais...²³³

Antes do IFRN, eu via que era muito centrada, mas, no mundo dos livros, mais acadêmico e não via mais o que a realidade do lado de fora, você não ver as disparidades no mercado de trabalho, de como você faz..., se relacionar com as pessoas, e isso você não aprende na sala de aula, fazendo exercícios, você vive. Então o IF abriu esse olhar diferente para mim. Passei a não mais está fechado em um mundo que não corresponde à realidade brasileira²³⁴

quando eu estudei em escola particular eu tinha aquela visão que de um mundo restrito, meu mundo era sempre aquela coisa de pessoas iguais, que usavam o mesmo tipo de roupa, o mesmo tipo de bolsa, o mesmo tipo de material escolar, agora você vai vendo que tem gente que é diferente de você e nem por isso é pior, tipo, é igual a você em tudo, só muda o estilo de vida, você vê que isso é normal também, são pessoas normais e que não tem nenhum bicho de sete cabeças como as pessoas costumam tratar... a gente como aprende a se respeitar, e aprende a achar, tipo, a gente começa a entender o porquê disso acontecer, a gente começa a refletir sobre nosso sistema brasileiro, tipo, como a gente ver a nossa democracia representativa, a gente, a partir desse conhecimento crítico. a gente, vai ver porque existe essas classes e a sociedade tenta mudar... a gente vê a sociedade muito fechada em determinado lugar, porque a gente só vê aquele tipo de gente, então pensa que a sociedade é só aquilo, aí você entra no IF, e vê a pessoa diferente, aí você começa a compreender que a sociedade não é só seu mundo, a sociedade é uma coisa mais abrangente, toda diversidade de povos que possa existir... (Se continuasse estudando em escola particular) eu acho que seria um reacionário [risos], porque minha família não é tão... é..., como é que eu posso dizer...

²³³ Extraído da entrevista da Aluna B

²³⁴ Extraído da entrevista da Aluna G

Aberta nesse tipo de questão de vida...²³⁵

Tanto as falas dos alunos cotistas, como as dos alunos não cotistas remetem a uma aprendizagem acerca da composição social da sociedade brasileira que estava distante das suas realidades quando frequentavam as escolas públicas ou as escolas privadas, cuja população era homogênea do ponto de vista da pertença de classe. Essa aprendizagem, proporcionada por escolas como o IFRN, potencia a reestruturação das suas formas de pensamento acerca da diversidade, ajudando a construir seres humanos mais humanos. Se ainda não convivendo juntos, mas, respeitando e se relacionando com mais naturalidade, aceitando o contato no mesmo ambiente e conectando melhor com a realidade brasileira no sentido de não aceitação da discriminação e da intolerância existente na sociedade.

4.5.14 Mudança para o Brasil

Nesse sentido, chama atenção o incômodo que os alunos cotistas e não cotistas desenvolveram em relação às diferenças de classe e o que gera com essa verdadeira segregação racial e, principalmente, separação entre pobres dos ricos na sociedade brasileira. Ao perguntar o que mudariam na sociedade brasileira, as palavras que foram mais pronunciadas por esses alunos foram: “intolerância”, “desigualdade”, “preconceito” e “injustiça”. Desejam viver em um país que tenha mais tolerância com a diferença (com toda a arrogância que a palavra encerra, mas que, na sociedade brasileira, significa uma melhoria de tratamento), menos discriminação e menos preconceito com os economicamente, carenciados, clamando por igualdade de oportunidade entre todos. E ao questionar sobre a imagem da escola para cada um, fui surpreendido, uma vez que, no imaginário de todos, tinham o IFRN como modelo de escola ideal. Nas falas dos alunos e das alunas, fica evidenciada a importância de haver escolas inclusivas com perfil misto em relação a classes sociais, já que haveria melhoria do capital cultural da sociedade como um todo, diminuindo privilégios e abolindo o sistema educacional segregacionista que tanto mal causa à nação brasileira. Ouviu-se dos alunos que a escola pública como o IFRN, necessitaria ser o padrão para todas as escolas públicas, incentivando, com isso, a convivência de classe social distinta com reflexo positivo no nível educacional de crianças e jovens economicamente carenciados. Nesse sentido, importa escutar as falas dos alunos:

uma das falhas é que as escolas públicas são a última opção, se você tem dinheiro para pagar uma escola particular você não vai para uma escola pública, então se as escolas públicas

²³⁵ Extraído da entrevista do Aluno D

fossem tão boas quanto o IF, por exemplo, aqui a gente tem..., A gente tem..., gente brigando por uma vaga para entrar aqui, tanto..., tanto pessoas com condições quanto não, então se as escolas, desde da base oferecessem uma estrutura assim, essa mistura entre as classes talvez, não sei se classe seria a palavra certa, mas, mistura entre pessoas de poderes diferentes. Iriam..., iria ser muito mais interessante por que a criança ia estar acostumada a ver o coleguinha desde pequeno que não é igual a ele, que não é da mesma cor dele, que não é do..., da mesma família, do mesmo estilo de família que ele, que não tem as mesmas condições que ele, isso eu acho que é muito interessante, integração (Aluna vindo de escola particular) ²³⁶

Precisava haver escolas como o IF que misturassem as pessoas, ficariam melhor... (Aluna vindo de escola particular) ²³⁷

O IFRN foi a minha oportunidade, acho muito boa, seria bom que todas pública fossem assim... (Aluna cotista) ²³⁸

Até quando eu cheguei aqui..., até eu me surpreendi, com a inovação, tecnologia. Lá tudo era simples e pensei que nas escolas públicas ia ser sempre daquele modo. Aqui parece escola privada. Ou até melhor... (Aluno cotista) ²³⁹

Aqui é uma escola pública parecida com privada. Não dá para comparar (Aluno vindo de escola privada) ²⁴⁰

Aqui você pode aprofundar nos assuntos onde fora daqui não teria essa oportunidade, seria tudo..., muito por cima. Quem está em escolas públicas e não pode pagar uma escola privada, o IF é a única opção de ensino de qualidade (Aluno cotista) ²⁴¹

Todas as escolas deveriam ser como o IF (Aluno vindo de escola privada) ²⁴²

Foi visível a autenticidade na fala dos alunos quando pregava, com entusiasmo a união de classe pela educação. Por notar tanta admiração, sempre indagava se faria de novo a escolha pelo IFRN depois de conhecer a experiência. Somente um aluno não cotista, ponderou que não saberia dizer, pois, seu desejo era cursar apenas o ensino médio para preparar para o Enem. Contudo, mesmo esse aluno fez questão de elogiar o aprendizado para a vida, avaliou que a sua relação com a sociedade hoje era outra, devido ao contato com a diferença proporcionado pelo IFRN. Assim, pode-se concluir da importância, para um país tão desigual, de unir, na sala de aula, classes diferentes, “raças” diferentes e valorizar a educação inter/multicultural.

²³⁶ Extraído da entrevista da Aluna B

²³⁷ Extraído da entrevista da Aluna G

²³⁸ Extraído da entrevista da Aluna H

²³⁹ Extraído da entrevista do Aluno F

²⁴⁰ Extraído da entrevista do Aluno H

²⁴¹ Extraído da entrevista do Aluno C

²⁴² Extraído da entrevista do Aluno B

4.5.15 Ambiente escolar

Ao saber dos alunos qual a imagem da escola e o modelo de escola pública, ficou claro que os alunos não dissociavam o IFRN da imagem de escola ideal e modelo para as escolas públicas. Então, nas suas respostas, o IFRN não deixava de ser referenciado diretamente na resposta ou indiretamente com as características que levava a escola a ser pensada no padrão encontrado no IFRN.

Eu acho que escola é um lugar não só de aprendizado intelectual, assim acadêmico, mais de aprendizado de convivência, por que você é obrigado a estar dentro de um espaço com pessoas que não necessariamente pensam que nem você pensa, e eu acho, que em todos os sentidos é um ambiente de interação, e de aprendizado de tudo, não só acadêmico, mas pessoal, para vida, principalmente no IF, quando eu fui entrar aqui foi a coisa que minha mãe mais falou, talvez você saia com alguns déficits em algumas matérias, por exemplo, por que o seu curso não dá tanta atenção aquela matéria, mas, você vai sair com aprendizado para vida que você nunca iria conseguir em outro lugar (Aluna vindo de escola privada)²⁴³

À escola é um lugar que está preparando você para vida em si, não só para vida profissional, mas, como um todo, como eu falei aqui no IF, que você tem determinada liberdade, que você tem que aprender o que você deve fazer, e o que você não deve fazer (Aluna vindo de escola pública)²⁴⁴

Tipo, eficaz de transformação do ser humano, é aquela coisa, a escola está aqui para ensinar mesmo, e é isso que eu vejo do IF como uma espécie de família, porque para os pais, é ensinar, só que o IF também colabora e contribui muito na questão de ensinar a ser gente, a ser cidadão, a ter direitos e deveres, que é..., que qualifica uma pessoa, que tem direito e deveres (Aluno vindo de escola privada)²⁴⁵

Eu acho que é um..., é a base, né, é..., de uma boa sociedade, ter uma escola como essa e, não só essa, e outras em todo o país, conseguir dá uma boa educação aos seus, é..., habitantes, sua população, pois, é..., uma sociedade só evolui a partir de uma boa educação, é..., não somente na parte da escola, mas, também familiar e em outras instituições (Aluno vindo de escola pública)²⁴⁶

Chamou atenção que esses alunos espontaneamente através de experiência empírica, entende o benefício da “mistura” de classe no interior da sala de aula. Identificaram o “efeito escola” e o “efeito pares” no IFRN. Mostra que o Brasil já tem um caminho para uma sociedade mais justa, ou menos injusta.

²⁴³ Extraído da entrevista da Aluna B

²⁴⁴ Extraído da entrevista da Aluna D

²⁴⁵ Extraído da entrevista do Aluno D

²⁴⁶ Extraído da entrevista do Aluno F

4.5.16 Educação transformadora

Os professores compreendem o benefício de os alunos cotistas terem um padrão de educação ditado pelos alunos oriundos dos colégios privados. Nesse sentido, muitos professores motivam e incentivam o empoderamento dos alunos com exemplos de superação e dispendo a ajudar àqueles que se esforçarem para aprender. Isso pode ser notado nas respostas das entrevistas aos professores:

Um momento que eu considero muito positivo, em termos de aprendizagem, são aquelas discussões em grupo quando um aluno..., ele vai tirar dúvidas com outro quando, esse outro sabe responder²⁴⁷

Chega aqui, reconhece as suas limitações, as suas dificuldade, procura o professor, frequenta o centro de aprendizagem, é..., fica perto daqueles que tem um conhecimento mais abalizado”²⁴⁸

A verdade é que isso vai servir, às vezes, de incentivo para aquele que está com uma situação social inferior, é saber onde que ele quer chegar (alunos não cotista em relação ao cotista)²⁴⁹

O aluno se inspira no professor, admira o professor, então isso pode influenciar também positivamente ou negativamente no futuro profissional dos alunos, né..., depende da postura e de outros aspectos²⁵⁰

Querendo deixar, eu disse você não vai deixar, hoje o menino terminou mecânica, já está estagiando na Mitsubishi...²⁵¹

O que ficou patente, nas conversas com os professores, é que eles se envolvem, ao longo do tempo, com alguns alunos cotistas no sentido de ajudar mais de perto. Confessaram, porém, que não conseguem ajudar a todos e, nesse sentido, tentam agir de maneira neutra em relação aos alunos, visto que se sentem impotentes para intervir, de forma positiva, no ensino-aprendizagem de todos. Assim, advoga-se que a solução passa por políticas institucionalizadas do IFRN e apoio aos professores com cursos de formação para uma educação inclusiva e inter/multicultural.

4.5.17 Rapidez na execução dos trabalhos

A diferença dos alunos quando nas resoluções de trabalhos em sala de aula chamava atenção. Observou-se que os alunos cotistas nunca terminavam as atividades em sala de aula, sempre levavam para concluir em casa. Já seus pares não cotistas, a maioria deles, sempre

²⁴⁷ Extraído da entrevista do Professor D

²⁴⁸ Extraído da entrevista do Professor H

²⁴⁹ Extraído da entrevista do Professor B

²⁵⁰ Extraído da entrevista do Professor C

²⁵¹ Extraído da entrevista do Professor G

terminava em sala de aula. Essa rapidez parecia negligência, mas não entendia porque era recorrente em todas as disciplinas observadas. Surgiu outra hipótese para o ocorrido – a falta de base levava a um comportamento que era percebido como esse relaxamento quando derivava da falta de conhecimento. Com efeito, houve a preocupação em saber qual a variável preponderante para essa diferença de atitude, negligência ou falta de base. Assim, foi cronometrado a rapidez na resolução nas avaliações individuais dos alunos para certificar o tempo necessário para cada aluno resolver as questões da prova. Ficou evidenciado que a falta de base responde pelo relaxamento nas resoluções dos exercícios, postergando sempre para depois. A este nível, no diário de bordo, registamos a seguinte observação:

Anotei os nomes dos alunos que terminaram a avaliação, em relação a rapidez na resolução das questões, foi observar que até os 10 minutos antes do término da aula que é 12h00min. teve a seguinte estatística: 11 alunos entregaram neste tempo, sendo: 9 alunos (82%) não cotista e 2 cotista (18%). Foram entregando nesses 10 minutos outros alunos, porém, anotei, também, quem entregou depois do tempo, ou seja, depois das 12h00min, com tempo extra (15 a 20 min) concedido pela professora para terminar a avaliação: 8 alunos ficaram nessa situação, sendo 7 alunos cotistas e 1 não cotista²⁵²

Observou-se que os alunos cotistas ficam mais tempo para resolver, perguntam mais à professora sobre dúvidas do entendimento das questões, chamam a professora para saber se estão respondendo de forma adequada e reclamam mais da dificuldade da prova. A professora mostrou que as notas dos alunos não cotistas, considerados mais rápidos nas resoluções, foram melhores do que dos alunos cotistas. Com base nesses dados e nas observações realizadas em sala de aula, pode-se concluir que o capital cultural continua a ditar a diferença, mesmo estando já no terceiro ano de estudo no IFRN. Assim, os alunos não têm à sua disposição ações pedagógicas que garantam a inclusão efetiva que iguale o conhecimento dos alunos cotistas com os não cotistas.

A análise de dados constante nesse tópico, após a triangulação realizada nos dados recolhidos, conduz a algumas conclusões que reforçam nossas teses. No próximo tópico, os resultados da investigação serão mostrados e refletidos, inclusive, com uma comparação estatística entre os desempenhos acadêmicos dos alunos cotistas e não cotistas realizada na comparação de turmas diferentes com o objetivo específico de comprovar as semelhanças de perfil dos alunos das turmas dos cursos técnicos integrados do IFRN Campus Natal Central, indicando, com isso, a compatibilidade de as conclusões serem estendidas a todos alunos do campus com o mesmo perfil de curso. O método estatístico utilizado foi o “teste de hipóteses para médias”, muito usado para

²⁵² Extraído do diário de bordo na observação em sala de aula no dia 18/07/2014

comparar médias de amostras diferentes no intuito de provar igualdade entre as amostras. É importante ter esse entendimento para que os efeitos das mudanças pedagógicas necessárias apontadas para este estudo de caso específico, possa ser aproveitada por todas as turmas do curso técnico integrado, existentes no Campus Natal Central.

4.6 Resultados da investigação

Neste tópico, serão demonstradas as duas hipóteses que fazem parte do objeto de estudo da tese, comparadas com a análise de dados apresentados no tópico anterior à luz da teoria relacionada para comprovar sua veracidade.

Na primeira hipótese, constatou-se que o sistema de cotas, como política de ação afirmativa sem uma metodologia que reconheça a diversidade em sala de aula, colocará os cotistas em desvantagem educacional, visto que estará sujeito à “violência simbólica” em grau muito mais elevado que os alunos provenientes de classes de maior estatuto social. Ou seja, a política de cota, por si só, não garante igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

Corroborando o que diz a teoria, e verificando as análises de dados, expõem a comprovação da tese. Primeiramente, indo à teoria, existem razões para que a análise do estudo de caso confirmasse a hipótese, uma vez que a teoria demonstra:

Em Bourdieu, tem-se que a ação pedagógica neutra ou comum a todos os estudantes, manterá a situação inicial de desigualdade:

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, 2011, p. 53)

Com isso, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (Bourdieu, 2011, p. 53). Por sua vez, Lhaire, também refere a reprodução existente nas escolas, ao mencionar que “tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiar socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas” (Lhaire, 2011, p. 17). Casa-Nova (2011, p. 110), escrevendo sobre a escola portuguesa e os ciganos, leva a refletir a realidade do IFRN e os cotistas, quando refere que existe

“a crença na sua (da escola) contribuição para o esbatimento gradual das desigualdades de classe, etnia e gênero, fundamentada essencialmente em perspectivas meritocráticas”. E sendo uma crença, não reflete a realidade. Nesse sentido, não levando em conta a diversidade, tratando todos por igual, esperando que seja salvo pelo mérito quem sempre esteve culturalmente desfavorecido, irá ajudar somente a manter a desigualdade inicial, reconhecendo o mérito sempre aos alunos de estatuto social mais elevado.

À luz dos dados analisados no tópico anterior, ficou evidente que o professor, no IFRN, de forma não consciencializada, tem característica de professor monocultural e que, pelo fato de usar a estratégia de tratar todos os alunos por igual, adota uma pedagogia voltada ao “aluno ideal”, em cujo perfil raramente os alunos cotistas se enquadram. Assim, o IFRN trabalha em sala de aula como escola tradicional, sem atentar para o seu papel de acolher alunos cotistas, requerendo ações pedagógicas que reconheçam a diversidade em sala de aula. Agindo nessa linha pedagógica, contribui, involuntariamente, para a reprodução cultural e social. A instituição deveria ser vanguarda com trabalho pedagógico com diversidades em sala de aula, e, seguindo as palavras de Bourdieu e Passeron (2014)²⁵³, com “racionalização pedagógica”. Essa racionalidade se refere a uma mediação pedagógica com os alunos que se daria “por uma aprendizagem ‘metódica’ visando tornar explícito tudo aquilo que funciona de modo implícito no curso do processo pedagógico” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 85). Assim, ajudaria a neutralizaria os ganhos iniciais que alunos com capital cultural terão frente aos cotistas. Assim, é válido preparar o corpo docente para uma educação inter/multicultural, tendo em atenção a definição do conceito dada por Casa-Nova (1999, 2002) e anteriormente citado.

Na investigação realizada, foram revelados fatos que comprovam que o IFRN não adota uma pedagogia institucionalizada para trabalhar com a diversidade existente em sala de aula. Constatando, inicialmente, a topologia em sala de aula, sem que ninguém perceba, os alunos cotistas ficam na periferia da sala, longe do professor e deixando o protagonismo de ditar o ritmo da aula e de fazer as perguntas com os alunos não cotistas, alunos esses considerados ideais para que as aulas alcancem resultados satisfatórios e o conteúdo seja transmitido nos encontros diários de, normalmente, duas aulas.

Outro fator analisado que demonstra o contraste do aprendizado pela falta de uma pedagogia adequada aos estudantes cotistas, é o êxito dos alunos não cotistas confrontando com os

²⁵³ Livro originalmente publicado em 1964 com o título *Les héritiers* de autoria de Bourdieu e Passeron.

alunos cotistas; foi revelado o grande número de reprovações dos alunos cotistas nas disciplinas de matemática, português e ciências (física e química). Com isso, muitos alunos cotistas passam todo o seu estudo no IFRN com dependências em alguma matéria como foi mostrado na análise de dados, fragilizando, ainda mais, seu percurso escolar, visto que terão que se deslocar no turno inverso, em alguns dias, para poder realizar determinadas disciplinas que ficaram pendentes.

No final do curso técnico, embora com a mesma educação escolar formal nos quatro anos, há uma diferença de cultura escolar acumulada, demonstrado através da variável “acesso a um curso universitário via seleção pelo Enem”, onde houve diferença significativa na aprovação dos dois grupos (cotistas e não cotistas). Dos 14 estudantes cotistas que chegaram ao quarto ano, oito passaram no Enem, um conseguiu entrar na desistência de um candidato, e cinco não lograram êxito. A taxa de êxito, para esses alunos, foi de 57% se levar em conta quem passou na primeira chamada ou 64% acrescentando quem entrou, também, na segunda chamada. Esse resultado está aquém do resultado dos alunos, oriundos do sistema privado de ensino que obtiveram uma taxa de êxito de 100%. Outro fato relevante é a escolha do curso: os alunos cotistas, na maioria das vezes, ficaram com uma segunda ou terceira opção de curso pela pontuação do Enem, enquanto os alunos não cotistas, de modo geral, ficaram na primeira opção de curso. Então, nos cursos mais concorridos, como, por exemplo, medicina, direito e psicologia, os alunos não cotistas obtiveram êxito. Apesar de alguns alunos cotistas optarem por esses cursos, nenhum conseguiu pontuação para o ingresso.

A análise dos dados mostrou, também, que o IFRN tem empreendido esforços na permanência dos alunos cotistas mediante políticas assistencialistas e atendimentos a saúde, que ajuda na variável “efeito escola”, mas, não resolvem efetivamente o problema de ensino-aprendizagem. Com isso, as políticas assistenciais e de saúde são as seguintes:

- 1) Vale transporte para o deslocamento casa/escola.
- 2) Bolsa trabalho para complementar a renda familiar.
- 3) Alimentação com café da manhã, merenda, almoço e janta para quem necessita.
- 4) Atendimento à saúde (médicos, psicológicos, fisioterapeutas e odontólogos).
- 5) Acompanhamento pedagógico para monitorar o comportamento e nota dos alunos para direcionar aos CA's e comunicar aos pais os resultados escolares mais preocupantes.

Os resultados do presente estudo evidenciam a necessidade de implementação de outras medidas que já tivemos oportunidade de referir, mas para as quais voltamos a chamar a atenção da a a sua importância: realização de ações de formação que dotem de conhecimento e consciencializem os professores e as professoras para a mudança de ações pedagógicas e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula visto que há outros recursos pedagógicos identificados dentro do “efeito escola” que estimula a permanência do aluno na escola, associado à infraestrutura, como: biblioteca bem equipada, laboratórios modernos, sala de aula com ar condicionado, cadeiras adequadas e projetores que foram bem-conceituados pelos alunos. Não existe, porém, institucionalmente uma pedagogia que utilize todos esses recursos didáticos na perspectiva de valorizar em sala de aula o acolhimento da diferença, visando impedir que os alunos cotistas sejam vítimas de violência simbólica, fruto da reprodução cultural, assistindo às aulas na periferia da sala. Com isso, tira-se o peso e a responsabilidade individual dos professores na inclusão do aluno cotista em sua sala de aula. Pelo exposto, comprova-se que a primeira hipótese é verdadeira, e o IFRN precisa repensar ações pedagógicas para cumprir sua missão, mesmo sendo uma escola com uma experiência inclusiva singular exitosa, contudo carece de eficiência e eficácia nos seus resultados de ensino-aprendizagem dos cotistas. Lembramos também a importância da diminuição do número de alunos por turma como uma medida a implementar no sentido de potenciar a relação pedagógica.

Na segunda hipótese da tese, afirma-se que, com capitais sociais e culturais diferentes, as oportunidades de cada grupo social favorecerão os estudantes pertencentes ao grupo dominante e desfavorecerão os estudantes de grupos marginalizados. Porém, a interação tendo a sala de aula como ambiente organizador, potencia as oportunidades, visto que há uma modificação no *habitus*, atingindo positivamente todos, embora de forma diferenciada. Assim, o cotista vai ter mais oportunidades do que na escola pública “normal” de superar desafio, melhorando seu (ou adquirindo) capital cultural. Por outro lado, foi visível em alguns alunos cotistas, que a integração em grupos de trabalho com alunos não cotistas e a continuidade dessa integração nos espaços fora sala de aula, potencializaram a construção de um *habitus composto* (Casa-Nova, 1999, 2002), assistindo-se a uma recomposição do *habitus primário*.

Os alunos não cotistas, pela oportunidade de conviver com classe social distinta da sua, demonstraram modificar seus modos de pensar e sua visão de mundo, construindo uma visão mais humanista da sociedade, com reflexo na forma de ser e de estar socialmente. O “efeito pares” se tornou positivo para os dois lados, cotistas e não cotistas pelo fato de servir de parâmetros da

diversidade da sociedade brasileira; aceitando e sendo aceito com suas diferenças, estarão credenciados a prestar-se de exemplo de convivência nos campos sociais onde atuarem. Assim, constata-se a realidade inicial, ou seja, que o *habitus* de classe pertencente a cada grupo de alunos é distinto e se confronta em sala de aula. Como refere Bourdieu,

a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (Bourdieu, 1996, p. 21).

Então, o “*habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (Bourdieu, 1996, pp. 21-22). Sabe-se que o *habitus* primário, herdado na família, é fundamental para indicar nosso comportamento na sociedade, e que torna difícil sua modificação em ambiente extrafamiliar. Porém, Lhaire (2003), escrevendo sobre a pluralidade do ser humano, mostra que

o argumento que eu desenvolvo em *L'Homme pluriel* é que se definimos o *habitus* como um sistema homogêneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito. Esse tipo de definição convém melhor para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes bastante estáveis e coerentes para seus membros. Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (Lhaire, 2004, p. 318)

Com o desenvolvimento da ideia do homem plural, “a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças”, já que há uma multiplicidade de referências identitárias, vividas pelo ser humano contemporâneo. A recomposição do *habitus* primário dos alunos cotistas se observa, principalmente, no gosto pela cultura escolar com o empoderamento através do aprendizado, fruto do conhecimento compartilhado com seus pares de classe média. Já nos alunos não cotistas, foi observada uma modificação do *habitus* primário num sentido diferente daquele pensado por Bourdieu e Passeron ou Lhaire, ou seja, em termos da sua construção como seres humanos, principalmente devido a contatos com problemas sociais, vivenciados pelos colegas cotistas. Fato novo para quem sempre estudou em colégios privados; aprendendo, assim, na prática, a convivência social com a diversidade, modificando sua visão de mundo.

Analisando os dados empíricos, essa segunda hipótese foi confirmada ao cruzar os dados da entrevista com os dados das observações. Foi percebido, na prática, pois o senso comum, como já mencionado, advoga que os dois grupos, inicialmente, são diferentes, mas se igualam no final em conhecimento e atitudes. Pela primeira hipótese, foi demonstrado que, no conhecimento, o IFRN não conseguiu uma metodologia pedagógica, capaz de contemplar uma base escolar e familiar tão distinta que acaba desfavorecendo o aluno cotista. Porém, nas atitudes, foi uma modificação substancial para todos os alunos. Essa “mistura” de classe em sala de aula provou, nas entrevistas e nas observações, que pode ser uma solução para potencializar a igualdade de oportunidades no ensino público brasileiro. Pelos dados analisados, mostrou-se, de forma evidente, como cada grupo transformou sua maneira de avaliar a sociedade em que vive. Alterou, também, o que cada um pensava em relação ao outro. Com isso, modificou as atitudes dos alunos nas respostas aos problemas do dia a dia. Como demonstrado na análise dos dados, a visão de mundo que cada grupo de aluno apresentava, tinha, como consequência, não enxergar além dos problemas de pertença de classe afeto a cada um. Os cotistas ficaram contentes em saber que poderia conviver e estudar com os alunos de classe média, iniciando um movimento de “eu posso” quando as condições objetivas familiares não eram favoráveis, escapando assim a um fatalismo de pertença de classe pela possibilidade de transformação das condições subjetivas em condições objetivas que consideraram poder desenvolver para vencer. Os alunos, oriundos da rede privada de ensino, acordaram de um mundo de faz de conta, onde pensavam que eram diferentes e os problemas das classes desfavorecidas diziam respeito somente a elas e eram exclusivamente culpa delas. Fortaleceu, no convívio com alunos cotistas, a ideia de uma sociedade mais justa, passando a condenar as políticas públicas e não mais os desfavorecidos pelo seu insucesso escolar. O ganho de recomposição do *habitus* primário, por meio do *habitus* composto dos alunos, tem sido o principal legado que o IFRN deixa como modelo de escola pública com qualidade para diminuir problemas históricos de subordinação social e econômica, persistente no Brasil desde o seu surgimento.

Para concluir este capítulo, é certo afirmar que as análises e conclusões apresentadas para este estudo de caso específico, serão aproveitados para outras turmas de mesmo perfil. Para reforçar essa confiança, utilizou-se da estatística para demonstrar a igualdade de perfil das turmas através da comparação das médias. Os estudos de caso são realizados para aprofundar conhecimento sobre uma determinada realidade, e, assim, não se deseja, habitualmente, generalizar seus resultados que são singulares. Entretanto, especificamente, este estudo de caso

singular tem a distinção de ter sido realizado em uma turma típica do ensino técnico integrado no Campus Natal Central do IFRN. Como todas as turmas do ensino técnico integrado têm os mesmos perfis de entrada, compartilham os mesmos professores, estão subordinadas as mesmas regras e enfrentam os mesmos problemas originados pelas diversidades em sala de aula, torna-se possível realizar generalizações, como a estatística irá reforçar essa compreensão. Quer dizer que, igualmente, todas as turmas, e não só a turma foco do estudo de caso, estão representadas nessa investigação, de tal forma que as ações pedagógicas que o IFRN Campus Natal Central venha a adotar devido aos resultados da investigação realizada, pode ser generalizada, isto é, estendida ao conjunto das turmas do técnico integrado do Campus. Para comprovar que os perfis das turmas são iguais, utilizou-se o método estatístico conhecido como teste de hipóteses para médias. A ideia é comparar as médias das notas dos alunos cotistas e não cotistas em turmas distintas para examinar se tem o mesmo comportamento. Para isso, observou-se que a população (todos os alunos do curso técnico integrado do Campus Natal Central do IFRN) tem o comportamento como uma distribuição normal, isso implica que as amostras (Turmas isoladas) também terão o mesmo comportamento. Então, calculando as médias das amostras (qualquer turma individual do curso técnico integrado) e seu desvio padrão, pode-se comparar estatisticamente se existe igualdade entre as médias aritméticas das amostras.

O teste de hipóteses para média tem como objetivo determinar se existem diferenças entre as médias aritméticas de duas populações independentes. A estatística de teste utilizada para determinar a diferença entre as médias das populações baseia-se na diferença entre as médias aritméticas da amostra ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$). Como as turmas têm acima de 30 alunos e devido ao teorema limite central²⁵⁴, essa estatística de teste irá seguir a distribuição normal²⁵⁵ padrão. Foram formuladas duas hipóteses básicas: H_0 que é a hipótese nula, ou seja, as médias são iguais; e H_1 que é a hipótese alternativa, ou seja, as médias são diferentes. A inferência estatística testa as hipóteses e toma uma decisão entre as duas alternativas. Para facilitar a análise, foi realizada via software MS-Excel[®] para tirar proveito da informática, não necessitando cálculos manuais para a elaboração das tabelas e comparação dos resultados. Portanto, aplicou-se o teste das hipóteses para média entre diversas turmas do ensino técnico integrado do IFRN Campus Natal Central. Todas as comparações indicaram que as médias dos alunos eram iguais, confirmando que os perfis

²⁵⁴ O teorema limite central afirma que quando o tamanho da amostra aumenta, a distribuição amostral da sua média aproxima-se cada vez mais de uma distribuição normal.

²⁵⁵ A distribuição normal é inteiramente descrita por seus parâmetros de média e desvio padrão, ou seja, conhecendo-se estes valores consegue-se determinar qualquer probabilidade em uma distribuição Normal.

das turmas são iguais. Para certificação, foram comparadas as médias de alunos cotistas entre turmas, e também as médias dos alunos não cotistas entre turmas. Todas confirmaram que as médias eram iguais para alunos com idênticos perfis. No entanto, comparando médias dos alunos cotistas com os não cotistas em qualquer situação (na mesma turma, ou entre turmas diferentes) indicou, ao contrário, que as médias eram diferentes, confirmando, também, que esses alunos têm perfis diferentes. Para ilustrar, transcrevem-se os cálculos do comparativo da turma do curso técnico de administração (foco do estudo de caso) com a turma do curso técnico de desenvolvimento de software. No Excel, utilizou-se a ferramenta para análise de dados (Teste-T: duas amostras presumindo variâncias diferentes) como mostra a figura 9. Foi utilizado para H_0 um nível de 5% de significância como mostra a figura 10 (Alfa (α) = 0,05). O programa gerou a tabela 19. A conclusão extraída da tabela utilizando a curva bi-caudal é: $\text{Stat } t < t \text{ crítico}$ ($0,655838648850631 < 1,64778921146225$), não rejeitando H_0 ao nível de 5% de significância. Portanto, as notas médias das duas turmas são iguais, ou seja, não houve conflito das notas analisadas. Ademais, indicou que o nível descritivo é igual a 0,512218011526444, ou seja, para qualquer valor de α menor que 0,512218011526444 a hipótese H_0 não será rejeitada.

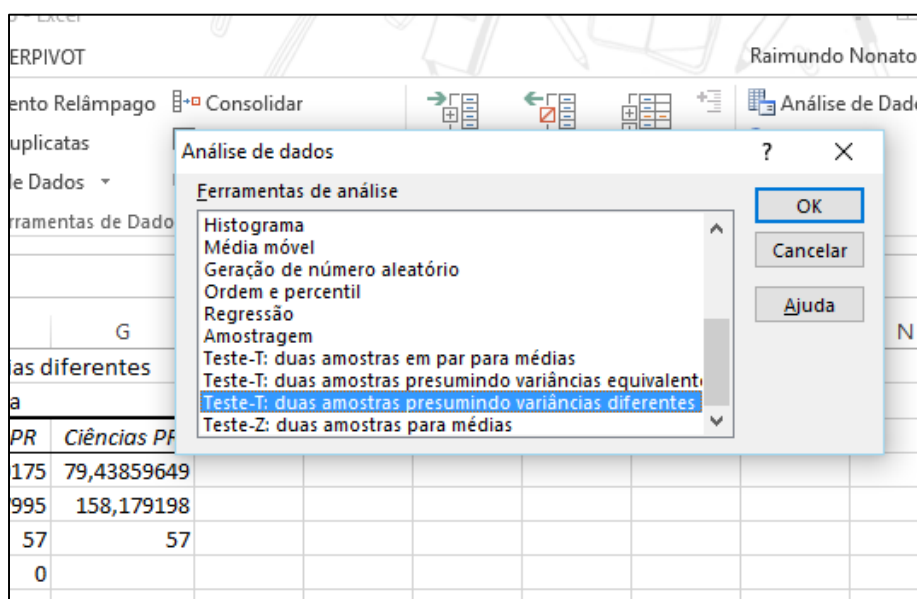


Figura 9 – Teste-T: duas amostras presumindo variâncias diferentes

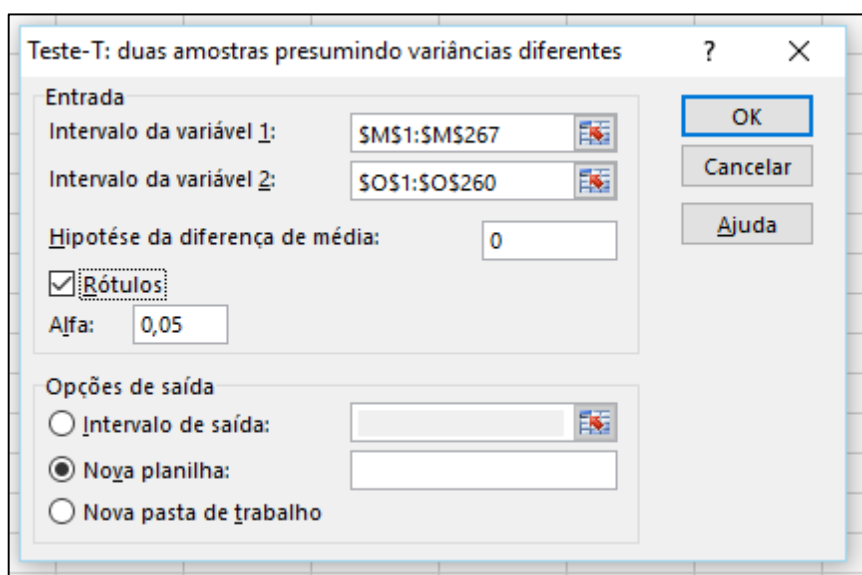


Figura 10 – H_0 um nível de 5% de significância

Tabela 19 – Teste-t: duas amostras presumindo variâncias diferentes

	<i>Turma ADM</i>	<i>Turma INF</i>
Média	77,0075188	76,07335907
Variância	293,4339055	239,7581635
Observações	266	259
Hipótese da diferença de média	0	
Gl	520	
Stat t	0,655838649	
P(T<=t) uni-caudal	0,256109006	
t crítico uni-caudal	1,647789211	
P(T<=t) bi-caudal	0,512218012	
t crítico bi-caudal	1,964536501	

O que a investigação mostra, de forma irrefutável, é que a educação deve partir da premissa de que os alunos e as alunas não podem ser segregados por qualquer tipo de diferença, seja por pertença de classe, etnia ou fenótipo. Enquanto continuar com escolas públicas para os desfavorecidos e escolas privadas para os favorecidos, a tendência é ter um universo perverso de abandono dos jovens menos favorecidos. Então, a cota, por si só, não garante inclusão, mas a cota pela mistura de classe irá com o tempo sedimentando a base para um Brasil mais justo e solidário. Nesse sentido, o investigador “pode influenciar as políticas sociais em importantes aspectos [...] O avaliador transforma no canal através do qual essas vozes podem ser escutadas” (Denzin & Lincoln,

2006, 37). Tem-se, no IFRN Campus Natal Central, um modelo de escola pública que pode revolucionar a educação brasileira e influenciar, positivamente, a formação do indivíduo cidadão, consciente e solidário para lutar em prol de uma sociedade com justiça social e com indivíduos empoderados pelo conhecimento científico necessário ao seu desenvolvimento como ser humano (o conhecimento poderoso, de que nos fala Young, 2010) e à humanização das sociedades. A tendência para a construção de uma sociedade justa no sentido defendido por Estêvão e analisado em capítulo próprio.

Considerações finais a dois “andamentos”

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

Paulo Freire

Chegados a esta fase do percurso do presente trabalho de investigação e produção científica, não sabemos ainda bem o que vamos enfatizar e refletir em torno de todo este processo, que levou anos a construir. Sabemos, no entanto, que sentimos necessidade de o dividir em “dois andamentos” que emergiram cruzados, mas que aqui talvez importe refletir separadamente.

Um primeiro, diz respeito ao percurso acadêmico pessoal, os receios, desafios, dilemas internos e complexidades inerentes à escolha da área científica de doutoramento; um segundo, sobre os resultados da investigação, o que consideramos que trazemos de novo, de mais interessante, mas também o que poderíamos ter feito melhor e o que podemos fazer no futuro. Cruza-se, assim, aqui, a pessoa que é o investigador e o investigador que é a pessoa e o profissional que habita os dois (o professor) e que se fizeram, se construíram, se modificaram durante todo este processo. Neste momento, não sabemos ainda o que emergirá desta escrita, mas sabemos da necessidade de o fazer como mais um pedaço a acrescentar a este percurso e à formação daquele triângulo (pessoa-investigador-profissional), que não sabemos se é equilátero, isósceles ou escaleno ou uma mistura dos três, revelando a complexidade interior e que dificilmente conseguiremos exteriorizar.

PRIMEIRO “ANDAMENTO”: “o que andei para aqui chegar”²⁵⁶

O “primeiro andamento”, a que chamariamos “andamento menor” porque necessariamente pequeno por comparação ao segundo, como que dando o “mote” para o mesmo, começa comigo a querer “ser gente”.

Sempre me considerei uma pessoa curiosa, com gosto por aprender, gostando do conhecimento independentemente da área, mas que sempre se senti atraído pelas ciências sociais, com reduzida valorização na sociedade brasileira no que diz respeito à possibilidade de integração no mercado de trabalho numa profissão considerada “prestigante”. De família carenciada, teria que pensar primeiro no sustento, até mesmo antes da realização. Assim, segui o exemplo e conselho do meu pai e fui para área das ciências sociais aplicada, ingressei no curso de administração.

²⁵⁶ Frase do poema “Eu vim de longe”, do cantor de Abril José Mario Branco, a encaixar no nosso sentimento de chegada-partida a/de um lugar que habitamos; que nos fez e que faz parte de nós.

Finalizando o curso superior passei no concurso do Banco do Brasil, onde fiquei 10 anos. Na mesma linha de raciocínio, segui depois o mestrado em uma área em ascensão com expectativa de crescimento, Sistema e computação. Com a falta de perspectiva de crescimento no Banco do Brasil depois das políticas neoliberais do governo Fernando Henrique, migrei para carreira de professor, profissão que me fascinava pela possibilidade de auto e hetero-formação. Foi ao longo deste percurso como professor que me “descobri” como “iniciante” nas interrogações mais profundas sobre as injustiças sociais, sobre a (des)igualdade de oportunidades escolares, sobre as consequências sociais de se frequentar o ensino público ou o ensino privado. Inconscientemente, no meu olhar sobre (e com) os alunos, estava o embrião do Sociólogo da Educação que me queria tornar; que me queria “fazer” no que agora sei (por Bourdieu) que se chama o “ofício de investigador”, procurando construir um habitus de sociólogo, pretensão ingenuamente exagerada, mas que me fez querer inscrever-me num doutoramento em Sociologia da Educação no Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Ingênuo, de fato, não sabia ainda que a curiosidade, fundamental como característica do investigador, precisava demasiadamente (para um investigador a cem por cento e ainda mais para quem não podia ser “apenas” investigador e que nunca deixou de ser professor ao longo deste percurso) de trabalho árduo, persistente e consistente para me fazer “gente” nesta aprendizagem do universo teórico da Sociologia e da Sociologia da Educação. A dificuldade de percepção e, conseqüentemente, de penetração das perspectivas teóricas no campo da Sociologia da Educação, a terminologia tão própria e tão distante de tudo o que tinha feito parte da minha formação superior anterior e que me fazia ler e reler, pensar que percebia para tão logo voltar a ler face à dificuldade em escrever, interpretando o pensamento dos autores e das autoras. As dúvidas constantes. Não sabia o quão duro seria este percurso, permeado de tantas dúvidas, incertezas, avanços e recuos para avançar outra vez, mais devagarinho, vencendo o medo e a insegurança para voltar a sentir medo e insegurança entre o sentir-me seguro e confiante, num vaivém contínuo. Fui-me fazendo e desfazendo sociologicamente e, neste “desfazer-fazendo” e vice-versa, percebi que nunca seria possível ficar sociologicamente “inteiro”, mas em permanente inacabamento. Mas devo registrar a sorte que o acaso nos reservou, pois conhecer a professora Maria José Casa-Nova foi essencial para a concretização desse doutoramento. Foram anos de admiração pelo seu conhecimento, nos ensinamentos das orientações e nos debates sociológicos na Universidade do Minho e a distância via Skype me motivava a seguir em frente, sempre em frente. É este o sentimento que permanece e

que sei que me fará continuar a construir um caminho que não saberei onde acaba, mas que sei que será um permanente recomeço. “O que andei para aqui chegar”...

Neste percurso de “aprendiz” de sociólogo da educação, estudando uma realidade que nos é familiar por se constituir no nosso local de trabalho quotidiano, buscamos o distanciamento necessário à construção crítica de conhecimento científico, analisando a realidade sem as armadilhas do receio da crítica construtiva da organização ou os complexos de evidenciar o que nela funciona bem. Evitamos, assim, os enviesamentos em que poderíamos cair se uma vigilância crítica constante não fizesse parte das nossas preocupações quotidianas no campo de investigação. É esta vigilância, a par da teoria social que fomos apreendendo, que gradualmente nos transformou de “aprendiz” em iniciante de “mestre” no “ofício de investigador” e na construção do olhar sociológico.

A caminho de sociólogo da educação, parto para a fase final dos inacabamentos que sei que serão prolongamentos de um percurso-processo tendo em vistas uma maior compreensão da realidade social brasileira, simultaneamente tão rica e multifacetada do ponto de vista da análise sociológica e tão radical e tragicamente injusta face ao olhar do cidadão que sou, socialmente comprometido com uma determinada mudança social. Nesta aprendizagem de sociólogo na construção do habitus de investigador, habita a pessoa que queria (quer) contribuir para uma transformação social com sentido, mesmo que socialmente não consentida, interdita, porque abaladora das estruturas sociais que suportam as desigualdades.

SEGUNDO “ANDAMENTO” (andamento maior): “reflexões, inacabamentos e prolongamentos de uma investigação”

Concluídas as etapas de análise e (in)conclusão da pesquisa, consideramos que o objeto de pesquisa desta tese foi atingido naquilo que consideramos a sua “essência” investigativa. Analisaram-se as representações sociais dos alunos matriculados no IFRN num determinado espaço temporal, selecionados pela política de cotas e os alunos não cotistas, com destaque para a influência das relações de sociabilidade entre esses dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem. Considera-se, ainda, que as teses propostas em forma de hipóteses para este estudo foram comprovadas pela análise dos dados e pelos resultados a que chegamos com essa análise, mostrando que a política de cota, por si só, não garante igualdade de oportunidades de sucesso educativo. Porém, mesmo não sendo suficiente, uma conclusão importante diz respeito ao fato de as cotas proporcionarem a “mistura” de classe,

com ganhos para todos os alunos envolvidos. O aluno cotista pela oportunidade de superar desafios, melhorando seu capital cultural no estado institucionalizado por efeito de proximidade, mimetismo e competição com os alunos não cotistas e construindo um habitus composto. E os alunos não cotistas pela oportunidade de conviver com classes sociais distintas, modificando seu modo de pensar e sua visão de mundo, construindo também um habitus composto, mas numa dimensão diferente do habitus de classe proposto por Bourdieu, já que este diz respeito à dimensão humanizante da pessoa, contribuindo para a construção de uma sociedade menos injusta.

Neste sentido, e procurando esquematizar para uma melhor visualização o que acima ficou dito, teríamos um habitus de classe que, por efeito dos processos de socialização no grupo de pares (“efeito pares”) e dos processos de socialização num ambiente organizativo de mistura classista na mesma turma, com recursos materiais propícios à aprendizagem (“efeito escola”), teríamos:

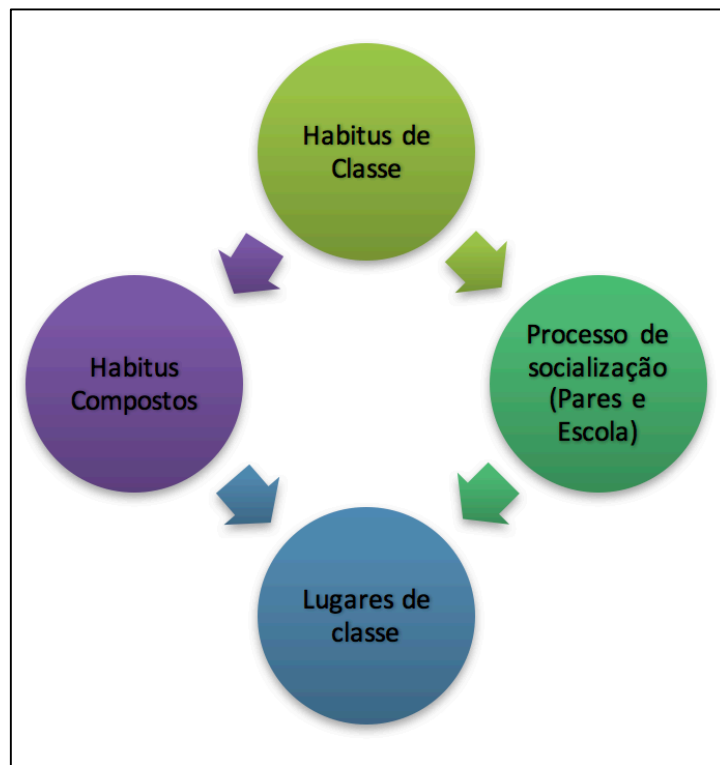


Figura 11 – Efeito da “mistura” de classe em sala de aula

Esta socialização conjunta, com a constituição de turmas heterogêneas do ponto de vista da pertença de classe e origens etno-culturais, oportunizou aos alunos egressos do IFRN um percurso de convívio social diferente e com isso minimizando a habitual injustiça social da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que contribuiu para o desenvolvimento da dimensão

humana dos alunos de classes de maior estatuto social, habituados no convívio intraclassista e, consciente ou inconscientemente elitista.

Em face do resumo essencial acima exposto, relativo a alguns resultados da investigação, cumpre-nos, agora, de forma necessariamente sumária, mas procurando também acrescentar mais alguma reflexão face ao que já foi refletido, dizer que, a partir desta pesquisa é possível apontar ganhos nos contextos científico e organizacional. No que diz respeito ao conhecimento científico no campo da Sociologia da Educação, a contribuição vem a partir da análise do recorte das políticas de cotas na rede federal de ensino participante minoritária do sistema de educação pública brasileira e dos seus efeitos no quotidiano escolar dos alunos ao nível da recomposição do habitus (Figura acima). Do ponto de vista organizacional, obteve-se um diagnóstico real das cotas sociais e raciais²⁵⁷ e suas consequências no âmbito do IFRN que foi estudada como caso. Nesse sentido, os resultados apontam para a importância de melhorias pedagógicas que, a partir dos resultados da presente investigação, poderão ser planejadas com segurança e eficiência no sentido de tornar efectiva a construção de uma igualdade de oportunidades escolares a partir do sistema de cotas. Por outro lado, o estudo de caso reforça um modelo exitoso de escola pública que, a ser transposto, alargado a nível nacional para a realidade brasileira, constituiria uma profunda mudança na escola pública, com consequências também profundas no que diz respeito às estruturas sociais a longo prazo no que diz respeito à construção de políticas e práticas escolares potenciadoras de igualdade.

Em relação ao contexto da sociologia da educação, para além do que já ficou dito anteriormente, esta pesquisa evidenciou, por meio da aplicação da triangulação dos dados analisados, informações que ajudam a entender as dificuldades científicas e pedagógicas dos alunos do ensino público brasileiro e suas consequências na competição em sala de aula com seus pares do ensino privado. No confronto de realidades distintas entre alunos cotistas e não cotistas, ficou evidenciado a diferença de cultura escolar desses alunos, refletindo com isso o ensino-aprendizagem oferecido nas escolas públicas em comparação com as escolas privadas. A diferente proveniência dos alunos do IFRN, com a conseqüente mistura dentro da mesma turma, permitiu esta evidência empírica, anteriormente apenas percebida em termos de senso-comum. Esse conhecimento empírico subsidia no delinear de políticas públicas de qualidade que possam beneficiar as camadas desfavorecidas, que são vitimadas pela educação de má qualidade e, há muito tempo, condenadas a serem preteridas nas universidades e empregos mais bem

²⁵⁷ Como referimos ao longo do trabalho, as cotas sociais no IFRN acolheram a racial em 2012 por força de lei federal.

remunerados. A Pesquisa clareia as causas dos problemas e aponta alternativa de forma a minorar este problema social, constituindo-se, também numa investigação socialmente útil. Mostra de maneira original o desempenho do ensino-aprendizado dos alunos oriundos das escolas públicas e privadas compartilhando a mesma infraestrutura e os mesmos professores. Serve para demonstrar que a educação pública, para se construir como inclusiva, deve problematizar a hierarquização existente na sociedade, onde separa os estudantes por escolas.

Nessa perspectiva, a hierarquização social faz com que as pessoas sejam classificadas em grupos, existindo as classes mais ricas, a classe média e as classes mais pobres, algumas de pobreza extrema. No Brasil existe uma forte relação de subordinação dos poderes dentro da estrutura social, e, onde há subordinação, falta autonomia. Assim, as escolas quando são diferenciadas pelos recursos econômicos familiares, indicando para quem tem como pagar, escola com boa infraestrutura e de qualidade, no caso escolas privadas, e para quem não tem recursos financeiros, escola com infraestrutura precária e de má qualidade, a exemplo das escolas públicas, tende a favorecer e a perpetuar a subordinação social dos mais pobres. Nessa significação, a pesquisa materializada em ambiente que integra classes sociais distintas no mesmo ambiente escolar, auxilia no debate da autonomia do indivíduo e no combate à desigualdade através da educação.

Em relação ao contexto organizacional, esta pesquisa proporcionou um olhar diferenciado sobre as cotas sociais que o IFRN vem praticando desde do ano de 1994. No ano de 2012 a cota social, em virtude da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012²⁵⁸, passou a ser mais inclusiva no sentido que acolheu sub cotas em relação a renda e etnia. Considerando a demanda para compreender as relações dos alunos de classes sociais tão distintas no mesmo ambiente escolar, o estudo de caso apresenta dados e informações relevantes que oportunizam verificar se a ação pedagógica do IFRN é adequada ao desafio que está posto (convivência no ambiente escolar dos alunos cotistas e os não cotistas). A análise de dados revelou a contribuição do “efeito escola” e do “efeito pares”, sendo esse último preponderante para alavancar o capital cultural dos alunos cotistas e/ou para transformar a competência cultural em capital cultural, nas palavras de Bourdieu. A ação pedagógica necessita ser revisitada para lidar melhor com os alunos cotistas, principalmente no aspecto de diferenciá-los positivamente em sala de aula, evitando o que foi detectado nos professores, que é a escolha dos alunos ideais para facilitar seu trabalho, mas antes

²⁵⁸ Está inserida como apêndice D

realizando uma interação seletiva positiva com os alunos que apresentam mais dificuldades de acesso à cultura escolar, potenciando a sua aprendizagem. Foi identificado, também, a ausência de assistência aos pais dos alunos cotistas, pois existe pouca participação da família dos alunos na escola, principalmente dos pais dos alunos cotistas (sem preocupação de conhecer as razões dessa ausência), dificultando o desempenho desses alunos na sala de aula.

Dessa maneira, realça-se que diante da investigação empírica em sala de aula, abre-se um leque de possibilidades que deve ser aproveitado pelo IFRN para apresentar alternativas válidas para inclusão plena dos alunos cotistas na sala de aula. Finalmente, no que diz respeito ao contexto do próprio IFRN estudado como caso, toda a investigação realizada acerca do ensino-aprendizagem dos alunos cotistas e não cotistas e exposta nesta pesquisa se configura como um importante diagnóstico para a organização, que se espera ter consequências na reflexão interna no sentido da mudança das práticas profissionais docentes.

Com os resultados apresentados é possível desenvolver estratégias para aproveitar de forma plena o “efeito escola” que já se encontra em um alto nível de aparelhamento, como as percebidas nas atividades realizadas em sala de aula climatizada, biblioteca, laboratórios didáticos, projetos de arte e cultura, e orientação pedagógicas através dos centros de aprendizagem aos alunos. Assim como estratégias para capacitação de professores para evitar a escolha seletiva dos alunos, bem como o envolvimento das famílias dos alunos na escola que apresentou importante carência na análise dos dados.

De realçar também que este “efeito escola” não evidencia apenas aspectos positivos. Com efeito, as turmas superlotadas e as disciplinas de carácter científico nas primeiras horas da manhã a impossibilitar o acesso às mesmas pela dificuldade de chegada atempada dos alunos cotistas morando na periferia, são dois fatores que contribuem negativamente para a construção de igualdades escolares, ou seja, para o sucesso educativo, o que significa que importa ser objeto de reflexão por parte da organização. Ou seja, o “efeito escola” revelou ter implicações positivas e negativas no percurso escolar dos alunos cotistas, importando superar os efeitos negativos.

Limitações (ou inacabamentos) da pesquisa

É comum em pesquisa científica existir atos e fatos que limitam seu escopo. Na atual pesquisa onde as representações sociais dos alunos matriculados no IFRN, selecionados pela política de cotas e os não cotistas, foram estudadas em relação a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, apresenta limitações que podem e merecem ser destacadas,

servindo ainda como base para que novas pesquisas avancem a partir dos pontos não explorados ou insuficientemente desenvolvidos

Inicialmente, em relação aos professores, foi detectado na pesquisa uma seletividade na relação ensino-aprendizagem em sala de aula, na perspectiva de “aluno ideal”. Entretanto, a pesquisa teve como foco os alunos e não os professores, nesse sentido, uma pesquisa sobre as expectativas dos professores do IFRN quanto a diversidade em sala de aula pode esclarecer o perfil dos profissionais que entram no IFRN com a missão de incluir efetivamente os alunos de classe social desfavorecida. Ajudaria entender o porquê da seletividade em sala de aula e como preparar esses profissionais para uma ação pedagógica em ambiente com diversidade cultural. O que a pesquisa mostrou foi professores tradicionais (monoculturais) em ambiente de inter/multiculturalismo, sem conhecimento teórico nem consciência do que é trabalhar numa realidade com as especificidades da realidade vivida no IFRN. Nesse caso, entendendo o perfil dos docentes atuantes na instituição, oportunizaria aprimorar os processos seletivos e/ou orientar os professores, por meio de desenvolvimento profissional da carreira docente na organização, considerando a diversidade dos alunos no ambiente escolar.

Como referiu Casa-Nova (2002, pp.148-152), a construção de perfis pessoais-profissionais docentes sensíveis à pluralidade de diferenças, implicará, por parte dos profissionais docentes:

- uma etapa de *reconhecimento* da existência de uma pluralidade de culturas no espaço social e escolar e de necessidade de *respeitar* as diferenças resultantes dessa diversidade, considerando as culturas iguais, quer em termos de acesso a bens culturais e a postos de trabalho qualificado, quer em termos da participação colectiva na construção de um projecto social igualitário;
- uma etapa de *comprometimento* com os *princípios de inclusão* de todas as crianças num projecto pedagógico para o sucesso escolar (que implicará também uma relação escolas-famílias-comunidades necessariamente diferente daquela que existe hoje; uma relação que efectivamente faça dialogar as diferentes culturas presentes no espaço social e escolar);
- uma etapa de *reflexão/consciencialização* do *quadro teórico-conceptual* sobre educação mono, multi e intercultural;
- uma etapa de *aprofundamento* do conhecimento das diferentes culturas presentes no espaço social e escolar;
- uma etapa de *investigação-acção* ou de *prática investigativa* no sentido da (re)construção constante das suas práticas, de forma a contemplar o máximo de culturas (o que designamos de *práticas pedagógicas maximamente abrangentes*).

Um perfil pessoal-profissional desta natureza seria fundamental na configuração de práticas pedagógicas inter/multiculturais, capazes de promover o “bilinguismo cultural” (Stoer & Cortesão,

1999) através da construção de “dispositivos de diferenciação pedagógica” (Stoer & Cortesão, 1999) que tornassem significativo o conhecimento acadêmico através do uso das experiências quotidianas dos alunos.

Por outro lado, consideramos que a pesquisa contribuirá para repensar a organização na expectativa de redefinição e reconfiguração da missão fundamental na inserção de jovens das camadas pobres, beneficiando a ascensão social pela educação, mesmo que, e na perspectiva de Bourdieu, essa mobilidade social seja limitada, dado os alunos oriundos do sistema público que entram no IFRN pelo sistema de cotas, e que ingressam no ensino superior, o fazerem, largamente, nos cursos socialmente considerados menos prestigiantes, em contraposição com os alunos oriundos do ensino privado. Transformando-se em um modelo de escola pública inter/multicultural na inclusão de cidadãos com valores sociais na perspectiva de uma sociedade justa com participação integral de todos na comunidade, seria importante que o modelo do IFRN fosse alargado a toda a rede pública brasileira.

Realça-se ainda que o estudo de caso sinalizou que os alunos cotistas sofrem com a falta de capital cultural da família. Ficou evidenciado que os referidos alunos, quando têm os pais ausentes ou depara com problemas familiares em casa, normalmente seus rendimentos escolares são comprometidos comparados com outros alunos cotistas com ambiente familiar estável. A pesquisa mostrou, também, que o IFRN não tem programas para auxiliar as famílias de cotistas na sua tarefa de orientar os estudos dos filhos no espaço doméstico. Como existe uma correlação forte entre desempenho do aluno e acompanhamento familiar, um outro estudo de caso específico comparando o desempenho dos cotistas e não cotistas confrontando o acompanhamento dos pais é importante para planejar estratégias de auxílio aos alunos cotistas na aprendizagem da cultura escolar.

Ademais, o estudo de caso no IFRN pode ser considerado como um esforço inicial de pesquisa em um campo social pouco explorado. Este trabalho pretende trazer luz para os problemas enfrentados pelas escolas públicas e as conclusões comprovadas acerca do objeto de estudo construído. O escopo de sua realização se voltou muito mais para a possibilidade de realçar no campo da sociologia da educação a realidade da educação brasileira com toda a sua singularidade. Assim como enfatizar a separação dos alunos por classe social, destacando o potencial que este estudo apresenta para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Assim sendo, considera-se que a realização desta pesquisa mediante o estudo de caso desenvolvido em uma escola pública federal permite destacar os benefícios destas organizações de ensino como única na educação brasileira a unir classes sociais em um mesmo ambiente de estudo. Neste sentido, considera-se que é possível sua aplicação como modelo para melhorar a educação pública brasileira. Mesmo existindo várias pesquisas abordando, na temática na sociologia da educação, o *apartheid* existente na educação pública brasileira que separa alunos por classes sociais, problematizar escolas que une classes diferentes compartilhando o mesmo ambiente de estudo se torna distinta de outras investigações que já tenham sido realizadas, tornando a presente investigação singular.

Por fim, no que se refere a ambiente político no Brasil, houve uma mudança significativa nas implantações das políticas sociais e nas prioridades de desenvolvimento nacional, assim, no contexto atual sai a convicção que é preciso distribuição de renda, acelerada por ações afirmativas e tendo como indutor o investimento grande em educação. Entra em cena um novo governo com políticas neoliberais voltada para a economia e na crença que a melhor política de distribuição de renda é o desenvolvimento econômico, priorizando as leis de mercado e o Estado mínimo. Com isso, planeja mexer nas leis trabalhistas para flexibilizar, na previdência endurecendo as regras para aposentadorias, no equilíbrio fiscal congelando os gastos do governo por 20 anos – mantendo apenas a atualização da inflação e, por fim, estabelecendo nova base para o ensino médio no Brasil. Essas duas últimas medidas fragilizarão ainda mais a educação pública brasileira e preocupa educadores. O congelamento dos gastos por 20 anos cortará recursos da educação comprometendo programas que foram idealizados por educadores para revigorar a ensino público. São eles: valorização do magistério com aumento salarial acima da inflação para professores e assim evitar que seja uma profissão que tem a remuneração baixa comparado a outras com mesmo grau de escolaridade, bolsa de incentivo à docência para estimular jovens talentos a escolher o magistério como carreira profissional e aumento dos gastos com educação que hoje está em torno de 6% do PIB planejado para 10% do PIB até 2020.

Porém, o que mais tem preocupado pesquisadores na área de educação é a nova base para o ensino médio no Brasil, ou, como o governo está denominando – novo ensino médio. A medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 aprovada na câmara dos deputados em 13 de dezembro de 2016 e sancionada pelo presidente em 16 de fevereiro de 2017, transformando na

lei N° 13.415²⁵⁹. Estabelece grandes modificações na estrutura atual do ensino médio. Como aqui não há pretensão de debater a nova lei do ensino médio, coloco duas modificações somente para fundamentar que essa legislação necessita de modificações, pois existe a percepção que compromete o sistema de ensino público que já não funciona e diverge da conclusão desta tese por não atrair a classe média/alta as escolas públicas, mas, pelo contrário, pode reforçar a separação. A primeira mudança, indica uma ampliação progressivamente de horas de aulas obrigatórias até atingir 1.400 horas anuais²⁶⁰. A medida tem a intenção de incentivar o ensino em tempo integral, porém, contraditoriamente não estabelece tempo para implantação e não sinaliza como será financiado com o congelamento dos gastos públicos. A segunda mudança, indica que reforma do ensino médio dá opção para que as escolas ofereçam aos alunos cinco possibilidades de áreas nas quais queiram empregar mais tempo. São os chamados "itinerários formativos"²⁶¹, porém, obriga as escolas a ter no mínimo 2 opções. Com isso, há uma crença, devido ao histórico de dificuldade, que as escolas públicas esse mínimo será o máximo. Com isso, os alunos das escolas públicas terão seus itinerários atrelados ao que a escola oferecer e os estudantes de escolas privadas, por poder pagar as mensalidades farão o itinerário que melhor convier em termos de mercado de trabalho e/ou disposição familiar via processos de socialização. Assim, o conteúdo de ensino oferecido aos estudantes de escolas privadas tende a diferenciar em termos de melhor qualidade em referência aos seus pares das escolas públicas, reforçando a exclusão social pela via da educação.

Que esta tese, portanto, sirva como referência em direção ao debate do novo ensino médio, possibilitando novos olhares e caminhos de pesquisa, e que as conclusões desse trabalho venham a auxiliar na compreensão cada vez maior acerca dos acontecimentos em sala de aula nas escolas públicas e, dessa forma, promover alternativas para que governos, profissionais de educação e toda a sociedade possam se comprometer na busca pela descoberta de novos caminhos para a educação pública brasileira, que levem a um futuro mais seguro e mais justo para todos, na linha dos teóricos que trabalhamos nesta tese.

²⁵⁹ Altera as Leis n°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

²⁶⁰ Atualmente, o total é de 800 horas anuais.

²⁶¹ Os itinerários formativos são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Referências

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abrantes, P. (2003a). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 41, pp. 93-115.
- Akkari, A. & Silva, C. P. (2009). A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, maio/ago. pp. 379-392.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva publicações.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 129, set./dez. pp. 637-651.
- Alves, M. T. & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, junho. pp. 25-58.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, J. & Honneth, A. (2011). Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. *Cadernos de Filosofia Alemã*, nº 17, Departamento de Filosofia – FFLCH-USP, São Pulo, Jan.-jun. pp. 81-112.
- André, M. (2001). *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. São Paulo: Caderno de pesquisa. Nº 113, julho. pp. 51-64.
- André, M. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora,
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1992). Educação radical e intelectuais transformadores. *Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Stanley Aronowitz (Org.). Porto: Afrontamento, pp. 145-166.
- Azevedo, C. M. (2004). *Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume.
- Ball, S. J. (2009). Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Campinas: *Educação e Sociedade*, vol. 30, nº 106, jan./abr. pp. 303-318,
- Barbosa, L. (2003). *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Editora 70.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *The Journal of Educational Sociology*, Vol. 25, nº 8, April. pp. 451-465. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/2263957>

- Bergmann, B. R. (1996). *In defense of affirmative action*. New York: Basic Books,
- Bernstein, B. (1982). A Educação não Pode Compensar a Sociedade. In Grácio, S. & Stoer, S. (Orgs.), *Sociologia da Educação II – Antologia*. A construção social das práticas educativas, Lisboa: Horizonte. pp. 19-31.
- Bittar, E. C. & Almeida, G. A. (2005). *Curso de filosofia do direito*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. Ortiz, R. (Org.), São Paulo: Editora Ática.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. (1999). Efeitos de lugar. In Bourdieu, B. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Ediroa Vozes, pp.67-69.
- Bourdieu, P. (2000). *O campo econômico: A dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2003) *Questões de sociologia*. Lisboa: Sociedade Unipessoal LDA.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas Ditas*. Editora São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2007). *Meditações pascalianas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007a). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora ZOUK.
- Bourdieu, P. (2011). Capital social – notas provisórias. In Nogueira, M. A & Catani, A. (Orgs.), *Escritos de educação*, 12ª ed., Rio de Janeiro: Editora vozes. pp. 65-69.
- Bourdieu, P. (2011a). Os três estados do capital cultural. In Nogueira, M. A & Catani, A. (Orgs.), *Escritos de educação*, 12ª ed., Rio de Janeiro: Editora vozes. pp. 70-79.
- Bourdieu, P. (2011b) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.), *Escritos de educação*, 12ª ed., Rio de Janeiro: Editora vozes. pp. 39-64.
- Bourdieu, P. (2011c). *Os três estados do capital cultural*. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.), *Escritos de educação*, 12ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, pp. 71-79.
- Bourdieu, P. (2011d). A demissão do Estado. In Bourdieu, P. (Coord.). *A miséria do mundo*, 8º Ed. Petrópolis, RJ: editora vozes, pp. 215-224.
- Bourdieu, P. (2011e). O diploma e o cargo: relação entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.), *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: editora vozes, pp. 127-144.
- Bourdieu, P. (2011f). Classificação, desclassificação, reclassificação. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.), *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: editora vozes, pp. 145-183.
- Bourdieu, P. (2012). *O poder simbólico*. 16ª ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2013). *A distinção: crítica social do julgamento*. 2ª ed., Porto Alegre: Editora Zouk.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2012a). *A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino*, 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bunchaft, M E., Freitas, B. F., & Haasis, C. C. (2011). A equal protection e a discriminação por orientação sexual na jurisprudência da suprema corte norte-americana. *Revista da Faculdade de Direito UFG*, V.35, nº 01, Goiás. jan. / jun. pp. 41-59.
- Campos, M. M. & Fávero, O. (1994). *A pesquisa em educação no Brasil*. São Paulo: Caderno de pesquisa, nº 88, pp. 5-17.
- Canen, A. (2007). O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação & política*, v.25, nº 2, Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA), Rio de Janeiro. pp. 91-107
- Cano, I. (2012). Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 31, set./dez. pp. 94-119.
- Casa-Nova, M. J. (2001). Sociedades e escolas multiculturais. Recife: *Revista de administração educacional*, V. 1, Nº 7, jan./jul.
- Casa-Nova, M. J. (2001a). Etnicidade e classe social em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. Recife: *Educação, Sociedade & Cultura*, Nº 16, pp. 63-82,
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Gênero e Escolaridade: Estudo em torno das socializações familiares de gênero numa comunidade cigana na cidade do Porto*. Ciência da educação, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa,
- Casa-Nova, M. J. (2004). Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade de Coimbra, setembro.
- Casa-Nova, M. J. (2008). Família, etnicidad, trabajo y educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidade gitana del norte de Portugal. Granada: *Tesis doctoral por compendio*.
- Casa-Nova, M. J. (2008a). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In Casa-Nova, M. J. & Palmeira, P. (Coord.). *Minorias, revista PETI (Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil)*. Obra comemorativa dos 10 anos do PETI. Lisboa, pp. 7-55.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural.

- Casa-Nova, M. J. (2012). Problematizando o papel dos e das cientistas sociais nas sociedades atuais. In Casa-Nova, M. J, Benavente, A, Diogo, D., Estêvão, C., & Lopes, J. T. *Cientistas sociais e responsabilidade social no mundo atual*, pp. 7-22.
- Casa-Nova, M. J. (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. Braga: *Revista Portuguesa de Educação – Universidade do Minho*, 26(2), pp. 139-157.
- Castro, C. M. (2001). Educação superior e equidade: inocente ou culpada? *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120.
- Catani, A. M. (2004). Pierre Bourdieu: Um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. *Vª Congresso Português de Sociologia*. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Atelier: Educação e Aprendizagens.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: Makron Books do Brasil editora.
- César, C. C. & Soares, J. F. (2001). Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, jan./dez. pp. 98-110.
- Chechia, V. A. & Andrade, A. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*. v.10, nº 3, pp. 431-440.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, L. R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Costa, E. V. (2012). *A abolição*. 9ª Edição. São Paulo: Editora UNESP.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. A. (2007). O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, v. 25, n. 2, Florianópolis, jul./dez. pp. 503-524.
- Cury, C. R. (2002). A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade, *Campinas*, vol. 23, n. 80, setembro. pp. 168-200.
- Da Silva, S. M. (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 27, pp. 27-49.
- Da Silva, S. M. (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Ensaio: avaliação política pública Educacionais*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, abr./jun. pp. 181-206.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Devechi, C. P. & Trevisan, A. L. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. pp. 148-161.
- Drumond, A. M. & Silveira, S. F. R. (2012). Predominância ou Coexistência? Modelos de Administração Pública Brasileira na Política Nacional de Habitação. *Encontro de Administração Pública e Governo (EnAPAD) patrocinada pela ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Salvador (BA) – 18 a 20 novembro.
- Dubet, F. (1998). Le sociologue de l'éducation. *Magazine littéraire* n° 369, outubro. pp. 45-47.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n° 119, São Paulo, julho. pp. 29-45
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, São Paulo. set./dez. pp. 539-555.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dubet, F. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas, *Porto Alegre*, ano 14, n° 29, jan./abr. pp. 22-70.
- Durkheim, É. (2011). *Educação e sociologia*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Estêvão, C. V. (2004). *Educação, justiça e democracia: Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. Cortez Editora. São Paulo.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out. / dez. pp. 503-514,
- Estêvão, C. V. (2012). Justiça, direitos humanos e educação. *VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais*. Coimbra. Setembro, 18 páginas.
- Estêvão, C. V. (2012a). *Políticas e valores em educação – Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Ribeirão: Edições Húmus.
- Estêvão, C. V. (2012b). *Direitos Humanos, justiça e educação na era dos mercados*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, L. (2003). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In Caria, T. (Org.) *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferrarotti, F. (1985). *Sociologia*. Lisboa: Teorema.
- Ferreira, V. (2007). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, S. S. & Pinto, J. M.(Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. 14ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Método qualitativo na investigação científica*. Lisboa: Monitor – projetos e edições, Lda,

- Florestan, F. (1964). A integração do negro à sociedade de classe. Boletim nº 301. *Sociologia I*, nº 12. Gráfica da faculdade de filosofia, ciências e letras da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fontanella, F. C. (2001). Notas sobre moral, direito e educação em Immanuel Kant. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 2, núm. 3, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, janeiro-junho, pp. 1-10,
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação, *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, núm. 63, outubro. pp. 7-20.
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. *Cadernos de campo*, Universidade de São Paulo (USP), nº 14/15, pp. 231-239.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), São Paulo, *Revista Lua Nova*, nº 70, pp. 101-138.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice – reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange*. Verso, New York.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. *Coleção leitura*. São Paulo: Paz e terra.
- Freyre, G. (2002). *Casa-Grande & Senzala*. 46ª Edição. Rio de Janeiro: Record.
- Garvia R. (1998), *Conceptos fundamentales de sociología*, Madrid: Alianza Editorial.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº. 1, jan./abr. pp. 11-30,
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. 3ª ed. Oeiras: Celta editora.
- Ghiraldelli, P. (2012). John Rawls: liberalismo igualitário sem metafísica. *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo*. Ano 3, Número 4, pp. 7-13.
- Giroux, H. (1983). *Pedagogia Radical: Subsídios*. Cortez Editora, São Paulo.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução*. São Paulo: Cortez Editora.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Arte Médicas.
- Giroux, H. & Simon, R. (2013). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In Moreira, A. F. B. & Tadeu, T. *Currículo cultura e sociedade*. Organização, 12ª ed. São Paulo: Cortez editora.

- Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massa. *Sociologia*, nº 3, pp. 35-49.
- Gomes, J. B. (2001). A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, V. 38 nº. 151, jul./set. Brasília, Senado Federal.
- Gomes, L. (2013). 1889: *Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a proclamação da República do Brasil*. São Paulo: Editora Globo.
- Guimarães, A. S. (1999). *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.
- Haguette, T. M. (2005). *Metodologia qualitativa na sociologia*. 10ª ed. Petrópolis: Editora vozes.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hasenbalg, C. A. (2005). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. 26ª Edição. São Paulo: Companhia das letras.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- Ikawa, D. (2010). Direitos às ações afirmativas em universidades brasileiras, In Sarmento, D., Ikawa, D., & Piovesan, F. (Orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*, Editora Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília, 2014.
- Iser, M. (2013). Desrespeito e Revolta. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, nº 33, mai./ago. pp. 82-119.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. 2ª ed. New York: Teachers College Pres.
- Jaeggi, R. (2013). Reconhecimento e subjugação: da relação entre teorias positivas e negativas da intersubjetividade. *Sociologias*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, ano 15, nº 33, mai./ago. pp. 120-140.
- Júnior, J. F. (2006). Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In Júnior, J. F. & Zoninsein, J. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília,
- Júnior, J. F. & Zoninsein, J. (2006). Ação afirmativa e desenvolvimento. In Júnior, J. F. & Zoninsein, J. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Kahlmeyer-mertens, R. S., Souza, M. F., Marques, C. F., & Silva, F. N. (2007). *Como elaborar um projeto de pesquisa: linguagem e método*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Kaufmann, R. F. (2007). *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do advogado editora.

- Kretzmann, C. G. (2007). Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade. Caxias do Sul: *Dissertação de mestrado na Universidade de Caxias do Sul*.
- Lahire, B. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n° 78, São Paulo, abril, pp. 37-55.
- Lahire, B. (2003). *O homem plural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n°. 2, maio/ago. pp. 315-321.
- Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, pp.13-22.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n°. 1, pp. 13-28.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, E. A. (2010). A invenção das cotas: Políticas de ação afirmativa e os estudantes universitários. In Paiva, A. R. (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas editora PUC-Rio.
- Maffettone, S. (2011). Sen's Idea of Justice versus Rawls' Theory of Justice. *Indian Journal of Human Development*, Vol. 5, N°. 1, January-June, pp. 119-132.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas,
- Marin, S. R. & Quintana, A. M. (2012). Amartya Sen e a escolha social: uma extensão da teoria da justiça de John Rawls? *Revista Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n° 3, set-dez, pp. 509-532.
- Martínez, R. (2005). Cultura viva: entrevista com Paul Willis. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, São Paulo. v. 17, n° 2. pp. 301-321.
- Martins, C. B. (2002). Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos estudos*. São Paulo. n.º 62, pp. 163-181.
- Marx, K. & Engels, F. (1998). Manifesto do Partido Comunista. In: Dossiê 150 anos do Manifesto Comunista. *Revista Estudos Avançados*, v. 12, n° 34, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, pp. 7-46.
- Maturana R. H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG,
- Menezes, P. L. (2001). *A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano*. São Paulo: Editora revista dos tribunais.

- Miguel, L. F. (2006). Utopias do pós-socialismo: Esboços e projetos de reorganização radical da sociedade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 21, n° 61, junho, pp 91-114.
- Miguel, L. F. (2012). Justiça e representação política em Rawls e Dworkin - *6º Encontro Anual da ANPOCS*. Águas de Lindoia, 21 a 25 de outubro.
- Minhoto, A. C. (2013). *Da escravidão as cotas: a ação afirmativa e o negro no Brasil*. São Paulo: Boreal Editora.
- Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, USP – São Paulo, novembro. pp. 197-217.
- Mogendorff, J. R. (2012). A Escola de Frankfurt e seu legado. *Verso e Reverso*, XXVI(63), setembro-dezembro. pp. 152-159.
- Monteiro, V. B. & Leite Filho, P. A. (2005). No Brasil as eleições são livres da influência do poder econômico? *Economia e Desenvolvimento*, Recife (PE), v. 4, n° 1, pp.111-132.
- Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Editora da UFPR, n. 17, Curitiba, Brasil. pp. 39-52.
- Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n° 23, Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 156-168.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, Porto: De Fato Editora.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais investigações em psicologia social*. São Paulo: Editora: Vozes.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. (2009). *Boudieu e a Educação*. 3ª ed., Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora,
- Oliveira, C. V. (1999). Os jovens e os seus pares. Estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar. *Tese de doutoramento na Universidade de Coimbra*.
- Paiva, A. R. (Org.). (2010). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas editora PUC-Rio.
- Pansini, F. & Nenevé, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n° 1 Jan/Jun. pp.31-48.
- Parsons, T. (1974). *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Pioneira.
- Pereira, G. R. & Catani, A. M. (2002). Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *Perspectiva*, v.20, número especial, Florianópolis, jul/dez, pp. 107-120.
- Pikety, T. (2015). *A economia da desigualdade*. Rio de janeiro: Editora intrínseca.

- Piovesan, F. (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, PUC São Paulo, abr. pp. 43-55.
- Piovesan, F. (2013). *Temas de direito humanos*. 6ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva.
- Rawls, J. (1981). Uma teoria da justiça. Editora da Universidade de Brasília. Brasília.
- Rawls, J. (2003). *Justiça como equidade – uma reformulação*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Reiss, M. J. (2003). Science education for social justice. *Social justice, education and identity* editado por Carol Vincent. Routledge. New York.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras.
- Rios, R. R. (2008). *Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas*. Porto Alegre: Livraria do advogado editora,
- Rosa, C. de M., Lopes, N. F., & Carbello, S. R. (2015). Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Póiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.13, nº 1, jan/jun. pp. 162-179.
- Rosenfield, C. L. & Saavedra, G. A. (2013). Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, nº 33, mai./ago. pp. 14-54.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Finding: 1979-2002. *Journal of School Psychology*, Charlottesville, v. 40, nº. 6, pp. 451-475.
- Saes, D. A. (2008). Escola pública e classes sociais no brasil atual. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 27, Brasília, jul./dez. pp. 165-176.
- Sandel, M. J. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. New York: Cambridge University Press.
- Sandel, M. J. (2012). *Justiça – o que é fazer a coisa certa*. 9ª edição. Rio de janeiro: Editora civilização brasileira.
- Santome, J. T. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata, Madri.
- Sarmiento, D. (2006). *Livres e iguais: estudo de direito constitucionais*. Rio de Janeiro: Lumes Juris.
- Satz, D. (2012). Amartya Sen's the idea of justice: what approach, which capabilities? *Rutgers law journal*, Vol. 43. pp. 277-293.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de ciências sociais.
- Sen, A. (2009). *A ideia de justiça*. São Paulo: Editora Schwarcz.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2007). Uma visão Global sobre as ciências sociais. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. 14ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, F. D. (2003). *Princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Lumes Juris.

- Silva, P. (2003a). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). Associações de Pais, Interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n.º.1, setembro. pp. 3-30, Retirado de: <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Silva, P. B. & Silva, P. (2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal, Revista Psicologia*, v. 24 – n. 3, UFF Rio de Janeiro, Set./Dez. pp. 525-542.
- Silva, P. T. (2010). Direito indígenas, direito coletivo e multiculturalismo, In Sarmento, D., Ikawa, D., & Piovesan, F. (Orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris.
- Silva, T. T. (1988). Distribuição do reconhecimento escolar e reprodução social. *Educação e realidade*, 13(1), Porto Alegre, pp. 3-16.
- Silveira, D. C. (2007). Teoria da justiça de John Rawls: entre o liberalismo e o comunitarismo. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(1). pp. 169-190.
- Sobottka, E. A. (2013). Liberdade, reconhecimento e emancipação – Raízes da teoria da justiça de Axel Honneth. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, n.º 33, mai./ago. pp. 142-168.
- Sousa Santos, B. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra. Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES) n.º 135.
- Sousa Santos, B. (2003). Dilemas do nosso tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*. v. 3, n.º 2, Jul/Dez, pp. 5-23.
- Souza Filho, C. F. M. (2010). O direito de ser povo, In Sarmento, D., Ikawa, D., & Piovesan, F. (Orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro.
- Souza, S. Z. & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociologia*, Campinas, vol. 24, n. 84, setembro. pp. 873-895.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudo de caso*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34.
- Stoer, S. R. (2006). Os diplomas acadêmicos também sofrem de inflação. *Educação, Sociedade e Cultura*. N.º 26, Porto. pp. 101-105.
- Stoer, S. R. (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade e Cultura*. N.º 26, pp. 133-147.
- Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Vergara, S. C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Editora Atlas.
- Vilas-Boas, R. M. (2003). *Ações afirmativas e o princípio da igualdade*. Rio de Janeiro: América jurídica.
- Vita, Á. (1999). Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – Vol. 14, nº 39, fevereiro. Pp. 41-59.
- Wacquant, L. (2007). Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*. Ano 10, Nº 16, São Paulo, jul-dez pp. 63-71.
- Weber, M. (1982). Classe, estamento, partido. In Gerth, H.H. & Wright Mills, C. (Orgs.). *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. São Paulo: LTC Editora. pp. 211-228
- Wieviorka, M. (1995). *Racismo e modernidade*, Lisboa: Bertrand Editora.
- Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Universidade do Porto, Porto. pp. 7-46.
- Wieviorka, M. (2009). Violência, sujeito e sociologia: Entrevista com Michel Wieviorka, *Revista Dilemas*, Vol. 2, nº 3, Jan-Fev-Mar, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. pp. 143-172.
- Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Wolfrum, R. (2010). A proteção dos povos indígenas no direito internacional, In Sarmento, D., Ikawa, D., & Piovesan, F. (Orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. pp. 599-615.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Young, I. M. (2001) Activists challenge deliberative democracy. *Political Theory*, Vol. 29, No. 5, Published by: Sage Publications, Inc., Outubro, pp. 670-690.
- Young, I, M. (2006). Representação política, identidade e minorias. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), *Revista Lua Nova*, Nº 67: São Paulo, pp. 139-190.
- Young, I, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the politics of difference*. New York: Princeton University Press
- Zanten, A. V. (2004). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, nº 01, jan./jun. pp. 25-45.

Anexos

Anexo I – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º 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).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

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

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).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Anexo II – Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de

maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o

trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 44.
....."

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

....." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9º O *caput* do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

....." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no *caput*, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no *caput* destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

- I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e
- II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o *caput* será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do *caput*.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do *caput* poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do *caput* do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o *caput*, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o *caput*, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o *caput* analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Apêndices

Apêndice I – Guião de observação inicial em sala de aula

Categoria

1. Formação de grupos de alunos/as na sala de aula

Sub-categorias

1.1 Formação dos grupos de alunos/as por relação à pertença de classe, género e etnia

1.2. Formação de grupos de trabalho e de estudo

Categoria

2. Relação aluno/a-aluno/a

Sub-categoria

2.1. Interação entre os/as alunos/as na turma tendo em atenção a pertença de classe, de género e de etnia

Categoria

2. Relação professor-alunos/as

Sub-categorias

2.1. Interação pedagógica professor/a-aluno/a

2.2. Interação normativa professor/a-aluno/a

2.3. Procura do/a professor/a para esclarecimento de dúvidas (classe, género e etnia)

Apêndice II – Guião de observação inicial em contextos extra sala de aula

Categoria

1. Formação de grupos extra sala de aula

Sub-categoria

- 1.1. Manutenção dos grupos formados em sala de aula
- 1.2. Construção de amizades (que é o/a melhor amigo/a)
- 1.3. Construção de relações afetivas (namoro)

Categoria

2. Seleção de esportes e atividades de carácter cultural

- 2.1. Seleção de esportes e atividades de carácter cultural em função da pertença de classe
- 2.2. Seleção de esportes e atividades de carácter cultural em função da pertença de género

Categoria

3. Frequência da biblioteca

Sub-categoria

- 3.1. Frequência da biblioteca em função da pertença de classe
- 3.2. Frequência da biblioteca em função da pertença de género
- 3.3. Tipo de livros selecionados em função da pertença de classe
- 3.4. Tipo de livros selecionados em função da pertença de género

Apêndice III – Guião da entrevista aos alunos

Os dados aqui recolhidos têm como objetivo realizar uma investigação com vista à elaboração de uma tese de doutoramento, em desenvolvimento na Universidade do Minho, Portugal. As suas respostas são anónimas, pelo que a sua participação sincera é muito importante.

1. Dados pessoais

Nome:

Idade:

Sexo: Feminino

Ano de escolaridade: 3^a ano

2. Relação pedagógica (sala de aula)

O que acha das aulas em termos globais;

Que opinião tem sobre os professores;

Teve reprovação;

Qual o motivo da reprovação;

Disciplinas que mais gosta (porquê);

Disciplinas que menos gosta (porquê);

Como foi o seu percurso escolar antes de entrar no IFRN e como tem sido no IFRN.

3. Condições materiais e uso dos espaços da escola

O que acha da biblioteca;

O que acha das salas de aula;

O que acha dos espaços de convívio;

Qual o uso que faz da biblioteca e dos espaços de convívio.

Mudaria alguma coisa na forma de funcionamento do IFRN

4. Interação com os/as colegas

Gosta dos colegas de sala de aula

Tem colegas que mais se agrupa em sala de aula;

Tem colegas que mais se agrupa fora da sala de aula (Intervalos, biblioteca, etc.);

Qual o motivo de agrupar com esses colegas;

Formam grupos definidos e fechados ou são abertos e dinâmicos;

Quem é o/a seu/sua melhor amigo/a. Porquê.

5. Percepção dos colegas oriunda de diferentes escolas públicas e escolas privadas

Que opinião tem sobre os colegas oriundos das escolas privadas e das escolas públicas

Costuma ir a casa dos colegas de sala de aula? Quais são esses colegas?

A convivência com colegas de várias escolas, públicas e privadas teve influência na forma como olhava/olha as diferenças. Por quê?

Acha que existem diferenças na forma de ser e de estar dos alunos oriundos das escolas públicas em relação com os oriundos das escolas privadas? Por quê?

Se responderem que sim, perguntar: que acha que se devem essas diferenças?

6. Participação em atividades culturais e esportiva na escola

Se participa em atividades, em que tipo de atividade participa. Por quê

Se não participa de atividades na escola, diga por quê.

7. Significado da escola

Que significado atribui à escola;

O que acha que aprende na escola;

Para que acha que serve o que aprende na escola.

Possíveis respostas: Para aprender conhecimento acadêmico; (Ter êxito no ENEM); Para aprender conhecimento técnico; (Ter uma profissão); Para interagir com os colegas; Para namorar; Para criar amizades.

8. Percepção acerca do futuro

Gostaria de continuar a estudar. Porquê;

Que opinião tem seus pais sobre continuar os estudos ou trabalhar;

Faz algum curso isolado para ajudar na aprovação do vestibular;

Se faz, desde quando usa esta estratégia de aulas extras;

Que profissão acha que vai ter quando for adulto/a. Porquê.

Mudaria alguma coisa na sociedade brasileira.

Se sim, que papel acha que pode desempenhar para que essa mudança possa acontecer.

Há mais algum assunto sobre o qual você gostaria de falar?

Muito obrigado pelo seu tempo e colaboração.

Apêndice IV – Guião da entrevista aos professores

Os dados aqui recolhidos têm como objetivo realizar uma investigação com vista à elaboração de uma tese de doutoramento, em desenvolvimento na Universidade do Minho, Portugal. As suas respostas são anónimas, pelo que a sua participação sincera é muito importante.

1. Dados pessoais

Idade_____

Sexo_____

Anos que lecciona_____

Disciplina que lecciona (apenas para uso pessoal) _____

2. Percurso profissional

Há quanto anos lecciona (tempo de magistério)

Há quanto tempo lecciona no IFRN;

Total de anos que lecciona no curso técnico;

3. Percepção sobre os alunos

Que opinião tem sobre os seus alunos;

O que acha do desempenho dos alunos proveniente do ensino público (comportamento, aprendizagem, etc.);

O que acha do desempenho dos alunos proveniente do ensino privado (comportamento, aprendizagem, etc.):

Como caracterizaria a relação entre os alunos (que percepção tem sobre ela)

Papel que atribui aos pais e da família no desempenho escolar dos jovens

Expectativas sobre o futuro profissional dos alunos cotistas e não cotistas;

Em sua opinião que perfil de aluno a escola deveria formar e para que sociedade;

4. Percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem nas suas aulas

Percepção sobre a sua própria atuação como docente;

Conscientização da diversidade social e cultural existente na população escolar e na sua sala de aula;

Que avaliação você faz para o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à permanência em sala de aula de alunos com capitais culturais (alunos do público e do privado) diferentes;

Relação entre número de alunos em sala de aula e processo de ensino-aprendizagem.

5. Percepções acerca da escola e do corpo docente

Níveis de exigência acadêmica para com os alunos ao nível do IFRN: considera que existem níveis de exigência diferentes ou não (em função dos alunos; em função do professor; em função da disciplina)

Influência das expectativas dos professores sobre o comportamento pessoal e acadêmico dos alunos

Níveis de exigências comportamentais; (regras de comportamento exigidas aos alunos;

Uniformidade/não uniformidade de atitudes dos professores face aos alunos em sala de aula)

Condições materiais da escola e das salas de aula.

Há mais algum assunto sobre o qual você gostaria de falar?

Muito obrigado pelo seu tempo e colaboração.

Apêndice V – Inquérito por questionário

Os dados aqui recolhidos têm como objetivo realizar uma investigação com vista à elaboração de uma tese de doutoramento, em desenvolvimento na Universidade do Minho, Portugal. As suas respostas são anónimas, pelo que a sua participação sincera é muito importante.

1. Caracterização pessoal

1.1 Sexo

Masculino Feminino

1.2 Idade: _____

1.3 Você se considera:

Negro/a Pardo/a Mulato/a Indígena Amarelo/a Branco/a

1.4 Forma de ingresso no IFRN:

PROITEC Exame de seleção

2. Caracterização familiar e do lar

2.1 Escolaridade do pai

Sem instrução Formal Fundamental Incompleto Fundamental
 Médio Médio Incompleto Superior
 Superior Incompleto Pós-graduação

2.2 Escolaridade da mãe

Sem instrução Formal Fundamental Incompleto Fundamental
 Médio Médio Incompleto Superior
 Superior Incompleto Pós-graduação

2.3 Condição dos pais perante o trabalho

Condição	Pai	Mãe
2.3.1 Trabalho assalariado (com carteira assinada)		
2.3.2 Servidor Público		
2.3.3 Do lar		
2.3.4 Aposentado		
2.3.5 Incapacitado permanente para o trabalho		
2.3.6 Trabalho informal (sem carteira assinada)		
2.3.7 Autônomo (Ex.: médico, encanador)		
Qual? _____		
2.3.8 Outra condição.	Qual?	

2.4 Profissão principal dos pais

Profissão do pai

Profissão da Mãe:

2.5 Com quem vive

Pais Pais e irmãos Pai Mãe Outro: _____

2.6 Tem residência em Natal ou em outro município

Natal. Bairro:

Outro município:

2.7 Tem acesso a Internet em casa

Sim Não

2.8 Em casa tem ambiente para estudar

Sim Não

2.8 Onde costuma estudar:

No quarto Na sala No escritório Na cozinha

Outro local. Qual? _____

2.9 Quantas horas dedica por dia aos estudos fora dos horários regulares do IFRN

Até 1 hora 2 horas 3 horas 4 horas Mais de 4 horas

2.10 A _____ que _____ disciplina(s) _____ estuda
mais _____

3. Percepção sobre a escola (IFRN)

3.1 Marque as afirmativas que considere verdadeiras sobre os professores do IFRN que conhece

Afirmativas

- | | |
|--|--------------------------|
| 3.1.1 Limitam-se a transmitir os conteúdos dos livros | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.2 Incentivam o desenvolvimento do espírito crítico | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.3 Usam várias estratégias pedagógicas | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.4 Preparam convenientemente as aulas | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.5 Realizam aulas práticas quando necessário | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.6 Mantêm boas relações com os alunos | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.7 Diferenciam alunos na sala de aula, dando mais atenção aos que sabem a matéria | <input type="checkbox"/> |

3.1.8 Têm uma elevada preparação acadêmica
 3.1.9 Outra situação. Qual?

3.2 Marque as afirmativas que considere verdadeiras sobre o modo de funcionamento do IFRN

Afirmativas

3.2.1 A estrutura do IFRN propicia ao aluno boa qualidade para o aprendizado
 3.2.2 Todos os alunos do IFRN, independente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso
 3.2.3 O IFRN mantém como principal missão preparar os jovens para o mercado de trabalho
 3.2.4 No dia-a-dia do IFRN promove-se o aprendizado da democracia e da cidadania
 3.2.5 A preocupação central do IFRN é a preparação dos alunos para o ENEM
 3.2.6 Outra situação. Qual?

4. Interação com a escola e os colegas

4.1 Você se considera pontual nos horários de aulas (chega no horário marcado)

Sim (raramente atrasa) Não (raramente chega no horário)

4.2 Você se considera assíduo nas aulas regulares (Estar presente diariamente na escola)

Sim (raramente faltou) Não (costumo faltar em média um dia por semana)

4.3 Nos trabalhos de grupo em sala de aula você costuma:

Interagir sempre com os mesmos colegas Interagir sempre com colegas diferentes

De vez em quando, interagir com outros colegas

4.4 Costuma reunir com colegas para estudar fora da sala de aula.

Sim Não

4.5 Se respondeu sim, com que colegas costuma reunir para estudar:

4.6 O que faz nos tempos livres.

Tempo livre

4.6.1 Nos finais de semana costuma sair com os amigos
 4.6.2 Nos finais de semana costuma ficar em casa
 4.6.3 Nas férias viaja com a família
 4.6.4 Nas férias fica em casa e costuma passar o tempo com amigos
 4.6.5 Nos dias da semana, fora do horário de aula, passa o tempo com amigos
 4.6.6. Nos dias de semana, fora do horário de aula, passa parte do tempo a estudar

4.6.7 Outras _____ situações. Quais?

4.7 Se no final de semana costuma ficar em casa, com que se ocupa:

Estudo Leitura Ouve música Assiste TV Navega Internet

Outro: _____

5. Significado da escola

5.1 Marque as afirmativas que considere verdadeiras sobre o que representa a escola para você:

Afirmativas

5.1.1 Local para encontrar um namorado/a	<input type="checkbox"/>	☺
5.1.2 Conseguir um diploma que abra oportunidade de emprego	<input type="checkbox"/>	
5.1.3 Fazer amizades	<input type="checkbox"/>	
5.1.4 Aprender conhecimentos novos para a vida prática	<input type="checkbox"/>	
5.1.5 Aprender conhecimentos novos para ser uma pessoa culta (saber mais)	<input type="checkbox"/>	
5.1.6 Local para passar o tempo fora de casa	<input type="checkbox"/>	
5.1.7 Outra _____ situação.	<input type="checkbox"/>	Qual?

5.2 O que motiva você estudar em um curso técnico do IFRN

Motivações

5.2.1 Ter um bom ensino médio para ter acesso à universidade via ENEM	<input type="checkbox"/>	☺
5.2.2 Ter um curso técnico para ingressar mais rápido no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	
5.2.3 Imposição dos meus pais	<input type="checkbox"/>	
5.2.4 Por ser de graça e meus pais não poderem pagar escolas privadas	<input type="checkbox"/>	
5.2.5 Por ser de graça e meus pais optarem por não pagar uma escola privada	<input type="checkbox"/>	
5.2.6 Oportunizar ser empreendedor	<input type="checkbox"/>	
5.2.7 Outros _____ motivos.	<input type="checkbox"/>	Quais?

6. Percepção sobre o futuro

6.1 Qual a motivação maior que lhe faz continuar estudando, tendo foco no futuro

Motivações

6.1.1 Ter acesso a um curso superior	<input type="checkbox"/>	☺
6.1.2 Ter uma profissão valorizada no mercado que proporcione bom salário	<input type="checkbox"/>	
6.1.3 Pressão familiar para não parar os estudos	<input type="checkbox"/>	
6.1.4 Ter uma vida melhor	<input type="checkbox"/>	
6.1.5 Outros _____ motivos.	<input type="checkbox"/>	Quais?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Aluno maior de 18 anos)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE***Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, que tem como pesquisador responsável Raimundo Nonato Camelo Parente, orientado pela professora da Universidade do Minho, Maria José Casa-Nova, PhD.

Esta pesquisa pretende analisar em que medida as representações sociais dos estudantes matriculados no IFRN que entraram pela política de cotas e os não cotistas influenciam as relações de sociabilidade entre estes dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem e para inclusão social.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é que nesses 17 anos de docência, vem o questionamento que inquieta e merece ser estudado cientificamente: até que ponto a interação dentro do ambiente escolar das representações sociais heterogêneas (alunos provenientes de escolas públicas e alunos provenientes de escolas privadas) repercutem no processo ensino-aprendizagem e na inclusão social?

Caso você decida participar, você deverá responder a uma entrevista, onde terá o direito de se recusar a responder as perguntas que lhes cause constrangimento de qualquer natureza.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Raimundo Nonato Camelo Parente, telefone para contato: (84) 98832-1514.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que será produzido na entrevista serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você poderá esclarecer na Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação ligando para (84) 4005-0892.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Raimundo Nonato Camelo Parente.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além dos benefícios que a investigação trará para as políticas educativas no âmbito do IFRN. Estando ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal, 31 de agosto de 2015.

«Nome»

CPF: «CPF»

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro que a investigação é conduzida em acordo com o código de conduta ética da Universidade do Minho e persegue as boas práticas científicas de pesquisas indicadas nas universidades brasileiras, bem como está alinhada com os princípios éticos do IFRN.

Natal, 31 de agosto de 2015.

Raimundo Nonato Camelo Parente

Apêndice VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Aluno menor de 18 anos)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE***Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, que tem como pesquisador responsável Raimundo Nonato Camelo Parente, orientado pela professora da Universidade do Minho, Maria José Casa-Nova, PhD.

Esta pesquisa pretende analisar em que medida as representações sociais dos estudantes matriculados no IFRN que entraram pela política de cotas e os não cotistas influenciam as relações de sociabilidade entre estes dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem e para inclusão social.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é que nesses 17 anos de docência, tenho o questionamento que inquieta e merece ser estudado cientificamente: até que ponto a interação dentro do ambiente escolar das representações sociais heterogêneas (alunos provenientes de escolas públicas e alunos provenientes de escolas privadas) repercutem no processo ensino-aprendizagem e na inclusão social?

Caso você decida participar, você deverá responder a uma entrevista, onde terá o direito de se recusar a responder as perguntas que lhes cause constrangimento de qualquer natureza.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Raimundo Nonato Camelo Parente, telefone para contato: (84) 98832-1514.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que será produzido na entrevista serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você poderá esclarecer na Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN ligando para (84) 4005-0892.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Raimundo Nonato Camelo Parente.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal da menor << nome do aluno(a) >>, autorizo sua participação na pesquisa Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN.

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, além de conhecer que ela estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além dos benefícios que a investigação trará para as políticas educativas no âmbito do IFRN. Compreendido todos os direitos que ela terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ela em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-la.

Natal, 31 de agosto de 2015.

Assinatura do representante legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram

esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro que a investigação é conduzida em acordo com o código de conduta ética da Universidade do Minho e persegue as boas práticas científicas de pesquisas indicadas nas universidades brasileiras, bem como está alinhada com os princípios éticos do IFRN.

Natal, 31 de agosto de 2015.

Raimundo Nonato Camelo Parente

Apêndice VIII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professor)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE***Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, que tem como pesquisador responsável Raimundo Nonato Camelo Parente, orientado pela professora da Universidade do Minho, Maria José Casa-Nova, PhD.

Esta pesquisa pretende analisar em que medida as representações sociais dos estudantes matriculados no IFRN que entraram pela política de cotas e os não cotistas influenciam as relações de sociabilidade entre estes dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem e para inclusão social.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é que nesses 17 anos de docência, vem o questionamento que inquieta e merece ser estudado cientificamente: até que ponto a interação dentro do ambiente escolar das representações sociais heterogêneas (alunos provenientes de escolas públicas e alunos provenientes de escolas privadas) repercutem no processo ensino-aprendizagem e na inclusão social?

Caso você decida participar, você deverá responder a uma entrevista, onde terá o direito de se recusar a responder as perguntas que lhes cause constrangimento de qualquer natureza.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Raimundo Nonato Camelo Parente, telefone para contato: (84) 98832-1514.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que será produzido na entrevista serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você poderá esclarecer na Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação ligando para (84) 4005-0892.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Raimundo Nonato Camelo Parente.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além dos benefícios que a investigação trará para as políticas educativas no âmbito do IFRN. Estando ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal, 01 de junho de 2015.

«Professor»

Matricula: «Matricula»

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo no IFRN, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro que a investigação é conduzida em acordo com o código de conduta ética da Universidade do Minho e persegue as boas práticas científicas de pesquisas indicadas nas universidades brasileiras, bem como está alinhada com os princípios éticos do IFRN.

Natal, 01 de junho de 2015.

Raimundo Nonato Camelo Parente