



Universidade Federal do Pará – UFPA
Instituto de Ciências Jurídicas – ICJ
Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGD

Carlos Fernando Cruz da Silva

Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas:
uma análise sobre o sistema de cotas – Caso UFPA

Belém – PA
2018

Carlos Fernando Cruz da Silva

Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas:
uma análise sobre o sistema de cotas – Caso UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Doutora Jane Felipe Beltrão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Belém – PA
2018

Carlos Fernando Cruz da Silva

Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas:
uma análise sobre o sistema de cotas – Caso UFPA

Defendido eem:2018.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. **Zélia Amador de Deus**, ICA/UFPA, examinadora externa

Prof. Dr. **José Claudio Monteiro de Brito Filho**, PPGD/UFPA, examinador interno

Prof^ª. Dr^ª. **Katiane Silva**, PPGA/UFPA, examinadora suplente

Prof^ª. Dr^ª. **Jane Felipe Beltrão**, orientadora, presidente da banca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Carlos Fernando Cruz da. Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas: uma análise sobre o sistema de cotas – Caso UFPA / Carlos Fernando Cruz da SILVA. - 2018. 157 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD), Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Profª. Dra. Jane Felipe BELTRÃO

1. Ações Afirmativas. 2. Desigualdade. 3. Sistemas de Ensino. 4. Reprodução. I. BELTRÃO, Jane Felipe, *orient.* II. Título

CDD 340

Agradecimentos

Esta dissertação é resultado de uma convergência de forças e suportes sem os quais não seria possível chegar até o final.

Agradeço inicialmente a um menino e uma menina. Ambos nascidos em meio a adversidades, enfrentaram muito cedo os desafios da vida adulta. Suportaram os sofrimentos das encruzilhadas postas pelas circunstâncias, mas sempre com a esperança de que algo poderia ser diferente. Essa menina é minha mãe, Rosângela Cruz da Silva, e o menino, meu pai, Francisco Carlos Neves da Silva. Com grande amor e dedicação chegamos até aqui, espero que sejamos fortes para seguir em frente. A ambos, minha eterna gratidão.

À minha irmã, Ana Carolina Cruz da Silva, que, mesmo distante, nunca deixou de enviar palavras de conforto e apoio nos momentos mais difíceis.

À Juliana, minha companheira de todas as horas; eterna amiga, aliada e confidente a quem recorri diante dos desafios dos últimos anos. Ter você como fortaleza e porto-seguro ao longo de todas as caminhadas que a vida nos propõe, torna qualquer angústia mais leve e serena. Obrigado por sempre estar aqui.

À minha orientadora, professora Jane Felipe Beltrão, pelos ensinamentos de pesquisa e de vida, pela paciência e cuidado com as quais conduziu este trabalho. No momento em que pensei em desistir, foi quem estava lá para me escutar e estender as mãos; graças a ela, pude seguir adiante. Exemplo de paixão pelo trabalho acadêmico e dedicação para com os grupos mais vulnerabilizados de nossa sociedade, temos muito a aprender com Jane Felipe Beltrão. Espero jamais decepcioná-la.

A todos e todas que convivi no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará e, em especial, ao professor José Cláudio Monteiro de Brito Filho, fonte permanente de inspiração para este trabalho acadêmico, pelas discussões, comentários e auxílios durante aulas e eventos, pela confiança depositada nesse estudo, pela disposição em sempre poder ajudar. Esse trabalho se deve, em grande medida, a seu apoio e suporte.

À professora Zélia Amador de Deus pelos ensinamentos, discussões e inúmeros caminhos e pontos de vista que só se tornaram possíveis com a experiência de uma mulher sábia, guerreira e engajada nas lutas sociais que possibilitam o avanço de grupos e coletivos em direção a uma sociedade menos injusta e excludente.

Companheiros e companheiras de pós-graduação que enriqueceram essa experiência: Ana Luísa Casseb, Lucas Gurjão, João Vitor Penna, Filipe Augusto Rodrigues, Yuri Ikeda e Bianca Araújo.

Aos integrantes do Grupo *Cidade, Aldeia e Patrimônio*, espaço em que encontrei pesquisadores e pesquisadoras dedicados/as, além de amigos e amigas para a vida toda, em especial: Ricardo Rotondano, Nilson Santa-Brígida, Jheuren Souza e Bárbara Baleixe.

Aos integrantes do Centro de Estudos e Indicadores Acadêmicos (CIAC) da Universidade Federal do Pará, em especial, à Diretora Juliana Jatthy e ao Charles Alcântara que, diante de todos os deveres e responsabilidades, puderam auxiliar na coleta de dados e informações.

*Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.*

*E logo
de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguindo-me até em casa.*

*Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.*

*Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?*

*O mar da história
é agitado.
As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas.*

E então, que quereis? Poema de Vladmir Maiakóvski, tradução de Emílio Carreira Guerra.

Políticas Afirmativas, Educação e Escolas Públicas:
uma análise sobre o sistema de cotas – Caso UFPA

Carlos Fernando Cruz da Silva

Resumo: a pesquisa apresentada discute as ações afirmativas instituídas na Universidade Federal do Pará, na modalidade cotas para cursos de graduação, destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio em instituições escolares da rede pública. O trabalho se apoia em diferentes estudos sobre desigualdade e exclusão social de autores e autoras como: Boaventura de Souza Santos, Amartya Sen, Ingrid Robeyns e Zélia Amador de Deus. Apoia-se, ainda, em estudos sobre educação e sistemas de ensino desenvolvidos por Jan Masschelein, Marteen Simons, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, afora o pensamento crítico de Michel Foucault. Desigualdade social, exclusão social, liberdades substantivas, dispositivo e reprodução foram categorias usadas com frequência durante o desenvolvimento da pesquisa. Ao logo do trabalho, são inseridas problematizações a respeito da dinâmica de transição do ensino médio para o ensino superior por intermédio das políticas de ação afirmativa investigadas, tendo como foco a situação de escola pública coordenada por instituições das forças armadas nacionais. Sustenta-se a hipótese de que as práticas escolares, administrativas e não administrativas, desenvolvidas nesse espaço, em parte, repercutem na política de cotas instituída na Universidade Federal do Pará. A partir da problematização proposta, pretende-se abrir espaço de discussão acadêmica sobre o processo transição para a educação superior no sistema de ensino brasileiro contemporâneo, o que pode ser direcionado a outras instituições e a outros contextos específicos.

Palavras-chave: ações afirmativas; desigualdade; sistemas de ensino; reprodução

Affirmative Policies, Education and Public Schools:
an analysis about the quote system – UFPA case

Abstract: the present research discusses the affirmative actions instituted at the Federal University of Pará, in the modality quotas for undergraduate courses, destined to students who attended high school in institutions of the educational public network. The investigation is based on different studies on inequality and social exclusion of authors such as: Boaventura de Souza Santos, Amartya Sen, Ingrid Robeyns and Zélia Amador de Deus. It is also supported by studies on education and educational systems developed by Jan Masschelein, Marteen Simons, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, apart from the critical thinking of Michel Foucault. Social inequality, social exclusion, substantive liberties, device and reproduction were frequently used as analytical categories during the development of the research. During the study, questions about the dynamics of transition from high school to higher education through affirmative action policies are inserted, focusing on the situation of public schools coordinated by institutions of the National Armed Forces. The hypothesis is that school, administrative and non-administrative practices developed in this space, in part, have repercussions on the quota policy instituted at the Federal University of Pará. From the proposed problem, it is intended to open space for academic discussion about the transition process to higher education in the contemporary Brazilian educational system, which can be directed to other institutions and other specific contexts.

Key-words: affirmative actions; inequality; educational systems; reproduction

Lista de Abreviaturas

- ADPF** Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
- CD** Câmara dos Deputados
- CEDENPA** Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará
- CN** Congresso Nacional Brasileiro
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COMAR** Comando Aéreo Regional
- CONSAD** Conselho Superior de Administração
- CONSEP** Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
- CONSEPE** Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSUN** Conselho Universitário
- CPPS** Comissão Permanente de Processos Seletivos
- EA** Escolas de Aplicação
- ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio
- FAB** Força Aérea Brasileira
- GEAM** Grupo de Estudos Afro-Amazônicos
- GEMAA** Grupo de Estudos Multidisciplinares sobre Ação Afirmativa
- GTI** Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IF** Institutos Federais
- IES** Instituição de Ensino Superior
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC** Ministério da Educação
- MPF** Ministério Público Federal
- PCB** Partido Comunista Brasileiro
- PCdoB** Partido Comunista do Brasil
- PDT** Partido Democrático Trabalhista
- PRDC** Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão

PFE Procuradoria Federal Especializada

PFL Partido da Frente Liberal

PL Projeto de Lei

PPGA Programa de Pós-Graduação em Antropologia

PPGD Programa de Pós-Graduação em Direito

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPS Partido Popular Socialista

PROEG Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

PRPA Procuradoria da República no Estado do Pará

PS Processo Seletivo

PSB Partido Socialista Brasileiro

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PSS Processo Seletivo Seriado

PT Partido dos Trabalhadores

PTB Partido Trabalhista Brasileiro

PV Partido Verde

RJ Rio de Janeiro

SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SF Senado Federal

STF Supremo Tribunal Federal

TEN Teatro Experimental do Negro

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF Universidade Federal Fluminense

UFPA Universidade Federal do Pará

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS Universidade Federal de Sergipe

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UnB Universidade de Brasília

USP Universidade de São Paulo

Lista de Ilustrações

Figura 1. Abordagem de Capacidades.....	13
Figura 2. Distribuição de Vagas segundo a Lei Federal nº. 12.711/12.....	60

Lista de Quadros

Quadro 1. Implantação de Programas de Ação Afirmativa por Ano	30
Quadro 2. Relação de Apensamentos ao PL nº. 73/99 da Câmara dos Deputados (1999-2004).	51
Quadro 3. ENEM por Escola 2014	106
Quadro 4. ENEM por Escola 2015	106
Quadro 5. Medicina 2017 (Belém/Integral)	123
Quadro 6. Serviço Social 2017 (Belém/Vespertino).....	123
Quadro 7. Medicina 2016 (Belém/Integral)	123
Quadro 8. Serviço Social 2016 (Belém/Vespertino).....	124

SUMÁRIO

Agradecimentos	V
Epígrafe	VI
Resumo	VII
Lista de Abreviaturas	VIII
Lista de Ilustrações	X
Lista de Quadros	X
Políticas afirmativas para quê?	1
1. Direitos humanos, igualdade e inclusão social	4
Desigualdade social e exclusão social: distinções e interconexões	6
Desigualdade complexa: uma abordagem de capacidades	11
Ações afirmativas: concepções e racionalidades	17
Histórias, lutas e conquistas	23
Políticas afirmativas na Universidade Federal do Pará	32
Pesquisas, ações afirmativas e novas problematizações	41
2. Políticas afirmativas: transformações e trajetórias	46
A igualdade na mesa de negociações políticas: ações afirmativas e articulações partidárias	47
A UFPA e a Lei Federal nº. 12.711/2012	59

Racionalidades neoliberais no mundo universitário

63

Experiências, trajetórias e agências

72

3. O sistema de ensino brasileiro entre a transformação e a reprodução

82

O que é, afinal, o escolar?

83

Educação brasileira: acidente ou projeto?

87

A dinâmica de formação da “boa escola”

94

Escola pública x escola popular: elementos para compreensão de um contexto plural

103

Para pensar e refletir sobre ações afirmativas e sistemas de ensino

129

Referências

133

Políticas afirmativas para quê?

Quais obrigações temos em relação aos outros que, conosco, vivem em sociedade e comunidade política? Temos ou devemos ter alguma responsabilidade pelas vidas das pessoas com as quais dividimos os benefícios e os encargos da cooperação social? Para muitos posicionamentos metaéticos, essas questões são consideradas banais, supérfluas e as discussões sobre moralidade política não passam de mera retórica de interesses. Outros argumentam que o engajamento nas discussões sobre moralidade política surgem independentemente de nossa individualidade, são questões manifestadas no interior de práticas sociais concretas, referem-se a valores firmados por seres humanos enquanto coletivos, grupos ou povos, surgidos na forma de compromissos comunitários de maneira semelhante ao entrelaçamento silencioso do tecido de promessas de uma amizade fraternal; equiparar a moralidade política ao puro jogo camuflado de interesses seria um ato de contradição, pois ninguém estaria autenticamente despido de crenças e valores a respeito desse tipo de questão.

Distante dos infinitos debates do campo da metaética, defensores e defensoras dos direitos humanos parecem concordar com o fato de que devemos demonstrar igual consideração e igual respeito em relação às pessoas que dividem conosco a experiência mundana. Contudo, para isso é necessário não apenas acreditar, mas pensar e agir. Pensar no sentido de pensar de outro modo, pensar nossas diferenças, nossas distinções e agir no sentido de denunciar as injustiças, as hierarquizações e as subalternizações, propondo alternativas nesse e para esse mundo em um processo contínuo de ação/reação contra as formas arbitrárias de estruturas sociais. As ações afirmativas, em grande medida, são respostas surgidas a partir de processos históricos de lutas sociais, propostas nutridas pelo desejo persistente de mudança e transformação de múltiplos sujeitos políticos, gestadas em meio a campos de tensão quase sempre assimétricos do ponto de vista das armas e instrumentos de poder. Ações afirmativas são caminhos e possibilidades para se construir comunidades políticas capazes de demonstrar, no sentido forte do termo, igual consideração e respeito por todos e todas que se inseriram em empreendimentos sociais que se pretendem não-tiranos e não-totalitários.

A pesquisa ora apresentada recebeu o título *Políticas afirmativas, educação e escolas públicas: uma análise sobre o sistema de cotas – Caso UFPA*. Esse estudo é fruto de dúvidas e inquietações a respeito das políticas afirmativas para cursos de graduação estabelecidas em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e do contexto do sistema de ensino público brasileiro. No decorrer do texto são apresentadas discussões a respeito de perspectivas igualitárias, meritocracia, questões raciais, articulações políticas, movimentos sociais e tantas outras que se apresentaram durante o período de pesquisa. A questão central refere-se às políticas de cotas para estudantes de escolas públicas consolidadas no âmbito da Universidade Federal do Pará e às heterogeneidades das escolas da rede pública de ensino, suas práticas educacionais e às trajetórias de vida de seus estudantes.

A dissertação se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, *Direitos Humanos, Igualdade e Inclusão Social*, foi realizada discussão sobre categoriais utilizadas durante a pesquisa e a definição de termos relevantes para o desenvolvimento da investigação tais como: desigualdade social, exclusão social, ações afirmativas e políticas de cotas. Nesse ponto, foi introduzida a abordagem teórico-metodológica denominada *capability approach* de Amartya Sen como prisma para compreensão das potencialidades das medidas de ação afirmativa. Em outro momento, foram explicitados os argumentos ético-políticos utilizados na literatura sobre a temática, apresentando parte do debate filosófico-conceitual em que o objeto de pesquisa está inserido. Foi realizada, ainda, *historicização* do surgimento das políticas afirmativas em universidades brasileiras, analisando tal processo a partir do contexto político do período e da atuação de movimentos sociais. Nessa etapa, foi dada especial atenção à instituição dessas medidas no âmbito dos cursos de graduação da UFPA e ao conjunto de ações e estratégias capitaneadas pelo movimento negro em níveis locais, nacionais e transnacionais. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, foi possível coletar dados e descrever aspectos do processo de consolidação das ações afirmativas analisadas.

No segundo capítulo, *Políticas Afirmativas: Transformações e Trajetórias*, foram analisadas as recentes mudanças nas políticas afirmativas para estudantes de graduação ocorridas a partir da promulgação da Lei Federal nº. 12.711/12 que regulamentou, de maneira geral, no âmbito da União, as políticas de cotas em universidades federais e institutos federais

de ensino técnico de nível médio. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, foi possível relacionar o surgimento dessa legislação com o contexto político-partidário dos anos que antecederam sua criação, descrevendo a forma de participação de movimentos sociais e partidos políticos nesse processo, bem como suas estratégias e articulações. Em seguida, foram descritas as mudanças recentes ocorridas na política de cotas da UFPA, expondo-se, dentre outros aspectos, as formas atuais de delineamento e operacionalização dessas medidas. Posteriormente, com base em pesquisa documental, são apresentados discursos em cujo conteúdo há referência a respeito dos programas de ação afirmativa e de estudantes que optaram por concorrer a esses sistemas de ingresso. Nesse ponto, a pesquisa problematiza o imaginário pressuposto nos discursos coletados a partir de narrativas de estudantes de graduação da UFPA nas quais são explicitadas suas agências e trajetórias.

No terceiro capítulo, *O sistema de ensino brasileiro entre a transformação e a reprodução*, a pesquisa discute conceitos de “educação”, “escola” e “sistemas de ensino”, apontando como as problemáticas educacionais podem surgir não apenas de circunstâncias isoladas, mas das próprias dinâmicas decorrentes dos sistemas estatais de ensino como um todo. Em um segundo momento, apresenta-se o apanhado histórico relativo aos processos de deselitização do sistema de ensino brasileiro, enfatizando as circunstâncias que fazem surgir a associação entre as ideias de *escola pública* e *escola popular*, além das diferentes críticas a respeito da “qualidade da educação pública”. Posteriormente, problematiza-se a concepção hegemônica da noção de “qualidade de ensino” e discute-se a possibilidade desse pensamento dominante contar como elemento criterial na formação de equipes escolares da rede pública de ensino, considerando os embates e tensões destacados em falas de interlocutores e interlocutoras. Com suporte nas discussões anteriores, fora apresentada, ainda, parte do processo de organização de escolas públicas no município de Belém como forma de explicar eventuais diferenças entre estruturas e práticas desenvolvidas nesses espaços. Em seguida são destacados os resultados de pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas situadas no município de Belém, com destaque para escola de ensino infantil, fundamental e médio Tenente Rêgo Barros, instituição coordenada pelo Primeiro Comando Aéreo Regional. Nesse ponto são discutidas as relações entre práticas escolares, administrativas e não administrativas,

e as políticas afirmativas para estudantes de escolas públicas instituídas no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, foi realizada análise a respeito do processo de transição ensino médio/ensino superior, com vistas a evidenciar as estratégias e táticas de *reprodução social* mobilizadas nesse momento do ensino escolar. Ao final, são apresentadas reflexões a respeito do objeto de pesquisa, sobretudo outras inquietações e questões não respondidas a respeito da temática abordada. É certo que este estudo contém uma análise crítica a respeito das políticas afirmativas para estudantes de escolas públicas e do sistema de ensino escolar contemporâneo. Contudo, ao contrário do que possa parecer, essa análise foi despertada não por sentimentos pessimistas ou céticos em relação a esses elementos e seus objetivos políticos, mas, ao contrário, pelo sentimento de esperança e pela crença na possibilidade de que, por intermédio desses mecanismos, sejam conquistadas, cada vez mais, transformações significativas pelos grupos marginalizados de nossa sociedade, arrefecendo as injustiças persistentes de contextos arbitrários, desiguais e excludentes. Por tal razão, foi dada atenção ao polêmico e controverso objeto de pesquisa discutido nas linhas que seguem.

1. Direitos Humanos, igualdade e inclusão Social

Como viver em uma realidade paradoxal? Esse é um questionamento a ser feito aos sujeitos que (sobre)vivem nos contraditórios e incoerentes cenários mundiais penetrados por sistemas profundos de desigualdade e exclusão social. Países em desenvolvimento? Alguns afirmam que sim. Contudo, é preciso questionar. Desenvolvimento de quê? Desenvolvimento para quem? Mercados abertos aos interesses estrangeiros, produção econômica crescente e múltiplos centros do capital financeiro convivem lado a lado com imagens trágicas de miséria, corrupção e violência. Antigas elites políticas e econômicas se eternizam em suas posições de poder recorrendo a governos pseudodemocráticos que garantem as vidas nababescas da “neonobreza social” enquanto a maior parte da população permanece submetida a intensos processos de subalternização e privação de recursos.

Apesar da grave situação, os povos insubmissos das realidades marcadas pela tirania e pela violência problematizam, reagem e tentam transformar esse quadro de opressão

generalizada. Nesse processo reação/resistência contra antigas e fossilizadas estruturas hegemônicas de poder, os direitos humanos se transformam em instrumentos discursivos das batalhas por novos caminhos de dignidade. A linguagem dos direitos humanos é, atualmente, uma das principais moradas semânticas das lutas e reivindicações pela emancipação social. Ainda que inicialmente tivesse sido mobilizada como arma ideológica pela burguesia francesa emergente do século XVIII, para tomada do poder central e reintrodução de relações de dominação, essa linguagem foi/é ressignificada constantemente. Novas estratégias, novas demandas, novos interesses são inseridos nesse jogo de linguagem que passa a ser reinterpretado de forma politizada e transformadora.

No interior dessa temática, a justiça social é ponto de especial destaque. O direito à igualdade e à distribuição equânime de recursos (e.g. bens, renda, oportunidades), partes do debate relativo à justiça social, têm sido temas relevantes nas pautas políticas em diferentes lugares e instâncias de poder, tendo ganhado novo fôlego nos últimos anos no contexto brasileiro. Representantes de Estados nacionais, movimentos sociais e organizações internacionais discutem sobre as formas de distribuir os benefícios e os encargos da vida em sociedade. Diversas pesquisas científicas também dispensam grande atenção às temáticas relacionadas à igualdade e à inclusão social no mundo contemporâneo. Os debates são largamente versáteis, especialmente pelo fato de tais noções (e.g. igualdade, inclusão, justiça) serem construtos sociais, e, portanto, partes de redes de significados formadas e transformadas pelo/no curso de práticas e formas de vida.

O grande entusiasmo de alguns sobre a temática, contudo, parece conviver com posturas menos determinadas a discutir, analisar e problematizar questões relativas a desigualdades socioeconômicas. Essa postura, pelo menos no cenário brasileiro, não raro, pode ser percebida em agentes políticos e gestores públicos. Certas formas de gerir o resultado do esforço coletivo, muitas vezes, não encontram qualquer justificativa, senão beneficiar aqueles que sub-repticiamente pretendem manter inalteradas as relações assimétricas de poder e os privilégios herdados ao longo de histórias de traições e astúcias. A dura e desigual situação de inúmeras sociedades contemporâneas não pode, contudo, se transformar em sentimento de impotência. Buscar a igualdade e a inclusão social tem sido a pauta de inúmeros coletivos e

provavelmente continuará sendo até que as diferenças entre pessoas e grupos não se traduzam em formas de inferiorização.

As ações afirmativas são mecanismos para serem pensados, sobretudo, nessas realidades paradoxais do ponto de vista das desigualdades e da exclusão social, pois refletem a possibilidade de rupturas em estruturas de poder arbitrariamente instauradas nesses cenários. Provavelmente por tal razão, a temática vem sendo amplamente debatida nos últimos anos, tanto no campo acadêmico, como no campo político-jurídico. Pensar e analisar as ações afirmativas no mundo contemporâneo pode não ser o remédio contra todas as inúmeras formas de privação, exclusões e desigualdades, mas, seguramente, pode ser uma via importante para os destinos das pessoas que mais sofrem com as injustiças sociais.

Desigualdade social e exclusão social: distinções e interconexões

A temática das desigualdades e exclusões sociais requer, inicialmente, a realização de análises conceituais, no intuito de evitar controvérsias e mal-entendidos sobre o sentido pressuposto na pesquisa a respeito dessas noções. Isso não significa a necessidade de elaborar espécie de conceitografia geral a respeito do “uso correto” das noções de desigualdade e exclusão social. O objetivo neste ponto é realizar, a partir dessas categorias, distinções conceituais funcionais à pesquisa, de forma a permitir que os enunciados propostos sejam adequadamente compreendidos.

É possível interpretar as noções de desigualdade social e exclusão social como formas de se referir a fenômenos diferenciados, complexos e, geralmente, inter-relacionados. Nessa linha de interpretação, inicialmente, se propõe o entendimento de desigualdades sociais como fenômenos eminentemente socioeconômicos, enquanto exclusão social como fenômeno eminentemente sociocultural¹ (SANTOS, 2006).

¹ Essa distinção é elaborada a partir das reflexões realizadas por Santos (2006). O texto de Santos (2006), contudo, não se resume a distinções conceituais. Contém, além disso, dura crítica em desfavor do que nomeia de *modelos políticos de gestão das desigualdades e da exclusão social*, espécies de estruturas institucionais projetadas para não eliminar sistemas de desigualdade e exclusão, mas apenas geri-los. Para efeitos desse trabalho, utiliza-se apenas a distinção conceitual, em razão de sua funcionalidade ao debate a respeito das ações afirmativas.

Os seres humanos são diferentes em inúmeras características pessoais, tais como: idade, orientação sexual e propensão a doenças. Podem se diferenciar, ainda, a partir de séries de outros tipos de características consideradas externas, tais como: renda, riqueza, oportunidades e condições de vida. Grande parte destas diferenças externas está relacionada às condições impostas pelas infraestruturas econômicas que subjazem às formas de organização social. Estas infraestruturas podem ser caracterizadas a partir elementos básicos como regras de propriedade/apropriação, produção, meios de produção e possibilidades de trocas.

Em modelos econômicos aos quais se pode referir como capitalismo *laissez-faire* (DWORKIN, 2005), por exemplo, esses elementos são muitas vezes ordenados de maneira a produzir arranjos de relações sociais dirigidos a garantir o máximo possível de autonomia formal para cada sujeito, isto é, garantir, na medida do possível, que todas as pessoas tenham a possibilidade (formal) de escolher para si o que julgarem ser valioso para os seus próprios destinos. Para isso, sustentam a necessidade de garantir a possibilidade de apropriação privada, seja de maneira isolada ou cumulativamente articulada com sistemas públicos e comunitários de propriedade. Defendem a possibilidade ampla de inclusão de objetos nas relações de produção; admitem, por exemplo, que os mais variados bens possam ser produzidos e submetidos aos sistemas privados de apropriação e exploração (e.g. água, alimentos, medicamentos etc.). Quanto aos meios de produção e aos sistemas de trocas, também advogam a maior liberdade possível em seus respectivos âmbitos.

As pretensões da “economia livre” costumam encontrar esteio no argumento de que o Estado deve se manter neutro em relação à “corrida econômica”. Ocorre que, basicamente, qualquer ação ou inação estatal é, de alguma forma, uma maneira de facilitar certas formas de vida e prejudicar outras. Em certas circunstâncias, até mesmo a inércia não significa neutralidade. As concepções românticas de que a infraestrutura econômica tem a possibilidade de se desenvolver “naturalmente”, isto é, sem apoio de instituições políticas, atualmente são ideias difíceis de serem encontradas, inclusive, nos discursos mais libertários da Economia Política. Sem instituições políticas destinadas a tornar seguras as ações dos agentes econômicos e prontas para redirecionar o uso da força pública contra formas sociais indesejáveis, mesmo o mais libertário dos sistemas de troca de bens parece ser incapaz de se tornar estável.

Um esquema econômico capitalista desregulado/irrestrito, aquele que encontra sua única regra de referência na *mão invisível do mercado*, pode produzir severas desigualdades socioeconômicas. Esse sistema econômico opera segundo a lógica de que as recompensas serão merecidas pelas pessoas que mais adequadamente satisfizerem as necessidades daqueles que estão em condições de lhes retribuírem o esforço. O sujeito que mais adequadamente satisfizer o desejo do maior número de pessoas aptas a lhes retribuir financeiramente, dizem os partidários do *laissez-faire*, receberá, conseqüentemente, o maior e melhor retorno. Esse raciocínio pode ser compreendido como reflexo de certa lógica utilitarista segundo a qual o mercado desregulado consiste “naturalmente” em lugar de justiça e as ações humanas devem ser rotuladas em “úteis” e “inúteis” conforme seu benefício para a “maioria”, sem levar em consideração as diferenças existentes entre sujeitos e grupos ou as conseqüências desses atos para as minorias e grupos vulnerabilizados.

Aqueles que não conseguem satisfazer o desejo dos sujeitos-retribuidores recebem, por conseqüência, menos recompensas, independentemente das contingências de suas vidas. Enfermidades, fome, pobreza, miséria, são fenômenos em relação aos quais esses arranjos institucionais autointitulados “meritocráticos” demonstram pouca atenção. Sugerem a aceitação passiva do aprofundamento das desigualdades e justificam situações de injustiça social na “falta de esforço” daqueles que atualmente são subalternizados e submetidos a circunstâncias de privação. A lógica endógena do *laissez-faire* é clara e simples: alguns nascem para sorrir, outros nascem para chorar; as sinas de cada um não são problemas de Estado e, portanto, a pobreza e a miséria devem continuar sendo tratadas no seu “verdadeiro” espaço: o espaço dos problemas privados.

Dentre os efeitos negativos hipotéticos de sistemas econômicos desregulados do tipo descrito, é possível destacar a emergência de cenários de densas desigualdades socioeconômicas. Trabalhadores e trabalhadoras com baixa remuneração, agricultores e agricultoras sem recursos, desempregados e desempregadas, afora um gigantesco contingente de pessoas em situação de extrema pobreza provavelmente serão atores e atrizes deste panorama econômico. Esses são exemplos de fenômenos relacionados à desigualdade social.

São situações relacionadas a elementos socioeconômicos, situações que indicam as dificuldades de certas pessoas em ter acesso a determinados recursos, oportunidades e meios de vida.

Por seu turno, a exclusão social pode ser considerada como fenômeno diverso, tendo suas raízes fortemente ligadas a práticas socioculturais. A exclusão social pressupõe, em primeiro lugar, a construção, no imaginário de sujeitos ou grupos, de diferenças e fronteiras em relação a outros sujeitos ou grupos e, posteriormente, a existência de um pensamento hierarquizante em que se supõe a inferioridade de certas diferenças, sugerindo a marginalização de todos e todas que não se “integram no todo homogêneo”, tratando-os/as como “pessoas de segunda categoria”.

Nesta acepção, os elementos básicos utilizados para caracterizar certa prática como promotora de exclusão social podem ser encontrados nessas operações imaginativas direcionadas a diferenciar, hierarquizar/inferiorizar e marginalizar pessoas e/ou grupos, seja de maneira explícita ou implícita. São operações que ocorrem basicamente no mesmo espaço-tempo, criando estigmas e se reproduzindo em dinâmicas do agir social. Essas formas de hierarquização/inferiorização podem ser percebidas em manifestações de preconceitos, discriminação e nas formas específicas de discriminação, tais como: racismo, xenofobia, homofobia, afora outras. Embora desigualdades e exclusões caminhem articuladamente em inúmeros casos, é possível imaginar práticas de exclusão social não relacionadas diretamente com situações de desigualdades sociais no sentido anteriormente mencionado. Processos de exclusão social podem ser postos em prática independentemente do capital financeiro das pessoas atingidas.

Machado (2014) menciona que, antes das ações dos movimentos feministas verificadas no século XIX e na primeira metade do século XX, mulheres eram, em diferentes partes do mundo, formalmente impedidas de participar de aspectos da vida política, seja de maneira ativa, por meio da proibição do direito ao voto, ou de maneira passiva, por meio da proibição de pleitear mandato eletivo. Essa situação generalizada era, de certa maneira, independente da condição socioeconômica das mulheres. Trata-se de fenômeno eminentemente sociocultural, o que se aproxima da noção de situação de exclusão anteriormente descrita.

Apesar desta distinção conceitual, desigualdade social e exclusão social são fenômenos que podem se conectar de inúmeras maneiras, assumir diferentes máscaras e sua relação pode ser demasiadamente híbrida e complexa a ponto de não se poder identificar o peso de cada prática na situação observada. A exclusão social pode se expressar na forma do *racismo*, prática que leva em consideração a noção biológico-social de raça para legitimar práticas de violência, perseguição e opressão. Segundo Foucault (2005), o discurso racial foi mobilizado como instrumento de múltiplas estratégias, sendo que, em suas formulações mais próximas da contemporaneidade, esse discurso costuma se apoiar na ideia de separação, cisão e inferiorização racial, em que são divididos os grupos em super-raças e sub-raças. Esse discurso funcionou/funciona como o aparelho ideológico de sustentação de práticas que vão da discriminação estética ao genocídio. Se o racismo surge como fenômeno eminentemente sociocultural, sua prática reiterada abre espaço para o surgimento de inúmeras desigualdades socioeconômicas persistentes, fazendo com que desigualdade e exclusão se conectem e reconectem mais uma vez.

Esse fenômeno de interconexão entre desigualdade social e exclusão social pode ser observado em situações envolvendo grupos vulnerabilizados, como no caso de pessoas negras e povos indígenas, quando submetidos a práticas excludentes como racismo e (neo)colonialismo que contribuíram/contribuem para a ampliação da assimetria referente a recursos e oportunidades em desfavor dos membros desses grupos. O debate a respeito das ações afirmativas e, em especial, das políticas de cotas nas universidades pode ganhar outros contornos a partir dessa distinção conceitual. As pesquisas sobre ações afirmativas podem se concentrar numa ou noutra dessas dimensões. Os efeitos das ações afirmativas sobre cada um desses fenômenos podem ser analisados a partir de múltiplas formas e perspectivas. Como se verá ao longo deste trabalho, a pesquisa problematiza situações relacionadas às políticas de ação afirmativa focando nas desigualdades sociais existentes, isto é, nas diferentes vantagens e desvantagens sociais relacionadas a recursos e oportunidades que certas pessoas têm em relação a outras. Contudo, trata-se apenas de ênfase nesse aspecto, pois em certos pontos é relevante apontar as interconexões estabelecidas entre esses elementos.

Desigualdade Complexa: uma abordagem de capacidades

O exame de desigualdades e exclusões sociais pode ser amplo e analítico como propõe a abordagem de capacidades² de Sen (2000). Essa abordagem consiste na aproximação teórico-metodológica de análise articulada desses fenômenos e não de proposição de princípios agregativos abstratos a serem utilizados como justificativa para fomentar ou negar certos arranjos institucionais ou comportamentos. Seu surgimento está associado às críticas realizadas às formas trágicas e abusivas de medir o “desenvolvimento nacional” em termos simplificados de produção, consumo e arrecadação (SEN, 1999).

Esse programa fornece estruturas conceituais para análise de múltiplos aspectos das vidas humanas e de organizações sociais. A partir dessas estruturas, a *capability approach* se apresenta como instrumento auxiliar na análise de complexas realidades, apto a captar elementos que possam ser considerados relevantes para as vidas das pessoas. Essa perspectiva se apresenta como alternativa a determinadas propostas da Economia do Bem-estar, centradas exclusivamente em critérios isolados de renda, renda real e riqueza. Também se afasta de teorias da Filosofia Política Contemporânea, centradas em utilidades (Mill), bens primários (Rawls) e recursos (Dworkin).

O objetivo engendrado neste modelo teórico-metodológico busca transformá-lo em ferramenta tanto para investigações em locais submetidos a graves situações de privação (e.g. fome coletiva), como em locais considerados afluentes, tornando possível a percepção das articulações entre os inúmeros fatores relacionados às condições de vida de pessoas e grupos.

² *Abordagem de capacidades* é a terminologia utilizada em edições brasileiras de livros de Sen para traduzir a noção de *capability approach*. Convém ressaltar que Sen (2000) não utiliza o termo *capacity* e sim *capability*. O termo *capacity*, em língua inglesa, corresponde ao termo *capacidade* em língua portuguesa. Contudo, na língua portuguesa de vertente brasileira, os tradutores não encontraram correspondência específica para o termo *capability*, optando por utilizar, também, o termo *capacidade(s)* para se referir ao termo *capability*. É relevante esclarecer esse desencontro linguístico pelo fato de que certas avaliações baseadas nessa abordagem podem parecer, aos olhos dos leitores brasileiros, como contendo certa carga de preconceito pela utilização do termo *capacidade*, que acompanha, em alguma medida, um tom discriminatório em certos contextos. Exemplo disso é quando se afirma que a pessoa “X” é/está capaz para “A”, e a pessoa “Y” é/está incapaz para “A”. Dizer que determinada pessoa é/está incapaz pode, eventualmente, transparecer pressuposições hierarquizantes. Em termos linguísticos mais precisos, o que os teóricos da *capability approach* pretendem dizer quando afirmam que pessoa “Y” não tem “A” em seu conjunto capacitário, é dizer que a pessoa “Y” não tem a oportunidade real/substancial/efetiva para realizar “A”. Contudo, no intuito de manter o alinhamento deste estudo com as traduções brasileiras, optou-se por preservar a utilização do termo *capacidade* para se referir a *capability*.

Como aponta Sen (2012, p. 29), “os seres humanos são profundamente diversos”. Nossas diferenças podem ser sociais, culturais, físicas e das mais variadas categorias. A abordagem de capacidades proposta por Sen, antes de ser um modelo analítico-conceitual sobre igualdades, também consiste em proposta de análise vigilante e atenta das diferenças.

Os conceitos centrais dessa perspectiva de análise são: (1) o conceito de meios para realizar (recursos, bens, serviços etc.); (2) o conceito de fatores de conversão; (3) o conceito de capacidades/*capabilities* (liberdades substantivas ou oportunidades reais); e (4) o conceito de funcionamentos (realizações).

Analisar desigualdades sociais com foco exclusivo nas realizações que as pessoas perfazem em suas vidas pode esconder importantes diferenças nas vidas que essas pessoas levam, podem levar ou levaram. Se, por exemplo, tentarmos analisar a desigualdade social em determinado local, por certo período de tempo, apenas comparando o que as pessoas realizaram em suas vidas, o foco nas realizações pode encobrir outras diferenças relacionadas a recursos, oportunidades e direitos dessas pessoas. Essa mesma análise pode velar os fatores sociais, pessoais e ambientais que tornaram certas realizações mais fáceis ou mais difíceis, enquanto tornaram outras impossíveis ou pouco atraentes. Uma das vantagens da abordagem de capacidades consiste em possibilitar a manutenção dos elementos de liberdades substantivas como variável focal da análise das diferenças, isto é, manter a ênfase de observação na possibilidade efetiva que as pessoas têm para fazer algo que valorizam (SEN, 2000). Nas palavras de Sen:

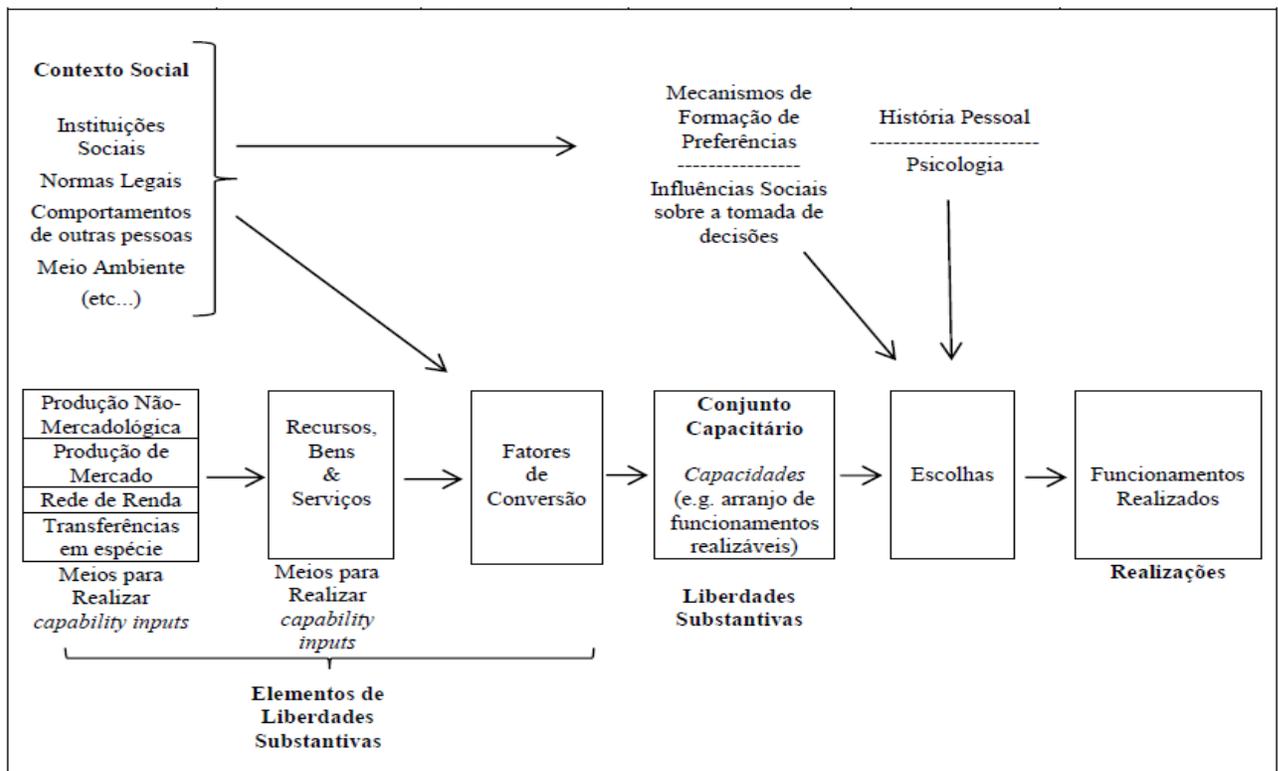
[j]á há algum tempo venho tentando argumentar que, para muitos propósitos de avaliação, o "espaço" apropriado não é nem o das utilidades (como afirmado pelos welferistas) nem o dos bens primários (como proposto por Rawls), mas aquele das liberdades substantivas - as capacidades - para escolher uma vida à qual se tenha razão de dar valor. (2000, p. 74-75, tradução livre)

Imaginemos a proposta de políticas públicas relacionadas à nutrição. Poderíamos analisar os recursos financeiros disponíveis na comunidade para estruturar medidas de distribuição de alimentos de acordo com a dimensão populacional. Em seguida, poderíamos investigar os habitantes de vários locais e financiar pacotes de alimentos idênticos para cada grupo familiar, considerando o número de pessoas que constituem esses grupos. A proposta de

Sen (2000) nos coloca a seguinte questão: apesar de ser possível, em certo sentido, considerar essas pessoas iguais em recursos (representados por pacotes de alimentos idênticos), será que podemos considerá-los iguais ou semelhantes em liberdades substantivas? Em que medida é possível considerá-las iguais ou semelhantes naquilo que tem efetiva oportunidade para realizar?

Em cada grupo familiar teremos pessoas diferentes, com, por exemplo, diferentes aspectos pessoais: metabolismos específicos, necessidades nutricionais específicas, fatores alergênicos, propensão a doenças etc. Esses fatores podem tornar distintas as liberdades substantivas entre os integrantes dos grupos envolvidos. Poderíamos afirmar que, apesar de receberem o mesmo pacote de alimentos, a sua *liberdade para estar bem nutrida* são distintas. Robeyns (2005) expõe a estrutura conceitual de Sen por meio de quadro esquemático em que é possível visualizar as conexões existentes entre os variados conceitos contidos nessa abordagem:

Figura 1. Abordagem de Capacidades



Fonte: representação gráfica da abordagem de capacidades adaptada a partir de ROBEYNS, Ingrid. **The capability approach:** A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 2005. Disponível em: http://www.law.uvic.ca/demcon/victoria_colloquium/Preseminar%20Readings/Robeyns%20Capabilities%20paper.pdf. Acesso em: 20 de set. 2016.

No quadro esquemático é possível verificar o funcionamento dos principais conceitos propostos por Sen. Destaca-se, inicialmente, a diferença existente na *Figura 1* entre: (1) os meios para realizar e as liberdades substantivas; e (2) as liberdades substantivas e as realizações/funcionamentos (SEN, 1990).

A noção de meios para realizar considera os recursos em sentido amplo e meios de vida disponíveis para cada pessoa ou grupo analisado, isto é, tudo o que podem dispor em termos de instrumentos para atingir determinados objetivos. Tal modelo foi projetado para ser utilizado na análise das condições de vida de diferentes grupos sociais, e não necessariamente em sociedades estruturadas em típicos mercados ocidentais globalizados. Exemplificativamente, mesmo em uma sociedade não organizada por infraestruturas econômicas como as mencionadas, a água potável disponível para os membros do grupo, ainda que não seja convertível em valores monetários naquele cenário, pode ser considerada como recurso e, nesse sentido, contar como elemento positivo (dependendo de outras variáveis) nesse panorama. Bens, serviços e outros recursos disponíveis devem desempenhar papel instrumental nas oportunidades reais presentes nas vidas dos sujeitos para serem introduzidos na análise do conjunto de liberdades substantivas como aponta Robeyns:

[p]or exemplo, nós não estamos interessados em uma bicicleta pelo simples fato de esta ser um objeto feito por certo material, com um certo estilo e cores específicas, mas por causa que ela pode nos levar a lugares que queremos ir, de maneira rápida em comparação se fossemos andando. Essas características de um bem permitem um funcionamento. Em nosso exemplo, a bicicleta permite o funcionamento da mobilidade, estar em condições de locomover-se livremente e mais rapidamente do que se estivesse andando. (2005, 98-99, tradução nossa)

Nesse sentido, a *capability approach* analisa não apenas a pertença e o acesso a algo, mas a repercussão desse algo nas liberdades substantivas. As pessoas podem ter determinada quantidade e pluralidade de recursos, porém, isso não significa que estejam em condições de converter esses recursos nas mesmas atividades (funcionamentos). É possível que a vida dessas pessoas esteja articulada com fatores de conversão: pessoais, sociais e ambientais (ROBEYNS, 2005).

Como dito anteriormente no caso dos pacotes de alimentos, fatores pessoais como metabolismo e propensão alérgica podem contribuir para que os recursos fornecidos não

representem a mesma nutrição entre grupos envolvidos. Da mesma maneira, fatores relacionados ao meio ambiente podem influenciar a conversão dos recursos. Eventuais políticas de saúde, caso não considerem os fatores ambientais a que estão sujeitas as pessoas de referência, podem deixar de perceber circunstâncias relevantes a respeito das condições de bem-estar físico.

Os fatores sociais que afetam as possibilidades de conversão dos recursos, bens e serviços em realizações/funcionamentos são extremamente variados e complexos. Políticas públicas, legislação estatal, práticas de discriminação, relações de poder assimétricas são alguns entre os inúmeros fatores que podem reduzir ou impedir a possibilidade de conversão de recursos em liberdades substantivas (ROBEYNS, 2005).

Para utilizar o exemplo de Drèze e Sen (2013), ter uma bicicleta no duro período de práticas discriminatórias relacionadas ao regime de castas indiano não significava tanto, em termos de liberdades substantivas, para pessoas identificadas como *dalit*, como significava para outras pessoas, pois aquelas eram frequentemente impedidas de utilizar suas bicicletas em certas partes da cidade na presença de castas consideradas superiores. Nesse sentido, a noção de meios para realizar (e.g. recursos, bens e serviços) está articulada com os fatores de conversão (e.g. pessoais, sociais e ambientais). Essa articulação forma o conjunto de *elementos das liberdades substantivas* e, a partir dela, surge o que Sen (2000) compreende como *conjunto capacitário* (*capability set*) ou conjunto de capacidades. Em sua construção teórico-metodológica, Sen se refere da seguinte forma à noção de capacidade(s):

[a] capacidade é principalmente um reflexo da liberdade para realizar funcionamentos valiosos. Ela se concentra diretamente sobre a liberdade como tal e não sobre os meios para realizar liberdade, e identifica as alternativas reais que temos. Neste sentido, ela pode ser lida como um reflexo da liberdade substantiva. Na medida em que os funcionamentos são constitutivos do bem-estar, as capacidades representam a liberdade de uma pessoa para realizar bem-estar. (2012, p. 93)

A ideia de *conjunto capacitário*, portanto, corresponde às capacidades dos sujeitos (suas liberdades substantivas) para realizar certas ações ou atingir determinado estado de coisas. Em razão de o programa tratar de *formas de liberdades*, o conteúdo do arranjo de capacidades é sempre marcado pela presença de verbos. Estar livre de fome, estar bem nutrido e estar em boa

saúde³ são exemplos de liberdades substantivas geralmente mencionados nessa espécie investigação (SEN, 2000).

É importante notar que a abordagem de capacidades focaliza nas liberdades substantivas das pessoas. Por tal motivo, o termo *capability* não se confunde, nessa teoria, com o termo *capacity*. *Capability* é utilizado nessa estrutura conceitual para se referir à possibilidade real das pessoas de promover um estado de coisas. Difere, nesse sentido, do termo *capacity* que se refere apenas a possibilidades formais. *Ser capaz de nadar*, nessa estrutura teórica, não é o mesmo que *estar livre para praticar natação* (SEN, 2000). Essa última proposição implica não apenas a existência da habilidade necessária, como também as condições indispensáveis para a prática da ação (e.g. ter acesso ao local adequado para a prática da ação).

O último dos conceitos centrais da abordagem de capacidades é o conceito de funcionamento(s). Tal conceito (funcionamento ou funcionamentos) reflete especificamente as “várias coisas que uma pessoa pode atribuir valor em ser ou fazer” (SEN, 2000, p. 75, tradução nossa). Essas “coisas” podem variar “das mais elementares, como estar adequadamente nutrido ou livre de doenças evitáveis, para atividades ou estados complexos, como estar livre para fazer parte da comunidade” (SEN, 2000, p. 75, tradução nossa).

A abordagem de capacidades, apesar de inúmeras conexões conceituais, utiliza intuições relativamente simples para formar esquemas categoriais de análise de diferenças, desigualdades e exclusões, organizando a complexidade de dimensões da realidade em sistemas interconectados de noções teóricas. A abordagem de capacidades não é, logicamente, a única forma de se compreender esses fenômenos sociais. Outras formas de percepção, acadêmicas ou nativas, são capazes de visibilizar essas situações, inclusive de ângulos não contidos nessa abordagem. Contudo, dentre as perspectivas acadêmicas investigadas ao longo dessa pesquisa, a proposta de Sen apresenta a vantagem de ser ampla e de permitir identificar não só os recursos disponíveis de pessoas e grupos, como também, os fatores socioculturais de exclusão

³ Cabe destacar que, como mencionado por Sen (2011), essas são noções gerais utilizadas como exemplos para explicar o funcionamento dos conceitos apontados. A utilização prática e completa dessas categoriais depende de delineamentos mais específicos, inclusive no que se refere a compreender categoriais nativas como “fome”, “boa nutrição” e “boa saúde”. Sobre a temática envolvendo percepções de saúde e a crítica aos “medidores estatais de morbididade” ver: SEN, Amartya. *Health: perception vs. observation*, Apr 13; 324(7342): 860–861, *British Medical Journal*, Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1122815/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

social capazes de criar obstáculos em suas vidas. Essa vantagem permite pensar as ações afirmativas por ângulos diferentes dos já consagrados na literatura sobre a temática. Como se verificará adiante, as ações afirmativas podem ser explicadas não apenas como mecanismos direcionados à eliminação de desigualdades relacionadas a bens, serviços e recursos, mas também podem ser pensadas na perspectiva de instrumentos capazes de combater os efeitos de obstáculos e fatores sociais que representam adversidades nas vidas de pessoas e grupos.

Ações afirmativas: concepções e racionalidades

Após abordar esses aspectos introdutórios sobre desigualdade e exclusão social é possível introduzir com mais facilidade a temática relacionada às ações afirmativas e às políticas de cotas para estudantes de escolas da rede pública de ensino. Referências a ações afirmativas estão presentes em discursos, documentos, legislações e pesquisas científicas. Com grande frequência, o debate político a respeito das ações afirmativas se concentra no que se convencionou intitular de “políticas de cotas”, sejam elas destinadas a alterar as formas de acesso a empregos, cargos públicos ou cursos universitários.

No ambiente acadêmico, essa noção vem sendo utilizada com limites mais abrangentes. Em investigações científicas constantes no acervo bibliográfico do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (PPGD-UFPA), por exemplo, pesquisadores relacionam a ideia de ações afirmativas a medidas de benefícios fiscais (RABELO NETO, 2010), políticas previdenciárias (HOMCI, 2011) e a programas governamentais de financiamento educacional (TEIXEIRA, 2014).

Conforme a concepção de Gomes:

[a]ções afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (2001, p. 22)

Homci (2009) contesta a justificação de ações afirmativas com base no argumento de compensações históricas, sustentando que os mecanismos de ação afirmativa devem encontrar

apoio em questões sociais contemporâneas e não em violações ocorridas no passado. Nessa linha de interpretação, o conceito de ações afirmativas não deveria abranger tal finalidade, como apontado pelo autor.

Apoiadores da negação da possibilidade de “acertar as contas com o passado”, em parte, recorrem ao raciocínio contrafactual mencionado por Waldron (1992), o qual pretende imaginar como seria o mundo contemporâneo se certas injustiças históricas não tivessem ocorrido para, em seguida, utilizar esse pensamento como base de justificação para determinadas medidas. Esse tipo de raciocínio, como mencionado por Waldron (1992), encontrará certos obstáculos argumentativos, dentre eles, a dificuldade de imaginar como seria, atualmente, a vida dos descendentes das pessoas historicamente violadas e de justificar qual deveria ser a responsabilidade das gerações atuais de pessoas privilegiadas por práticas anteriores.

A discussão para a qual Waldron nos convida em seu texto é profundamente controversa em razão de seu caráter valorativo. Querer sustentar um argumento político-valorativo será, em qualquer caso, algo discutível, considerando que não existem critérios de moral-política universais, absolutos, densos e determinados com os quais possamos encerrar definitivamente nossos debates. Como afirma Geertz (2013), somos animais suspensos em redes de significados que nós mesmos tecemos. Seja como for a dificuldade de se avançar em debates sobre moral-política, o argumento a respeito do dever de corrigir injustiças históricas não pode ser tão facilmente descartado, afinal, se são certas as dificuldades argumentativas nessa linha de pensamento, não menos certo é o fato de que gerações contemporâneas detêm regalias devido a injustiças históricas e mantêm, ainda hoje, privilégios sociais e políticos garantidos por superestruturas institucionais e práticas conservadoras sustentadas ao longo de décadas. Não é necessário saber o que aconteceria individualmente com a vida de cada pessoa para saber que gerações atuais acumularam vantagens em detrimento de outros grupos submetidos a técnicas permanentes de opressão e subalternização.

A discussão a respeito do conceito de ações afirmativas reflete, em certa medida, discussões morais, éticas e políticas do contexto social em que estão inseridas. Por tal motivo, tratar a divergência acerca do significado de ações afirmativas como problema meramente

linguístico pode ser considerado um erro, uma vez que jamais será possível, nessa perspectiva, enxergar esse outro espaço do debate.

As discussões a respeito das ações afirmativas não se encerram nas questões sobre o tempo, isto é, se tais medidas devem focar em desigualdades e exclusões sociais contemporâneas ou se devem também olhar para o passado e tentar, no presente, aliviar a repercussão da dor e do sofrimento causado por antigas violações. Outros argumentos pretendem opor as categorias classe e raça como forma de dobrar, na direção de seus interesses, os potenciais das ações afirmativas.

É o caso da tese *class-over-race*, segundo a qual, as práticas de racismo estariam, atualmente, ligadas a problemas de classe social (ROTONDANO, 2015). Essa tese pode ser percebida em linhas de argumentação que defendem a supressão políticas de ações afirmativas com elementos étnico-raciais para garantir exclusivamente medidas com elementos socioeconômicos.

Contudo, essa tese não explica certos achados de pesquisa obtidos a partir da análise cruzada de dados referentes a renda, raça, sexo e educação:

[o]utra comprovação que aponta para a intensificação da desigualdade é que a diferença entre negros e brancos não decorre somente do nível de renda, mas também da discriminação pela cor. Para chegar a essa conclusão, pesquisadores do IPEA observaram crianças de 11 a 14 anos, do sexo masculino, pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres do Brasil. Entre os meninos brancos desse grupo, 44,3% estão cursando a segunda fase do primeiro grau (quinta a oitava série), enquanto entre os negros do mesmo grupo apenas 27,4%. (CARVALHO, 2011, p. 28)

A partir dessas informações, é possível perceber que a desigualdade social brasileira está intimamente relacionada com outros fatores sociais. Os dados apontam para a correlação do fator racial no âmbito da educação, servindo como elemento de problematização da relação causal suposta na tese *class-over-race*. A tese não explica, ainda, experiências vivenciadas por negros, mesmo em posições socialmente relevantes, como em episódio ocorrido com Milton Santos, segundo o relato apresentado pelo professor Kabengele Munanga:

[e]ntão, somente a ascensão econômica não resolve o problema?

Essa coisa de pensar que o negro no Brasil, ascendendo economicamente, resolverá o problema racial é uma falácia. Em algumas situações até pioram as discriminações. Certa vez o amigo e professor já falecido Milton Santos foi ao Clube dos Professores aqui na USP acompanhado de professores estrangeiros da França e do Canadá. Quando chegou, veio um funcionário e pediu

para ele mostrar a carteira de professor da USP. Os convidados dele – que não eram da USP – não precisaram. Ele, que “estava em casa”, parecia de fora, ou seja, mesmo com dinheiro e único do grupo professor que era da USP, mesmo sendo considerado um dos maiores intelectuais do mundo, foi importunado porque, no Brasil, o que fala mais alta são a cor da pele e a geografia do nosso corpo. (PESTANA, 2014, p. 234-235)

Milton Santos foi o único negro no quadro de professores da Universidade de São Paulo (USP) por bastante tempo. O cenário de racismo e exclusão social se apresenta de várias formas na história narrada. São faces de um mesmo fenômeno social, o racismo institucional presente nas Instituições de Ensino Superior, representado pela mínima presença de pessoas negras nos cargos de docência e, por outro lado, o racismo cotidiano de relações inter-raciais, perceptível nos comportamentos quase automáticos representados pelo estranhamento pigmentocrático em ambientes hegemonicamente ocupados por brancos em que o negro é considerado mais “exótico” que o estrangeiro.

As práticas de racismo no Brasil, após profundo e contínuo debate público, parecem ter sido reconhecidas mais amplamente como um fato. Mas não um mero fato pontual. O racismo contemporâneo foi/é reconhecido como um fato presente, sistemático e intenso. O mito da democracia racial⁴ já não encontra, pelo menos no âmbito das Ciências Sociais, a mesma ressonância.

Nesse ponto, os aportes teóricos de Santos (2006) e Sen (2000) podem servir para reterritorializar as fronteiras do pensamento anticotas e sustentar outro olhar sobre os fenômenos sociais articulados de desigualdade e exclusão social. As práticas de racismo; representadas por atitudes, discursos e comportamentos nos quais são verificadas tentativas de inferiorização e marginalização de determinados grupos; podem criar obstáculos adicionais na vida das pessoas atingidas. Portanto, mesmo que determinadas pessoas tenham acesso a semelhantes recursos, as práticas de exclusão social podem repercutir na conversão desses elementos em outras realizações.

⁴ A ideia de “mito da democracia racial” é a categoria utilizada para se referir ao conjunto de narrativas ideológicas que representam a realidade brasileira como espaço isento de conflitos raciais, isto é, um lugar marcado por relações de fraternidade, respeito mútuo e não-discriminação racial (NASCIMENTO, 2016). Como se verá adiante, a denúncia do caráter ficcional desse discurso não é fenômeno recente. A desconstrução dessa ideia, tanto no plano nacional, como internacional, vem sendo reiteradamente promovida pelos movimentos sociais envolvidos com questões raciais.

Essa afirmação não significa que pessoas submetidas a práticas de racismo ou outras espécies de discriminação tenham, em qualquer caso, menos oportunidades/liberdades substantivas do que outras. Uma relação de poder pode ser compreendida como relação de força com sentidos divergentes. Mesmo expostas a técnicas de violência simbólica persistente, não se pode deixar de marcar a possibilidade de protagonismo de qualquer pessoa ou grupo. Na mesma medida em que alguém pode estar sendo submetido a técnicas de subalternização, este sujeito pode confrontar essas situações com ações e reações. O que a abordagem de capacidades permite visualizar é o fato de que mesmo se em determinada análise comparativa houver a indicação de existência de semelhantes conjuntos capacitários entre pessoas e/ou grupos, em certos casos, a conquista desses poderes demanda maior esforço por parte de uns em relação a outros devido à presença e intervenção de sistemas socioculturais hegemônicos de exclusão social.

Exemplo de como práticas de racismo podem repercutir na conversão de meios de vida em realizações é encontrado nos estudos de Carvalho (2011, p. 59) que sustenta a seguinte afirmação: “até os carentes brancos contam com vantagem (o seu capital racial) em relação aos carentes negros (que são portadores de *stress* racial)”. Esse raciocínio, em parte, se assemelha com o argumento decorrente da *capability approach* de Sen (2000). Contudo, há uma distinção relevante entre “ser portador de” e “estar submetido a”. Em primeiro lugar, “ser portador de” remete à possibilidade de livrar-se de algo, bastando para tanto a ativação da vontade do portador. A ideia de “estar submetido a”, por seu turno, remete às tentativas externas de imposição em que a transformação da situação e a retirada do jugo dependem de algo bem mais contundente do que um simples “abrir mão”.

No que se refere ao racismo, esta segunda ideia parece ser mais adequada, pois as estratégias e táticas de subalternização racial socialmente disseminadas são compreendidas mais adequadamente como planos direcionados a grupos específicos, e não como objetos que esses sujeitos possam carregar e desfazer-se facilmente.

A ideia de *stress* racial aponta, precisamente, para o resultado da necessidade de direcionar energias físicas e psíquicas contra o conjunto de práticas de discriminação. São comportamentos de resistência necessários, em maior ou menor grau, na luta cotidiana contra

sistemas de exclusão, processo gerador de tensão/aflição que não costuma ser pontual, mas longo e duradouro devido ao elevado grau de permeabilidade que o racismo pode atingir nas relações sociais. Não é difícil imaginar como essa situação de tensão extrema pode resultar em bloqueios de conversão recursos. Em uma “competição” que requer concentração e memorização, por exemplo, estar livre de *stress* racial pode ser compreendido como relevante vantagem na “disputa”. Nesse sentido, a necessidade de enfrentamento contínuo do racismo pode representar entraves de longo prazo na estrutura de composição de liberdades substantivas.

Essa situação se relaciona a fenômenos reprodutores de desigualdades e exclusões sociais. Se por um lado, é possível afirmar que a situação de desigualdade social, representada pela dificuldade de acesso a determinados bens e ocupações por parte certos grupos, reforça preconceitos e estigmas que alimentam sistemas socioculturais de exclusão, por outro lado, as práticas de inferiorização e marginalização desses últimos sistemas fazem surgir obstáculos adicionais na “corrida” para o acesso a bens, recursos e ocupações. A imagem que se manifesta nessas circunstâncias é a de esquemas cíclicos de reprodução desses fenômenos, circuitos de manutenção de antigos privilégios e atuais posições.

As categorias de Santos (2006) e Sen (2000) permitem compreender de forma expandida as articulações possíveis entre sistemas de desigualdade e exclusão, afora os circuitos de reprodução desses fenômenos, razão pela qual são utilizadas para subsidiar a explicação do potencial das ações afirmativas, seu alcance e possibilidades.

Nesse sentido, é possível apontar o fato de que tais circuitos de desigualdade e exclusão social não são imunes a racionalidades e ações disruptivas. As políticas afirmativas podem ser compreendidas como medidas (públicas ou privadas) destinadas a promover tratamento igualitário entre pessoas ou grupos em certo aspecto (e.g. recursos em sentido amplo, bens, rendas etc.) e/ou combater a exclusão social nas suas mais variadas formas. Esses são propósitos específicos para ações afirmativas e todos podem, de certa maneira, ser promovidos a partir delas. Não há razões apriorísticas para excluir antecipadamente nenhuma dessas possibilidades.

As ações afirmativas podem se transformar em pontos de inflexão, ruptura e curto-circuito nesses sistemas cíclicos, proporcionando novos caminhos para os projetos de emancipação social. Não por outro motivo, a temática relativa às ações afirmativas foi introduzida incisivamente na agenda jurídico-política, sobretudo por intermédio da ação de movimentos sociais. A seguir será exposto o cenário de surgimento de demandas relativas a políticas afirmativas nas universidades para que se possa compreender o pano de fundo social e político em que o objeto de pesquisa está inserido.

Histórias, lutas e conquistas

Em sua investigação, Menezes (2001) menciona que o termo ação afirmativa (*affirmative action*) foi utilizado pela primeira vez em atos do governo norte-americano contidos na Ordem Executiva nº. 10.925, de março de 1961, emitida pelo então Presidente John Kennedy. Naquele documento, o termo detinha significado restrito. Ações afirmativas eram medidas a serem tomadas pelos empregadores para neutralizar a discriminação no momento da contratação e da permanência de pessoas negras em postos de trabalho (MENEZES, 2001).

No Brasil, se considerado o sentido amplo do termo, é possível indicar múltiplas políticas públicas, diplomas legislativos e atos administrativos como exemplos de ações afirmativas. Na Constituição Federal de 1988, mesmo após a alteração promovida pela Emenda Constitucional nº. 20/98, verifica-se a presença de critérios diferenciados para aposentadorias no regime próprio de previdência social entre homens e mulheres. Também consta a possibilidade de adoção de critérios diferenciados de aposentadoria para pessoas com deficiência, pessoas que exerçam atividades de risco e atividades causadoras de especial prejuízo à saúde ou à integridade física.

No âmbito do Direito do Trabalho, é possível apontar a política estabelecida pela Lei Federal nº. 8.213 de julho de 1991, que cria, para empresas com mais de cem empregados, a obrigação de reservar percentuais de postos de trabalho para a contratação de pessoas com deficiência. Existem, ainda, estatutos legislativos que estabelecem direitos diferenciados a grupos específicos, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069 de julho de 1990) e o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº. 10.741 de outubro de 2003). Todas essas

medidas podem ser consideradas como ações afirmativas em sentido amplo, pois buscam produzir situações materiais de igualdade entre as pessoas levando em consideração aspectos de suas diferenças.

Em estudos acadêmicos relacionados a essa temática, costuma-se, ao historicizar as lutas e ações que impulsionaram o surgimento dessas medidas, atribuir aos Estados Unidos da América o mérito de precursor dessa espécie de políticas, a partir de proposições subscritas por John Kennedy. Contudo, Carvalho (2011) aponta que, bem antes das medidas propostas no ambiente institucional norte-americano, já se havia inscrito em diplomas legislativos indianos o dever de o Estado Nacional criar sistemas de ações afirmativas em instituições de ensino e em postos de trabalho para pessoas de determinados grupos, como forma de compensação histórica pela exclusão social causada pelo regime de castas.

A luta pelo rompimento do regime de castas indiano teve como um de seus protagonistas Bhimrao Ramji Ambedkar, jurista, economista e líder político das castas inferiorizadas durante a primeira metade do século XX, período em que vigia o regime colonial britânico instaurado sobre a Índia (WEDDERBURN, 2007). No referido período, o povo indiano lutava pela independência de seu país contra o jugo colonialista estabelecido pela Inglaterra. Apesar do objetivo comum no ideal de independência, a existência do regime de castas indiano causava grande polarização política. Integrantes de certas castas e, em especial, aqueles que pertenciam às “castas superiores”, demonstravam grande resistência em estabelecer novas diretrizes institucionais capazes resultar na perda de privilégios (WEDDERBURN, 2007).

Em razão da grande pressão política realizada pelos grupos menos favorecidos, sendo Ambedkar considerado um dos líderes do movimento, os demais grupos que organizavam a redação da futura Constituição indiana cederam espaço para a inscrição de normas constitucionais direcionadas a forçar o futuro Estado a promover políticas garantidoras de melhores condições de vida aos grupos mais vulnerabilizados. Na Constituição Federal indiana, dispositivos relevantes para a busca da eliminação da exclusão social foram inseridos:

15. (1) O Estado não pode discriminar qualquer cidadão em razão de religião, raça, casta, sexo ou local de nascimento.

(5) O disposto no presente artigo ou na sub-cláusula (g) da cláusula (1) do artigo 19 não impede o Estado de fazer qualquer disposição especial, por lei, para o avanço de quaisquer classes sociais

desfavorecidas de cidadãos ou para as castas ou as tribos demarcadas na medida em que tais disposições especiais sejam relacionadas a sua admissão em instituições educacionais, incluindo as instituições de ensino privadas, assistidas ou não pelo Estado, com exceção das instituições de ensino minoritárias referidas na cláusula (1) do artigo 30. (ÍNDIA, 1950, tradução nossa)

O diploma constitucional estabeleceu diretrizes normativas relacionadas ao combate de diversas formas de discriminação. Na série de dispositivos apontados, verifica-se que a intenção dos legisladores era esclarecer que o objetivo anti-discriminatório assumido pelo Estado não deveria servir como razão jurídica para impedir a criação de medidas destinadas a melhorar as condições de vida de determinados grupos.

Segundo Carvalho (2011, p. 185) “Ambedkar conseguiu inserir as cotas na Constituição indiana; por isso, a Índia é o país com a mais longa história e experiência em ações afirmativas no mundo e não os Estados Unidos”. No caso, Carvalho (2011) está se referido não a ações afirmativas em sentido amplo, mas a sistemas de cotas “tal como conhecemos em nosso tempo” (CAVALHO, 2011, p. 184).

É difícil, em razão da abrangência e da profundidade das informações necessárias, confirmar a hipótese de que a Índia seja, de fato, o país com a mais longa história em relação a essa espécie de medidas. Contudo, é perceptível, pelo ambiente político descrito e pelos objetivos nacionais insculpidos no diploma constitucional, que parte dos agentes políticos indianos, já na década de 1950, imaginava a elaboração de políticas afirmativas de acesso a instituições de ensino para pessoas pertencentes a grupos sistematicamente discriminados.

No Brasil, a conquista de políticas afirmativas nas universidades tem grande relação com as ações dos movimentos sociais. Como se verificará adiante, inclusive as políticas de cotas direcionadas a estudantes de escolas públicas, surgem no cenário das exigências e reivindicações de direitos realizadas por essas organizações. Ao longo dessa pesquisa foi dado destaque à atuação do movimento negro em razão de suas ações terem se relacionado de forma mais próxima com o surgimento das políticas de cotas para estudantes de escolas públicas na Universidade Federal do Pará.

Em entrevista concedida por Zélia Amador de Deus⁵ podemos perceber que a demanda por medidas de inclusão nas universidades não é tão recente no contexto brasileiro:

[a] demanda por políticas afirmativas de corte racial é antiga. Se você pesquisar em textos de Correia Leite, da década de trinta, você vai encontrar a questão sobre a presença de negros nas universidades. Há ainda o Projeto de Lei proposto por Abdias Nascimento, ainda na década de oitenta. O projeto nunca foi apreciado. (Entrevista)

Seguindo o direcionamento apontado por Zélia Amador, é possível destacar, inicialmente, as ações capitaneadas por Abdias Nascimento na década de quarenta. Abdias Nascimento participou da fundação, no Rio de Janeiro, do Teatro Experimental do Negro (TEN), companhia teatral aberta ao protagonismo negro-africano, cujo intuito inicial seria transformar o papel cênico reservado a pessoas negras no teatro brasileiro (NASCIMENTO, 2004). No entanto, as ações do grupo não se circunscreveram à crítica estética. Ao mesmo tempo em que problematizava a presença negra no teatro nacional, o Teatro Experimental do Negro se constituía em espaço de visibilização, debate e discussão a respeito de estruturas sócio-políticas do Estado brasileiro. Paralelamente a essas ações, foi lançado o jornal *Quilombo*, também coordenado por Abdias Nascimento, em cujo conteúdo havia divulgação de trabalhos desenvolvidos pelo TEN e manifestações de posicionamentos políticos do grupo coordenador da publicação. A opinião manifestada no jornal sobre a necessidade de inclusão social no campo da educação é emblemática:

[n]osso programa

Trabalhar pela valorização e valoração do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico.

Para atingir esses objetivos QUILOMBO propõe-se:

...

3 - lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. (QUILOMBO, 1948, p.3)

⁵ Zélia Amador de Deus é atualmente Professora da Universidade Federal do Pará, na qual ocupou o cargo de Vice-Reitora. Ativista do movimento negro, Zélia Amador participou da criação do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e do Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAAM), ambos com atuação histórica na luta contra o racismo no Estado do Pará. Teve participação marcante na institucionalização das políticas afirmativas com corte racial para cursos de graduação na Universidade Federal do Pará nos anos 2000. Os trechos das falas inseridas neste trabalho foram coletados a partir de entrevista realizada em 06 de junho de 2017

O trecho foi inserido na coluna *Nosso Programa*, presente em várias edições do jornal, na qual constava a declaração dos compromissos políticos assumidos pela equipe de edição. Verifica-se que já havia, àquela altura, questionamentos a respeito da presença negra nas instituições de ensino superior, assim como reivindicações de programas de governo capazes de romper o *status quo* do privilégio racial branco. A manifestação aponta, ainda, para a situação da não universalização do ensino gratuito, sugerindo a inexistência de instituições escolares suficientes para fazer frente à demanda educacional. A requisição contida em *Quilombo* se refere à criação de programas de pensionistas estatais, o que na linguagem atual poder-se-ia associar a bolsas de estudo. À época, o vocabulário não se utilizava do termo “ação afirmativa” para se referir a essa espécie de medida, contudo, considerando a denúncia das circunstâncias excludentes do ensino brasileiro contidas nesses escritos, é possível tratar essas manifestações como pronunciamentos precursores de reivindicações contemporâneas por políticas afirmativas no campo da educação superior.

Apesar dos avanços conquistados pelo movimento negro no período, especialmente em relação à denúncia das múltiplas formas de discriminação racial vivenciadas no Brasil, as demandas tinham grandes obstáculos para serem postas em prática. O Brasil atravessava a chamada *Era Vargas*, iniciada em 1930, e mantida até outubro de 1945, período com forte repressão a movimentos associados à esquerda do espectro político. Mesmo com fim do governo de Getúlio Vargas e o retorno das atividades dos partidos políticos, as reivindicações do movimento negro tinham dificuldade de avançar em determinados níveis institucionais, inclusive encontrando bloqueios no interior de partidos da esquerda brasileira, como aponta Domingues (2007, p. 111), “Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país”.

Outro evento importante que demonstra a anterioridade da demanda por ações afirmativas é a proposta formulada por Abdias Nascimento no Congresso Nacional. Após sua eleição como Deputado Federal no pleito realizado em 1982, Abdias Nascimento atuou na legislatura compreendida no período de 1983 a 1987. Dentre suas propostas na Câmara dos Deputados, destacam-se os Projetos de Lei nº. 1.332/83 e 3.196/84. O primeiro projeto

continha temáticas variadas, estabelecia a obrigatoriedade de se reservarem percentuais de vagas de diferentes escalões hierárquicos no serviço público e na iniciativa privada para homens negros e mulheres negras, criava o dever de monitoramento contínuo dessas medidas, determinava inserção no currículo escolar de estudos sobre cultura africana e instituía cursos de orientação antirracista no período de treinamento de policiais civis e militares ([CD], 1983). No projeto já se podia verificar a utilização da expressão “ação compensatória” para se referir às medidas de inclusão. Por seu turno, Projeto de Lei nº. 3.196/84 continha proposição para reserva de vagas nos concursos vestibulares do Instituto Rio Branco ([CD], 1984). Na justificativa contida no projeto legislativo, o relator aponta para a situação da carreira diplomática brasileira que não contava com sequer uma pessoa negra em seus quadros.

O ambiente político-partidário ainda não era propício ao avanço dessas reivindicações, tendo ambos os projetos sido arquivados na Câmara dos Deputados. Larkin Nascimento (2014) aponta que os principais contra-argumentos aos projetos se baseavam no questionamento sobre a real existência de racismo no Brasil. Essa afirmação é indicativa de que, à época, o processo de desconstrução da ideia de democracia racial ainda não havia atingido de forma mais contundente os agentes políticos ocupantes das cadeiras do Poder Legislativo.

Abdias Nascimento, então filiado ao PDT, foi eleito para o cargo de Senador da República, tendo sido inicialmente suplente de Darcy Ribeiro. Abdias viria a assumir a titularidade do cargo após a morte de seu companheiro de partido, Darcy Ribeiro, em fevereiro de 1997. Em abril daquele mesmo ano é apresentado o Projeto de Lei nº. 75/1997 do Senado Federal, com conteúdo semelhante ao Projeto de Lei nº. 1.332/83 da Câmara dos Deputados ([SF], 1997). Diferentemente do primeiro, o projeto do Senado Federal teve tramitação mais longa, chegando a ser discutido na Comissão de Constituição e Justiça daquela casa legislativa. Não obstante, foi arquivado ao final da legislatura sem maior avanço das discussões.

Essas podem ser consideradas algumas das iniciativas precursoras na luta pela democratização do ensino superior. Mais adiante, fora do âmbito federal, o Estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei Ordinária Estadual nº. 3.524 de 28 de dezembro de 2000. A referida legislação estabeleceu políticas de cotas nas universidades públicas estaduais no âmbito daquele ente estatal.

A referida medida fixou critérios para o preenchimento das vagas de todas as Instituições de Ensino Superior públicas alcançáveis pelo raio da competência legislativa daquele ente federativo. Tais parâmetros levavam em consideração as instituições de ensino de origem dos candidatos inscritos no processo seletivo para cursos de graduação. Estabeleceu-se que, no mínimo, cinquenta por cento das vagas oferecidas, por curso e turno, deveriam ser preenchidas por estudantes que houvessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino dos Municípios ou do Estado ([RJ], 2000).

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), as regras foram postas em prática no ano de 2002, momento em que os estudantes da rede pública de ensino poderiam prestar exames destinados a seu ingresso na instituição para o ano de 2003 (VALENTIM, 2012). Segundo Valentim (2012), do ponto de vista quantitativo (considerando a relação candidatos por vaga), verificou-se diferenças favoráveis de demanda em relação aos candidatos beneficiários da política afirmativa. Somando-se a essa medida, o governo do Rio de Janeiro editou a Lei Ordinária Estadual nº. 3.708 de novembro de 2001, estabelecendo cotas para estudantes negros nas instituições de ensino superior.

Esses primeiros passos tomados no processo histórico de consolidação das políticas de cotas no Brasil viriam a impulsionar uma série de posturas, embates, e ações por todo o território nacional. No âmbito das universidades federais brasileiras, a primeira proposta de inserção de políticas afirmativas surgiu na Universidade de Brasília (UnB), encontrando apoio em ações capitaneadas pela professora Rita Segato e pelo professor José Jorge de Carvalho, integrantes à época do Programa de Pós-Graduação em Antropologia daquela IES. A proposta fora votada e aprovada em junho de 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB pelo total de vinte e quatro votos contra um (CARVALHO, 2011).

A Universidade de Brasília se tornou, após essa atuação, a primeira universidade federal a implementar políticas de ação afirmativa destinadas a negros e indígenas. O Plano de Metas proposto por José de Carvalho e Rita Segato tornou obrigatória disponibilização de vinte por cento das vagas do vestibular para estudantes negros em todos os cursos ofertados e a reserva de vagas para candidatos indígenas, conforme a demanda pelos cursos da instituição (CAVALHO. 2011). As novas diretrizes que alteraram as regras do processo seletivo de ingresso

na UnB passaram a valer para as seleções ocorridas no primeiro semestre de 2005 (CARVALHO, 2011).

Ao longo dos anos, as universidades implantaram programas para atender a demandas por igualdade e inclusão social. Em levantamento de dados sobre políticas afirmativas nas universidades, o Grupo de Estudos Multidisciplinares sobre Ação Afirmativa (GEMAA)⁶ encontrou a seguinte relação de Instituições de Ensino Superior públicas com programas dessa categoria:

Quadro 1. Implantação de Programas de Ação Afirmativa por Ano

Ano	Universidades Estaduais	Universidades Federais
2002	2	-
2003	5	1
2004	7	2
2005	2	5
2006	4	4
2007	2	5
2008	5	12
2009	4	7
2010	1	2
Total	32	38

Fonte: FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa (GEMAA), IESP, UERJ, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/levantamento3.html> Acesso em: 05 de out. 2016.

Como se verifica, as universidades públicas federais foram gradativamente regulamentando suas políticas no período analisado. Contudo, é importante salientar que as regras desses programas nem sempre são idênticas. As instituições de ensino superior escolheram formas diferenciadas de concretizar seus mecanismos de inclusão. Das formas de regulamentação dos programas de ação afirmativa, é possível destacar três modalidades já

⁶ O Grupo de Estudos Multidisciplinares sobre Ação Afirmativa (GEMAA) consiste em grupo de pesquisa brasileiro sediado na UERJ cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). O Grupo se dedica a desenvolver pesquisas relacionadas às políticas de ação afirmativa e já realizou diversos levantamentos de dados sobre essas medidas em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Atualmente tem como líderes os professores João Feres Júnior e Luiz Augusto de Souza Carneiro de Campos.

utilizadas por Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil, quais sejam: (1) modalidade cotas; (2) modalidade acréscimo de vagas; (3) modalidade bônus de pontuação.

A modalidade cotas, a mais comumente encontrada nas referidas instituições, assegura parte das vagas existentes a determinado grupo social. Formam-se conjuntos de vagas a serem disputados de forma ampla e outros conjuntos a serem disputados de forma restrita. Como se verificou anteriormente, esse foi o modelo adotado pelo Estado do Rio de Janeiro a partir da Lei Ordinária Estadual nº. 3.524 de 28 de dezembro de 2000, em que foram asseguradas vagas a estudantes de escolas públicas.

Existe também a possibilidade de utilização de sistemas de acréscimos de vagas. Nessa modalidade, ao invés de se assegurar percentual fixo das vagas previamente estabelecidas, acrescentam-se vagas conforme a demanda para determinado curso. Esse é o objetivo proposto pelo Plano de Metas elaborado por José de Carvalho e Rita Segato direcionado a povos indígenas (CARVALHO, 2011). No âmbito da UFPA, por exemplo, se estabeleceu, em editais de processos seletivos, medidas de acréscimo de vagas para uso exclusivo de estudantes indígenas, caso em que, na hipótese de não preenchimento, não se tem a redistribuição para a ampla concorrência ([UFPA], 2012; BELTRÃO, BRITO FILHO, MAUÉS, 2013).

Outra possibilidade é a utilização de bônus em pontuação. Nessa espécie, elege-se determinada característica do candidato/candidata e, caso essas pessoas a apresentem, atribui-se pontuação adicional em seu exame. É o caso do acréscimo de pontos atribuído a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em certas localidades da região norte do país, política adotada pela UFPA em alguns editais ([UFPA], 2014). No Brasil, essa forma de estruturação de políticas afirmativas é menos comum. No levantamento realizado pelo GEMAA no ano de 2011, do total de setenta universidades com programas de ações afirmativas detectados, apenas treze utilizavam os mecanismos de bônus em pontuação (FÉRES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011).

A Universidade Federal do Pará segue a tendência nacional e também estabelece seus programas de ação afirmativa. Na sequência, analisa-se o surgimento dessas medidas, destacando a ação de protagonistas desse processo histórico, suas demandas e objetivos para,

posteriormente, analisar o delineamento contemporâneo das políticas afirmativas destinadas a estudantes de escolas públicas nessa Instituição de Ensino Superior.

Políticas afirmativas na Universidade Federal do Pará

Inicialmente, convém descrever parte da estrutura institucional da Universidade Federal do Pará e as competências de certos órgãos administrativos que a integram. Isso permitirá compreender mais profundamente o papel e as atribuições dos/das protagonistas que participaram do processo de consolidação dessas medidas, além de evitar que alterações posteriores nessa disposição administrativa dificultem a compreensão da pesquisa realizada.

A Universidade Federal do Pará é considerada pelo ordenamento jurídico nacional contemporâneo como entidade pública de natureza autárquica, com personalidade jurídica própria garantida pela Lei Federal nº. 3.191/97. A autonomia jurídica conferida às instituições universitárias permite que sua estrutura organizacional possa ser alterada sem depender de rígidas restrições legais. Conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará referente ao período 2001-2010 ([UFPA], 2002), a instituição contava, dentre seus órgãos de deliberação superior, com o Conselho Universitário (CONSUN) e o Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEP).

O Conselho Universitário é estatutariamente o órgão máximo de deliberação da instituição. Trata-se de órgão colegiado e da última instância recursal em âmbito administrativo ([UFPA], 2006). O Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP) teve sua nomenclatura alterada, passando a ser denominado Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para adequar a referência terminológica à sua atribuição deliberativa relacionada às atividades de extensão universitária ([UFPA], 2006). Trata-se de órgão importante no histórico de formação dos programas de ação afirmativa da Universidade Federal do Pará, pois dentre suas competências administrativas consta a de aprovar normas complementares às do Estatuto da UFPA sobre processos seletivos para ingresso nos cursos da instituição ([UFPA], 2011). Nesse sentido, no âmbito da UFPA, cabe a esse órgão deliberar e aprovar, inclusive, regras gerais relativas ao sistema de ingresso de estudantes nos cursos de graduação da instituição.

Retornando ao processo histórico de consolidação das políticas de cotas nos cursos de graduação, como dito anteriormente, o surgimento de ações afirmativas no âmbito das universidades brasileiras se deve, sobretudo, à organização e articulação de movimentos sociais, e não à mera benevolência de gestores públicos. No âmbito da UFPA essa realidade não foi diferente. A conquista das políticas afirmativas no âmbito desta IES foi catalisada pelas ações e reações de grupos ligados ao movimento negro (AMADOR DE DEUS, 2008) e ao movimento indígena (BELTRÃO; BRITO FILHO; MAUÉS, 2013). Em entrevista concedida por Zélia Amador, estes pontos são detalhados da seguinte forma:

[n]a UFPA, a iniciativa de formular um projeto de cotas raciais surge com o Grupo de Estudos Afro-Amazônicos. O grupo acabava de ter sido criado. Esse foi o nosso primeiro projeto. Encontramos grandes dificuldades no caminho, eram raros os apoiadores da proposta, inclusive no CONSEP. A política de cotas para escolas públicas não era bem uma demanda de um grupo específico. Me lembro dessa ideia ter surgido em meio às reivindicações do movimento negro por cotas raciais, aparentemente em razão de um pensamento que atrela questões de raça e classe, como se o problema da discriminação e do racismo contra os negros fosse exclusivamente uma questão de classe social. Eles não entenderam, ou fingiram que não entenderam, a reivindicação do movimento negro que era marcar a questão racial. (Entrevista)

Em novembro de 2002 foi criado o Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAM), destinado a consolidar um núcleo de estudos afro-brasileiros na região amazônica. Vinculado à Universidade Federal do Pará, o GEAM se propôs a discutir relações sócio-raciais na Amazônia e articular a discussão acadêmica a propostas concretas de combate ao racismo contra pessoas negras, tendo as ações afirmativas de corte étnico-raciais se tornado uma de suas primeiras propostas.

O contexto histórico-político àquela altura era diferente, os movimentos sociais já não recebiam a mesma repressão política de outros períodos. Inúmeras ações e conquistas haviam sido realizadas em anos anteriores e as condições para institucionalização de ações afirmativas eram mais favoráveis como aponta Zélia Amador:

[h]avia aspectos do contexto histórico que contribuiram. Um exemplo disso foi a Conferência de Durban, na África do Sul. O Brasil enviou a segunda maior delegação para a Conferência, ficando apenas atrás da delegação da África do Sul, onde era sediado o evento. O retorno ao Brasil com a energia de Durban impulsionou essas lutas. Havia ainda a chegada o Partido dos Trabalhadores ao poder e o fato de outras universidades já terem instituído políticas de cotas para negros, como a Universidade de Brasília. Outro aspecto importante foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Na época houve uma grande mobilização

de movimentos sociais que contou com o apoio de Sindicatos e das Centrais Sindicais. Foi realizada em Brasília a Marcha Zumbi pela Cidadania e pela Vida, em referência aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. A marcha aconteceu em novembro de 1995. O governo criou o GTI em resposta à Marcha. Faziam parte diversas pessoas ligadas aos movimentos sociais, inclusive eu. Houve certa controvérsia a respeito da composição do GTI. O PSDB queria que fosse integrado por pessoas com popularidade nacional, como celebridades da televisão. Chegaram até a cogitar a participação da Glória Maria. O PDT foi o partido que levou em frente o pleito do movimento negro. Reivindicaram a participação de pessoas ligadas ao movimento. Depois dessa discussão, iniciamos os trabalhos em fevereiro de 1996. Enviamos um relatório ao governo no qual continham diversas propostas, inclusive sobre ações afirmativas. (Entrevista)

A narrativa apresenta o contexto histórico-político em que as reivindicações do GEAM ocorreram. Nesse cenário, é possível perceber as ações iniciadas pelo movimento negro de forma articulada em níveis locais, nacionais e transnacionais, exercendo pressão permanente sobre as universidades e sobre o governo federal.

Primeiramente, é preciso destacar a atuação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI)⁷, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, em resposta às reivindicações ocorridas no contexto da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida*, ocorrida em Brasília, em novembro de 1995. Uma das grandes contribuições da mobilização foi a de denunciar ampla e publicamente a discriminação racial, exigindo que as autoridades reconhecessem formalmente as múltiplas formas de racismo nas relações sociais brasileiras. Como se verificou anteriormente, esse era um dos grandes entraves das propostas de Abdias Nascimento, tanto dentro, como fora do Congresso Nacional. Os opositores das medidas de inclusão de corte étnico-racial questionavam, justamente, a existência das práticas discriminatórias e baseavam seus contra-argumentos em estratégias de negação ou banalização do racismo.

Por que criar políticas afirmativas em uma sociedade tão fraterna e cordial? Se o racismo não existe, ou se existe um “racismo benevolente”, para que essas medidas? Com suporte na ideia de mestiçagem, discursos e questionamentos dessa espécie proliferavam amplamente na sociedade e nas instâncias de poder do Estado brasileiro. O efeito de poder

⁷ Além de representantes dos Ministérios da Justiça, Cultura, Educação e Desporto, Esportes, Planejamento e Orçamento, Relações Exteriores, Saúde e Trabalho; o GTI foi integrado por “Hélio Santos (São Paulo – coordenador); Dulce Maria Pereira (São Paulo); Abigail Páscoa (Rio de Janeiro); Reverendo Joaquim Beato (Espírito Santo); João Jorge (Bahia – Grupo OLODUM); Zélia Amador de Deus (Pará – CEDENPA); Antonio Carlos Vovô Bahia (Ilê Ailé); Vera Lúcia Triumpho (Rio Grande do Sul Agentes Pastorais Negros)” (AMADOR DE DEUS, 2008, p. 223).

dessa situação aparentemente fazia com que os agentes políticos e outros integrantes do alto escalão da República percebessem as relações raciais no Brasil a partir das lentes do mito da democracia racial. Por outro lado, como essa visão era hiperdifundida também no imaginário coletivo de grande parte da sociedade, afora alguns setores específicos, os representantes eleitos para cargos no Poder Executivo e no Poder Legislativo não eram pressionados por suas bases eleitorais a aprovarem medidas afirmativas de combate ao racismo e seus efeitos. As denúncias dos movimentos sociais, sendo a Marcha Zumbi de 1995 um grande marco das mobilizações que vinham sendo feitas nas décadas anteriores, impulsionaram (e impulsionam) na transformação desse imaginário, tendo se constituído em importantes passos no processo de desconstrução do mito da democracia racial e reconhecimento formal, pelas autoridades públicas, da existência de práticas racistas no Brasil.

Essa postura não se encerrou no ato realizado naquele novembro de 1995. Com a criação do GTI foram apresentadas propostas de políticas públicas relacionadas a educação, trabalho, terras, saúde, religião, cultura, gênero, pesquisas e esportes. As propostas foram inseridas em relatório entregue diretamente à chefia do Poder Executivo Federal. Apesar das atividades desempenhadas pelo GTI, Amador de Deus (2008, p. 224) aponta que “o relatório foi entregue à Presidência da República e nunca mais se ouviu falar dele”. A profecia marxista do *18 Brumário* vez ou outra se confirma: grandes acontecimentos se repetem pelo menos duas vezes na história, a primeira como tragédia e a segunda como farsa. Os anos avançam e as elites políticas brasileiras revivem antigas práticas de promover atos oficiais “para inglês ver”. A abolição da escravidão e do tráfico de africanos ficou por longos anos apenas nas linhas de folhas de papel engavetadas em órgãos oficiais, assim como as manifestações do Presidente da República que, naquele momento, jurou enfrentar o “preconceito racial”⁸. Se Marx houvesse acompanhado a história institucional do Brasil talvez tivesse proposto a hipótese de que

⁸ Por ocasião da Cerimônia de Instalação do GTI, em 27 de fevereiro de 1996, ainda que no pronunciamento de Fernando Henrique Cardoso constasse algumas vezes a expressão “racismo”, o que se percebe é a maior frequência de utilização da expressão “preconceito”. Além disso, naquele discurso, há uma diferença de classificação entre o Brasil e outros países no que diz respeito às práticas de discriminação racial. O Chefe do Poder Executivo opta por afirmar que “existe preconceito no Brasil”, enquanto, ao se referir a outros países, afirma categoricamente que “estão voltando a ser racistas” (BRASIL, 1998). Isso demonstra que, àquela altura, ainda existia resistência por parte de autoridades públicas em admitir de forma mais contundente a existência de práticas racistas em ambiente nacional.

tragédias e farsas estão, geralmente, lado a lado quando o assunto se refere às astúcias dos governantes brasileiros.

Dois outros importantes marcos históricos se destacam na luta por ações afirmativas: o *Seminário Multiculturalismo e Racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados democráticos contemporâneos*, e a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância*.

O Seminário foi organizado pelo Departamento de Direitos Humanos do Ministério das Relações Exteriores e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, tendo sido realizado em Brasília no ano de 1996. O evento, coordenado por órgãos oficiais do governo, permitiu a realização de debates nacionais sobre ações afirmativas. Houve ainda manifestação de Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, no sentido de reconhecer a existência de discriminação racial no país, fato até então incomum nos discursos das autoridades públicas.

As mobilizações de âmbito nacional viriam, ainda, a se articular em âmbito internacional. Encontraram em Durban, na África do Sul, um lugar para formação de novas redes de solidariedade e engajamento. Segundo Amador de Deus (2008), uma das reivindicações que mais se ouvia durante a Conferência era “cotas já!”. O clima e a energia após os debates ocorridos em Durban revigoraram as ações dos movimentos sociais que retornaram ao Brasil com a meta de inserir ações afirmativas de corte étnico-racial nas universidades. No retorno de Durban, o movimento negro reconduziu parte de suas demandas para esses objetivos, iniciando-se a busca por ações afirmativas em diferentes Instituições de Ensino Superior.

Em relação à UFPA, o Jornal Beira do Rio⁹ publicou, no ano de 2003, matéria relativa aos debates sobre a implantação de política afirmativas étnico-raciais ([UFPA], 2003), pauta à época

⁹ O Jornal Beira do Rio consiste em produção jornalística de responsabilidade da Assessoria de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA). Sua atual página na rede mundial de computadores é <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/>

reivindicada por integrantes do GEAM e do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA)¹⁰.

Na referida publicação, a professora Zélia Amador de Deus explicou questões referentes ao racismo no Brasil e a funcionalidade das cotas para o enfrentamento de desigualdades sócio-raciais ([UFPA], 2003). Nessa mesma publicação, o então pró-reitor de Ensino e Graduação, Roberto Ferraz, havia indicado que, naquele momento, os integrantes da gestão da UFPA ainda não haviam chegado a conclusões sobre as políticas de cotas para estudantes negros ([UFPA], 2003).

Outro importante ponto do processo histórico de inserção de políticas afirmativas na UFPA foi a criação, em 2004, de grupo de trabalho específico para tratar da temática. A missão da equipe constituída consistiu em elaborar propostas de ações afirmativas em favor de grupos vulnerabilizados. Nos dizeres de Melo:

[t]al grupo foi coordenado pela PROEG e composto pelos professores Dr. Roberto Ferraz Barreto, então Pró-Reitor de Ensino e Graduação da UFPA, Raimundo Jorge Nascimento de Jesus, Eleanor Gomes da Silva Palhano e Marilu Márcia Campelo, Professores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Prof. Raimundo Alberto Damasceno, do Centro de Educação, Prof.^a Zélia Amador de Deus, do Centro de Letras e Artes, e pelo técnico-administrativo da Auditoria Interna (AUDIN) da UFPA, Apolinário Alves Filho. (2011, p. 73)

O referido grupo de trabalho consolidou o estudo sobre a questão e emitiu sua proposta à Universidade Federal do Pará. Na proposta encaminhada pelo grupo, constavam argumentos políticos e jurídicos justificadores das políticas afirmativas, dados sobre a desigualdade no Brasil e as medidas requeridas à instituição ([UFPA], 2004). A proposta formulada pelo grupo de trabalho foi prioritariamente estruturada para estudantes negros/negras ([UFPA], 2004). Os próprios argumentos de justificação contidos no documento apontaram para essa característica. A grande ênfase contida na argumentação, por exemplo, se referiu à discriminação racial contra a população negra, tendo havido pouca menção e discussão a respeito das problemáticas e especificidades relativas aos povos indígenas. A parte da proposta referente a indígenas foi,

¹⁰ O Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA) é uma organização civil criada na década de 1980, no Estado do Pará. Dentre seus objetivos institucionais, o CEDENPA objetiva articular estratégias e ações de combate a desigualdades sócio-raciais. Informações sobre a entidade podem ser obtidas em: <http://www.cedenpa.org.br/>

posteriormente, retirada, como aponta Melo (2011), para ser articulada com demandas específicas.

Melo (2011) interpreta, a partir de entrevista realizada com Apolinário Alves Filho (integrante do grupo de trabalho), que não havia nenhuma resistência intransponível por parte dos componentes da equipe em combinar as cotas raciais com outras medidas destinadas a estudantes de escolas públicas, mas que, naquele momento, o mais importante era enfrentar a discriminação racial estrutural. A ênfase na questão racial e na necessidade de combate ao racismo também é citada por Zélia Amador, na entrevista anteriormente mencionada. A preocupação do grupo reflete a percepção sobre a difusão do racismo na sociedade brasileira, não concentrado apenas nos ambientes sociais das escolas públicas. A vontade de “marcar a questão racial” exprime, de certa maneira, a hipótese anteriormente levantada de que, onde quer que as práticas de racismo possam ocorrer, tornam-se obstáculos nas trajetórias daqueles que precisam enfrentá-las.

Ulteriormente, a Universidade Federal do Pará divulgou, em notícia veiculada na rede mundial de computadores, em julho de 2005, manifestação favorável da Câmara de Ensino e Graduação, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, relativa à proposta encaminhada ([UFPA], 2005a). A proposta foi endereçada ao, à época, CONSEP para deliberação, considerando ser o órgão dotado de competência administrativa para decisão acerca da temática, que envolvia a alteração do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação. O então Reitor Alex Bolonha Fiuza de Melo, membro do referido Conselho, questionou a proposta encaminhada e apresentou proposta contendo regras substitutivas às reivindicadas. Em sua alternativa, as políticas de cotas ficariam destinadas a estudantes egressos de escolas públicas no total de cinquenta por cento de todas as vagas ofertadas (MELO, 2011).

É perceptível as diferentes racionalidades políticas subjacentes às propostas em discussão. O grupo de trabalho vinculado ao PROEG elaborou sua proposição objetivando construir medida focada em questões relacionadas à exclusão social existente em desfavor da população negra. Buscavam com as ações afirmativas um meio de combate aos efeitos do racismo contemporâneo. A proposta substitutiva emitida pelo Reitor da UFPA continha

pressupostos políticos diferentes acerca da justiça social. A base informacional da noção de justiça apresentada focaliza em questões socioeconômicas, como a carência de recursos financeiros que, em geral, acompanha a trajetória de estudantes de escolas públicas quando comparados aos que cursaram o ensino básico em instituições privadas.

Após votação, o CONSEP decidiu aprovar proposta mista que contemplou, simultaneamente, aspectos da proposta encaminhada pelo grupo de trabalho e aspectos das disposições substitutivas apresentadas pelo então Reitor. A decisão foi formalizada por meio da Resolução nº. 3.361 de agosto de 2005 do CONSEP. A redação desse regramento normativo ficou assim disposta:

Art.1º Fica aprovada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública.

§ 1º Do percentual de vagas a que se refere o caput deste artigo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinados aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros.

§ 2º A reserva de vagas a que se refere o caput deste artigo terá vigência por um período de 5 (cinco) anos, ao final do qual será avaliada.

Art. 2º A Universidade Federal do Pará assume o compromisso de estabelecer uma política de permanência aos candidatos que nela ingressarem conforme esta Resolução.

Art.3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 5 de agosto de 2005. ([UFPA], 2005b)

Com essa disposição normativa, a UFPA passou a integrar o rol de Instituições de Ensino Superior com políticas de cotas para cursos de graduação. A política de cotas estabelecida contou com duas variáveis focais: (1) cotas para candidatos egressos de escolas públicas; e (2) cotas para pessoas autodeclaradas negras. Tratou-se, portanto, de sistema combinado.

Esse modelo difere do mecanismo estadual regulado no âmbito do Estado do Rio de Janeiro pela Lei Estadual nº. 3.524/00. No modelo instaurado na UFPA, candidatos e candidatas, para ter acesso a essa sistemática de ingresso, deveriam ter cursado o ensino médio em escolas públicas, mesmo que em algum período tenham cursado o ensino fundamental em escolas da

rede particular de educação. Do total de vagas asseguradas a estudantes da rede pública de ensino (cota escola pública), quarenta por cento deveria ser destinado a pessoas que se autodeclarassem negras e optassem por concorrer no novo sistema.

Conforme a hipótese levantada anteriormente, as relações entre os fenômenos de desigualdades socioeconômicas e sistemas de exclusão social podem ser complexas, formado fluxos de reforço mútuo e reprodução. Ao restringir as cotas raciais a estudantes de escolas públicas, subordinando as cotas de corte étnico-racial a elementos socioeconômicos, a norma editada pelo CONSEP deixa de considerar as barreiras sociais que podem ser criadas pelo racismo nas vidas de pessoas negras em escolas privadas. Essa desconsideração possivelmente contribui para manutenção/reforço dos efeitos dos circuitos de desigualdade e exclusão existentes nesses espaços. Em outras palavras, a não existência de políticas afirmativas de corte étnico-racial de maior abrangência reinsere a possibilidade de manutenção do *status quo* do privilégio racial branco no âmbito das disputas entre estudantes de instituições privadas de ensino básico e faz ressurgir a contraditória tese da *class-over-race* há décadas denunciada pelo movimento negro.

As novas regras aprovadas em agosto de 2005 só viriam a surtir efeitos práticos a partir do ano de 2008, em razão da forma como o processo seletivo ocorria naquele período. Como aponta a própria resolução acima mencionada, a aplicação das novas regras se daria nos *processos seletivos seriados* da Universidade. A forma seriada do processo seletivo ocorria em etapas, desde o ano de 2004 (MELO, 2011). Considerando que o ensino médio brasileiro tem duração mínima de três anos, candidatos e candidatas aos cursos de graduação da UFPA poderiam realizar três exames, um a cada ano do ensino médio. Além disso, poderiam, ao invés de realizar a prova a cada série do ensino médio, optar por realizar os três exames em um único ano, quando estivessem na última série do ensino médio ou após a conclusão desta série. A média final considerava as notas obtidas nas três etapas. Nesse sentido, à época da aprovação da política de cotas pelo CONSEP (agosto de 2005), já existiam candidatos que prestaram as fases anteriores do processo seletivo seriado. Para tais candidatos, o PSS 2006 não consistiria na primeira etapa.

A Procuradoria Federal Especializada (PFE) junto à Universidade Federal do Pará emitiu manifestação contrária à aplicação imediata da resolução aos candidatos que participariam do PSS 2006, exceto àqueles que fariam, naquele ano, a primeira etapa do referido processo seletivo ([UFPA], 2005c). O parecer emitido pelo órgão de consultoria jurídica foi acatado, provocando a implantação gradativa da política de ação afirmativa. O efeito prático da não aplicabilidade imediata do novo sistema de ingresso fez com que as primeiras turmas de graduação com estudantes oriundos das políticas de cotas só viessem a ser formadas por candidatos e candidatas que prestaram o PSS 2008 na condição de concluintes do ensino médio. A política de ações afirmativas para pessoas egressas de escolas públicas seguiu estas diretrizes nos processos seletivos dos anos seguintes sem sofrer alterações profundas, até a produção de efeitos da Lei Federal nº. 12.711/12 que será analisada adiante.

A temática relativa a essas políticas tem sido amplamente pesquisada ao longo dos últimos anos nos mais diferentes campos científicos. Contudo, ainda é possível identificar questões em aberto e problematizações possíveis de serem levantadas acerca do assunto. Na seção seguinte, são apresentadas discussões a respeito do tema contidas na literatura nacional, obtidas a partir de pesquisa nos acervos bibliográficos de diferentes Programas de Pós-Graduação. A análise do material permitiu apontar as questões mais abordadas nas investigações científicas a respeito dos programas de ação afirmativa no ensino superior e justificar a adoção das linhas de análise selecionadas nessa pesquisa.

Pesquisas, ações afirmativas e novas problematizações

O modelo brasileiro de ações afirmativas para acesso a cursos no ensino superior se transformou ao longo do tempo. As ações dos movimentos sociais e de grupos aliados impulsionaram a criação de medidas capazes de criar novos espaços nas universidades públicas para pessoas socioeconomicamente desfavorecidas e/ou submetidas a sistemas de exclusão social. Na Universidade Federal do Pará foi possível verificar que desde o ano de 2008 as políticas de cotas para estudantes de escolas públicas se mantiveram. Com isso, inúmeros

estudantes egressos da rede pública de ensino puderam ingressar em cursos de nível superior, o que representa certa expansão em termos de oportunidades para esse grupo¹¹.

Contudo, outras questões permanecem em aberto a respeito das políticas afirmativas. A questão apresentada nesta pesquisa se refere às diferenças existentes entre as escolas da rede pública de ensino e como eventuais diferenças vem repercutindo na política de cotas para estudantes de escolas públicas vigente na UFPA. No âmbito da Universidade Federal do Pará, durante elaboração da Resolução nº. 3.361/05 do CONSEPE, não se verificou nenhum debate a respeito da questão, mesmo por parte daqueles que apoiaram o critério escola pública para estruturação do sistema de cotas. Em pesquisa relacionada às políticas de cotas na UERJ, Valentim comenta o seguinte:

[o]corre que a Lei nº. 3.524 reservou vagas aos alunos provenientes somente da rede pública dos municípios e/ou estado, enquanto o Decreto estendeu a reserva aos alunos oriundos também das escolas federais situadas no Rio de Janeiro, a saber: Colégio Militar, CAP da UFRJ (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Colégios Pedro II e as diversas Escolas Técnicas Federais.

...

[t]al situação gerou efeitos distorcidos, porque alunos procedentes das escolas federais ocuparam muitas das vagas, como sempre o fizeram nos vestibulares para o ingresso na UERJ. Entretanto, em 2003, eles ocuparam as vagas destinadas aos oriundos das escolas públicas municipais e estaduais. Assim sendo, os alunos das escolas públicas federais, que ao longo dos anos sempre tiveram elevados índices de aprovação, ocuparam as vagas que estavam orientadas aos alunos das escolas públicas municipais e estaduais aos quais a ampliação de oportunidades de acesso às universidades estaduais estava dirigida. (2011, p. 69)

Pela análise de Valentim (2011), na primeira política de cotas da UERJ, muitas das vagas destinadas a estudantes de escolas públicas foram ocupadas por candidatos/as egressos/as de instituições de ensino nas quais, aparentemente, as práticas educacionais eram consideradas adequadas para possibilitar o ingresso dessas pessoas no ensino superior público, uma vez que, em anos anteriores, outros/as estudantes dessas mesmas escolas haviam ingressado na UERJ, mesmo sem as ações afirmativas.

¹¹ Em análise comparativa das notas de candidatos em diferentes processos seletivos, Melo (2011) pôde constatar que a política de cotas auxiliou o ingresso dos estudantes que optaram por se submeter à sistemática dessa medida, uma vez que, inexistindo o sistema de seleção por cotas, estudantes da rede privada de ensino teriam ocupado número considerável de vagas que, naqueles certames, foram conquistadas por candidatos e candidatas da rede pública de ensino.

Contudo, ainda que existam escolas públicas que desenvolvam práticas educacionais consideradas como de excelência, não se pode homogeneizar os/as discentes dessas instituições. Da mesma forma que as escolas públicas podem apresentar heterogeneidades entre si, os estudantes de cada uma dessas escolas também podem ter trajetórias de vida extremamente diferentes, isto é, podem enfrentar dificuldades, obstáculos, adversidades e circunstâncias de vida bastante distintas.

Essa questão ainda permanece latente, mesmo com a edição da Lei Federal nº. 12.711/12. Parte das cotas estabelecidas pela nova legislação ainda são asseguradas a estudantes de escolas públicas sem a combinação com outros elementos socioeconômicos. Diante dessa situação, a pesquisa investiga a seguinte questão: Em que medida as práticas escolares, realizadas na rede pública de ensino, repercutem no acesso à política de cotas para estudantes de escolas públicas no âmbito da Universidade Federal do Pará?

Na pesquisa exploratória realizada, foi possível encontrar uma série de investigações relacionadas à temática relativa a políticas afirmativas no ensino superior. Contudo, os objetos específicos das pesquisas e os enfoques dados em cada abordagem são distintos dos aqui selecionados. No âmbito da produção vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFPA, foi possível encontrar as pesquisas de Reis (2003), Monteiro (2006) e Valente (2012).

Em dissertação intitulada *Ação afirmativa e suas implicações no Brasil: o sistema de cotas nas universidades*, Reis (2003) desenvolveu pesquisa sobre os argumentos de justificação mobilizados em favor das políticas de cotas para negros nas universidades e realizou análise quantitativa sobre a presença de estudantes negros em Instituições de Ensino Superior. Monteiro (2006), em *Cotas para negros na Universidade*, e Valente (2012), em *Ações afirmativas como instrumento de inclusão social: uma análise à luz de teoria da igualdade de recursos de Ronald Dworkin*, investigam a relação das políticas de cotas para estudantes negros e o ideal político da igualdade a partir do enfoque da Filosofia Política Contemporânea.

No programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA foi possível encontrar a tese doutoral de Padinha (2014), *Relações raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*. Ao longo de seu estudo, a autora investiga a frequência da tematização de

questões relativas a relações raciais em pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas brasileiras. Os dados apresentados pela pesquisadora demonstram que, das trinta e seis teses de doutorado encontradas, considerando seu recorte teórico-metodológico, sete tratam de ações afirmativas e relações raciais.

Nos Programas de Pós-Graduação de outras Instituições de Ensino Superior também foram encontradas pesquisas relacionadas às políticas afirmativas em universidades, conforme se verifica abaixo. Em dissertação de mestrado denominada *Ações Afirmativas na Educação Superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011*, Alves da Silva (2012) reuniu e analisou vinte e duas dissertações de mestrado que trataram sobre políticas de cotas em universidades federais. Em seu aporte teórico-metodológico, dividiu-as em blocos separados por temas: (1) democratização do acesso ao ensino superior; (2) comparação entre cotistas e não-cotistas; (3) contexto das ações afirmativas; (4) trajetória de vida dos estudantes.

Na tese apresentada por Jesus (2011), *Ações Afirmativas e Relações Raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil*, o pesquisador buscou compreender as concepções de relações raciais no Brasil a partir de discursos sobre ações afirmativas e, em especial, dos discursos promovidos no âmbito das audiências públicas ocorridas no Supremo Tribunal Federal (STF) por ocasião do processo e julgamento da ADPF nº. 186. Em sua dissertação, *Educação Superior e Inclusão Social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*, Anhaia (2013) investiga, por meio de entrevistas, a percepção de estudantes vinculados aos programas de ação afirmativa sobre a existência ou não de estigmas em razão do fato de terem ingressado em seus cursos por intermédio dessas medidas.

Em *A Experiência das Ações Afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos de direito e medicina*, Assis (2014) desenvolve pesquisa qualitativa sobre as relações sociais formadas por estudantes na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em seu estudo, busca compreender as relações, tramas e conexões formadas por estudantes com demais personagens do ambiente universitário.

Bello (2011) investiga o processo de resiliência vivido por estudantes de programas de ação afirmativa no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em sua pesquisa *Políticas de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida dos estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico*. Com a pesquisa denominada *O desempenho e as cotas: o caso da UFSC*, Silva (2015) desenvolve análises sobre o desempenho de estudantes autodeclarados negros ingressantes na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Afora as pesquisas focadas nos programas de ação afirmativa na modalidade cotas, é possível encontrar, ainda, literatura a respeito de políticas interculturais na forma de reserva de vagas para povos indígenas¹² e quilombolas¹³. O objeto da pesquisa ora proposta difere dos estudos encontrados, uma vez que estas pesquisas, em sua maioria, se concentram em problematizações relativas a questões étnico-raciais relacionadas às ações afirmativas. Mesmo as pesquisas focadas na análise da trajetória de vida de estudantes, se concentram exclusivamente em questões relacionadas ao desempenho e aos obstáculos ao longo dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior.

O estudo ora apresentado analisa de forma mais específica as políticas denominadas *cotas para estudantes de escolas públicas* e o contexto contemporâneo das escolas da rede pública de ensino, enfatizando a realidade de instituições de ensino localizadas na cidade de Belém, Estado do Pará. As escolas e as práticas escolares nelas desenvolvidas não são idênticas. A repercussão desse cenário na vida de estudantes e nas políticas afirmativas pode ocorrer de diferentes formas. Igualmente, a trajetória de vida dos estudantes de escolas públicas não é a mesma. Capitais, recursos e oportunidades variam de pessoa para pessoa, assim como os fatores de conversão desses elementos e as circunstâncias de vida de cada sujeito ou grupo social. Analisar esse cenário, as relações e fenômenos sociais que o constituem pode refletir em

¹² Sobre questões envolvendo ações afirmativas e povos indígenas consultar: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane F.; Domingues, W. C. L.. Povos indígenas, ações afirmativas e universidade: conquistas e dilemas da reserva de vagas na Universidade Federal do Pará. *História e Diversidade*, v. 6, p. 93-106, 2015.

¹³ Em relação às comunidades quilombolas e as ações afirmativas na UFPA: CAMPOS, Laís Rodrigues. *Do Quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

uma imagem mais detalhada do cenário em que estão inseridas as políticas de cotas desenvolvidas na Universidade Federal do Pará. Conhecer de perto essa realidade pode, em certa medida, ampliar o conhecimento acumulado na literatura sobre programas de ação afirmativa e abrir caminhos para novas reflexões críticas a respeito dessa temática.

No capítulo seguinte são analisadas as recentes transformações no sistema de cotas, realizadas em decorrência da produção de efeitos da Lei Federal nº. 12.711/12 que regulamentou, de maneira geral, no âmbito da União, as políticas de cotas em universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, foi possível relacionar o surgimento dessa legislação com o contexto político-partidário dos anos que antecederam sua criação, descrevendo a forma de participação de movimentos sociais e partidos políticos nesse processo, bem como suas estratégias e articulações. Em seguida, foram descritas as mudanças recentes ocorridas na política de cotas da UFPA, expondo-se, dentre outros aspectos, as formas atuais de delineamento e operacionalização dessas medidas.

2. Políticas afirmativas: transformações e trajetórias

Lutar por direitos e justiça social significa dizer não às desigualdades iníquas e aos sistemas de exclusão; significa, ao mesmo tempo, dizer sim a algo diferente, perseguir o novo, buscar a subversão de antigas estruturas de poder e o desfazimento de privilégios. Nesse caminho de enfrentamentos permanentes caminham as ações afirmativas, carregadas em histórias de avanços e recuos. Negociações foram feitas, compromissos foram selados, estratégias se articularam em diferentes direções e algumas conquistas foram alcançadas. Longe do pessimismo de alguns, é preciso admitir que mudanças se tornaram possíveis, talvez poucas, se comparadas ao abismo da desigualdade social de nosso país. Contudo, a persistência, mais do que outras virtudes, tem sido o símbolo dos coletivos que não desistiram de lutar nesse e por esse mundo, contra todas as formas generalizadas de opressão e dominação.

Se por um lado os programas de ações afirmativas foram alterados ao longo dos últimos anos, a percepção sobre estudantes que ingressaram/ingressam nas universidades públicas por

meio desses programas não se alterou tanto, inclusive por parte de pessoas do universo acadêmico. É possível encontrar, com certa frequência, discursos e manifestações nos quais estudantes de escolas públicas são representados como sujeitos impossibilitados de cursar o ensino superior ou como pessoas que irão causar “prejuízo” ao ensino e à pesquisa nas universidades. A respeito dessa temática, a pesquisa apresenta falas, narrativas e trajetórias de estudantes vinculados à Universidade Federal do Pará que acessaram cursos de graduação por meio do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas.

Nessa etapa da pesquisa são analisadas as recentes transformações ocorridas nas ações afirmativas instituídas no âmbito da UFPA em decorrência da aprovação da Lei Federal nº. 12.711/2012. Em um segundo momento, são analisados discursos a respeito desses mecanismos, comparando-se os enunciados apresentados com as narrativas de interlocutores/as no intuito de desconstruir o imaginário coletivo a respeito de estudantes que ingressam nas IES por intermédio das políticas afirmativas. Com essa abordagem, objetiva-se compreender mais detalhadamente a realidade universitária contemporânea e a trajetória de vida de estudantes que ingressaram pelos programas de ação afirmativa analisados nessa pesquisa.

A igualdade na mesa de negociações políticas: ações afirmativas e articulações partidárias

Paralelamente às lutas empreendidas no âmbito das universidades, no Congresso Nacional surgiam propostas legislativas destinadas a instituir, por meio de legislação ordinária, políticas afirmativas em Instituições de Ensino Superior, algumas delas em resposta aos pleitos formulados por diferentes movimentos sociais. O Projeto de Lei Federal nº. 73/1999, considerado o primeiro projeto de lei federal apresentado à Câmara dos Deputados sobre o assunto, partiu de iniciativa da Deputada Federal Nice Lobão, então vinculada ao Partido da Frente Liberal (PFL).

Pelo fato de tal projeto ter sido apresentado em momento anterior, as demais proposições legislativas com temáticas semelhantes devem se submeter a apreciação conjunta, conforme estabelecem as regras regimentais daquela casa legislativa. Portanto, nas pesquisas relacionadas à atual Lei Federal nº. 12.711/2012, a proposição enviada por Nice Lobão é tratada

como principal e indicada como origem da referida legislação. É importante ter em mente as disposições de funcionamento e tramitação de processos legislativos para não se cair no erro de reificar ou contestar equivocadamente a atuação de personagens envolvidos nas tramas históricas dos enfrentamentos políticos. O efeito de poder de ter associado à sua imagem um projeto legislativo tido como forma de redução de desigualdades sociais e inclusão ético-racial pode agregar certo capital simbólico a candidatos e candidatas a cargos políticos. Tal capital simbólico pode direta ou indiretamente ser convertido em apoio político nas disputas eleitorais. Por essa razão, não raramente se verifica certa avidez por parte de congressistas em realizar proposições legislativas, atitude nem sempre compatível com o tempo de reflexão que se deveria ter acerca de determinados assuntos.

Destaca-se esse aspecto no caso em questão pelo fato de a redação final da política de cotas instituída por meio da Lei Federal nº. 12.711/2012 ter contado com amplas influências de outros personagens, tornando-se bem diferente da pretensão contida no projeto capitaneado por Nice Lobão. No caso específico do Projeto de Lei nº. 73/1999 da Câmara dos Deputados, suas disposições pretendiam estabelecer as seguintes regras jurídicas a respeito das políticas de ação afirmativa:

Art. 1º - As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o curriculum comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto. ([CD], 1999).

Esse regramento continha aspectos criticáveis. Em primeiro lugar, sua previsão era circunscrita a universidades públicas, não abrangendo os institutos federais de ensino técnico de nível médio, como previsto na atual Lei Federal nº. 12.711/2012. Além de propor a regulação das formas de ingresso nessas instituições, detentoras de autonomia administrativa e científica em razão de preceitos constitucionais, a disposição não fazia distinção entre universidades federais e universidades estaduais, o que poderia ser questionado por outras entidades da federação.

A proposta se circunscrevia ao modelo conhecido de cotas destinadas a estudantes da rede pública de ensino. Apesar de o regramento abrir a possibilidade de reequilíbrio de relações

de desigualdades socioeconômicas, não estabelece nenhuma medida direta de inclusão étnico-racial. O projeto, portanto, fora negligente em relação ao combate às múltiplas formas de racismo enraizadas no contexto social brasileiro.

Ainda é possível destacar a problemática do critério indicado para a seleção de estudantes de ensino médio da rede pública de ensino, qual seja: o coeficiente de rendimento. Segundo o projeto, a forma de aferição do respectivo indicador ocorreria com base na média aritmética das notas obtidas por estudantes ao longo do ensino médio. O objetivo do dispositivo poderia até, em certa medida, ter sido pensado como forma de incentivar estudantes a melhorarem notas e conceitos atribuídos nas disciplinas e, dessa maneira, colaborar com o processo de aprendizagem durante esta etapa da educação escolar. Contudo, pensar isoladamente esses efeitos é simplificar demasiadamente o contexto social das redes de ensino. As práticas escolares poderiam ser atingidas a ponto de inverter o efeito pretendido. A proposta corria o risco de incentivar a manipulação arbitrária das médias de estudantes e fazer surgir novos ambientes de perseguição e corrupção, distorcendo o eventual objetivo da medida.

Independentemente dessas características, o projeto trouxe a vantagem de expandir discussões no interior das casas legislativas a respeito de ações afirmativas nas universidades. Os primeiros anos de tramitação da proposta são, contudo, marcados por poucas discussões de mérito e séries frequentes de obstáculos burocráticos. O sistema brasileiro federal de processo legislativo permite, em larga medida, o controle da pauta de projetos lei pela Presidência das mesas diretoras da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. As faculdades institucionais atribuídas à Presidência das casas legislativas são demasiadamente concentradas, tendo seus presidentes amplo poder de decisão sobre os assuntos a serem postos em discussão e votação. No âmbito da Câmara dos Deputados, o Regimento Interno estabelece em seu artigo 17, I, alíneas *s* e *t*, e inciso II a possibilidade de a Presidência da mesa diretora organizar a agenda parlamentar, selecionando as proposições legislativas a serem apreciadas, e, além disso, atribui a este órgão o poder de designar a Ordem do Dia¹⁴, bem como a prerrogativa de decidir sobre a retirada de proposições anteriormente inseridas na pauta ([CD] 1989).

¹⁴ Ordem do Dia é o termo utilizado para se referir à pauta de questões a serem apreciadas em determinado dia nas casas legislativas, incluídas nessas questões as propostas legislativas.

Outros mecanismos jurídicos podem ser utilizados para cindir essa concentração de poderes, como o envio de medidas provisórias e a aprovação de pedidos para tramitação de projetos em regime de urgência. Ambas as técnicas podem inverter as prioridades estabelecidas na agenda parlamentar e, até mesmo, ocasionar o trancamento da pauta legislativa, o que impede o andamento de certos assuntos enquanto não se discutir as proposições provocadoras do efeito mencionado, pressionando a alteração da agenda fixada nas casas atingidas. Essas estruturas, técnicas e conflitos fazem com que a agenda do Congresso Nacional se torne palco de intensas disputas, preenchidas com astúcias e traições. Como bem menciona Foucault (2005), a política é a guerra continuada por outros meios. A razão de Estado, longe de significar o fim da guerra entre as pessoas em determinados limites territoriais, representa o início de mudanças nos meios e formas pelas quais os enfrentamentos são travados.

A categoria *guerra permanente*, na forma delineada por Foucault (2005), fornece interessante prisma para análise das relações sociais em “ambientes de paz”, inclusive em dimensões micropolíticas, como no caso das relações instauradas no interior de um órgão público. Desvelar as alianças, as traições, as técnicas de poder, os dispositivos e as estratégias mobilizadas pelos sujeitos em “guerra política” nos permite verificar como determinados elementos de nossa realidade social servem ou podem servir a certo(s) conjunto(s) de interesses, ainda que não necessariamente pensados para esses fins específicos.

É o que se pode perceber, exemplificativamente, no curso do processo legislativo referente ao PL nº. 73/99. Na tramitação do projeto, no período entre os anos de 1999 a 2004, é possível verificar séries frequentes de apensamentos e desapensamentos de projetos legislativos à proposição principal, o que impõe a paralisação do trâmite para decisão a respeito da necessidade ou não de análise conjunta, impedindo o avanço das discussões de mérito. Abaixo é possível conferir a sequencia de casos tratados pela Mesa da Câmara a respeito dessas questões no período mencionado:

Quadro 2. Relação de Apensamentos ao PL nº. 73/99 da Câmara dos Deputados (1999-2004)

23/09/1999 Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) Apense-se a este o PL 1.447/1999.
14/02/2000 Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) Apense-se a este o PL 2.069/1999
16/05/2000 Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) Ofício P-94/00, Da CECD Solicitando A desapensação dos PL. 1447/99 e PL. 2069/99 Deste, Apensando-Os Ao PL. 1643/99
02/06/2000 Mesa Diretora Da Câmara Dos Deputados (Mesa) Deferido Ofício P-94/00, da CECD, solicitando a desapensação dos PL. 1447/99 e PL. 2069/99 Deste, E Apensando Os PL. 1447/99 e PL. 2069/99 ao PL. 1643/99.
13/12/2000 Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) Ofício P-685/00, da CECD, solicitando a apensação deste ao PL. 1643/99.
12/02/2001 Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) DEFERIDO OF P-685/00, DA CECD, SOLICITANDO A APENSAÇÃO DESTE AO PL. 1643/99.
02/06/2004 PLENÁRIO (PLEN) Apresentação do requerimento pela Dep. Nice Lobão
23/06/2004 Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) Deferido o REQ 1910/2004 solicitando a desapensação do PL 73/1999 do PL 1643/1999 e a apensação do PL 3627/2004 ao PL 73/1999.

[CD], Câmara dos Deputados, 1999. **Projeto de Lei Federal nº. 73 de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>. Acesso em: 30 de abril de 2017

Cerca de cinco anos se passaram sem discussões profundas a respeito do conteúdo do projeto, tendo a casa legislativa, em grande parte do tempo, se restringido a discutir questões formais a respeito da semelhança ou dessemelhança entre propostas de legislação, tendo a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados tomado decisões contraditórias em curto espaço de tempo, inserido e retirando os mesmos projetos legislativos do bojo do procedimento principal.

Não se pode afirmar, com precisão, se essas manobras foram intencionalmente utilizadas para bloquear as discussões a respeito das políticas afirmativas nas universidades, contudo, este fenômeno exemplifica a hipótese a respeito de como determinados instrumentos (jurídicos, inclusive), apesar de apresentados como meios para realizar determinados fins (e.g. organização da pauta, manutenção da coerência decisória) podem ser mobilizados para servir a conjuntos de interesses completamente diversos (e.g. dificultar o avanço do diálogo legislativo), ainda que a intencionalidade dos agentes não seja clara em tal sentido.

Na análise dessas circunstâncias, é importante atentar para o contexto político-partidário da época. O Partido dos Trabalhadores (PT), agremiação que reunia grande número de apoiadores dos projetos relacionados às políticas de cotas sócio-étnico-raciais (MAGNONI, 2016), apesar da relevante ocupação de espaços no Congresso Nacional nas eleições de 1998, na qual elegeu quarenta e nove deputados federais (NORONHA CARVALHO, 2006), ainda não demonstrava poder político suficiente para conquistar o centro do *poder de agenda*¹⁵ junto ao Congresso Nacional. Havia dificuldade para intervir de forma mais contundente no gerenciamento da pauta legislativa por meio da Câmara Federal em razão das alianças formadas por adversários, mais especificamente, a aliança entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e outras agremiações.

Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais do ano de 2002, o PT necessitou negociar com outros partidos a formação de coalizão político-partidária para viabilizar a governabilidade no âmbito do Poder Executivo em nível federal. Na organização político-institucional do Estado brasileiro, é visível a necessidade de o grupo político vencedor nas eleições para cargos de chefia do Poder Executivo deter elevada capacidade de intervenção sobre questões a serem votadas no Poder Legislativo. A ausência dessa capacidade de intervenção torna provável o surgimento de paralisia institucional gerada pelos bloqueios na análise e aprovação de projetos de interesse do governo.

Nas eleições ocorridas em 2002, o Partido dos Trabalhadores ocupou noventa e duas cadeiras na Câmara dos Deputados, quase dobrando o espaço conquistado nas eleições de 1998 (FONTES, 2007). Ainda assim, a situação não garantia ao partido, isoladamente, o poder de agenda confortável para fazer fluir a gestão do novo governo. A formação da coalizão político-partidária capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores foi se solidificando a partir dos anos de 2003 e 2004¹⁶, momento em que a agremiação consegue inserir séries de membros e aliados na

¹⁵ A noção de *poder de agenda* adotada nesta pesquisa é interpretada a partir dos estudos de Figueiredo e Limongi (2009) nos quais essa ideia remete à maior ou menor influência de determinado grupo político em relação à agenda de questões a serem decididas pelos órgãos do Poder Legislativo. O poder de agenda, nesse sentido, é representado pela ingerência sobre o conteúdo, a forma e o momento de se decidirem questões nesse espaço institucional.

¹⁶ As coalizões político-partidárias formadas pelo Partido dos Trabalhadores não foram imóveis. Segundo Fontes (2007), em janeiro de 2003 eram perceptíveis as alianças entre PT, PTB, Partido Liberal, PSB, PDT, PPS, PCdoB e PV.

Presidência da Câmara dos Deputados. Dentre tais pessoas, destacam-se os Deputados Federais João Paulo Cunha Lima (2003-2005), filiado ao PT, Aldo Rebelo (2005-2007), filiado ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Arlindo Chinaglia (2007-2009), também filiado ao PT.

É possível identificar, inicialmente, uma correlação¹⁷ entre esses fenômenos político-partidários e a ordenação do projeto legislativo referente às ações afirmativas analisadas. Na medida em que o Partido dos Trabalhadores ocupa espaços no terreno político nacional, as proposições legislativas referentes às políticas de cotas ganham novos caminhos. Antes da formação da coalizão governamental, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, a tramitação do projeto legislativo referente às políticas de cotas apresentou fluxo procedimental confuso e destituído de significativas análises sobre o mérito das propostas. Com a designação do Deputado Federal Carlos Abicalil, então filiado ao PT, para relatoria do projeto no âmbito da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal em março de 2005, o proposição original fora articulada com outras propostas legislativas, como o Projeto de Lei nº. 3.627/04, de autoria do Poder Executivo, iniciando-se debates mais substanciais sobre o assunto. No substitutivo enviado pelo relator, a política de cotas para estudantes egressos escolas públicas foi conjugada com elementos étnico-raciais ([CD], 2005). Parte das vagas reservadas deveria ser preenchida por pessoas autodeclaradas negras, pardas ou indígenas, em proporção no mínimo igual à indicada pelo IBGE no último censo realizado na região em que se localiza a instituição de referência. As modificações ainda enfrentaram a resistência de alguns agentes políticos, como se pode verificar a partir da manifestação do então Deputado Federal Gerson Peres:

[o] SR. GERSON PERES (PP-PA. Sem revisão do orador.) - Sr. Presidente, considero estranho o procedimento de estabelecer vagas. Em primeiro lugar, porque discrimina direitos igualitários. Em segundo lugar, porque cai num vazio, pois, mesmo que se reserve ao negro um determinado número de vagas, ele vai se submeter ao processo seletivo do vestibular. E os que não passarem? Para onde irão as vagas reservadas a eles? Estão querendo dar ao ingresso nas

Por seu turno, em janeiro de 2004, as análises indicam a saída do PDT do bloco governista e a entrada do PMDB no mesmo grupo. Nessa segunda coalizão, o Partido dos Trabalhadores e seus aliados somavam trezentas e dezenove cadeiras na Câmara dos Deputados, o que repercutia na elevação da capacidade de influência da coalizão junto ao Poder Legislativo (FONTES, 2007).

¹⁷ Nesse ponto, pressupõe-se a distinção entre as noções de correlação e causalidade. Correlação não implica, necessariamente, causalidade. O fato de determinado fenômeno ocorrer conjuntamente a outro não significa, necessariamente, que o primeiro foi causador do segundo e vice-versa.

universidades tratamento igual ao dado às vagas para mulheres por partido: não havendo mulher para ser candidata, fica o partido com as vagas abertas. Sr. Presidente, o bom senso nos diz que é muito mais seguro para o princípio da igualdade todos disputarem em condições de igualdade. É muito melhor para os negros, que estão ganhando cada vez mais espaço na sua formação e na sua escolarização — vejam quantos negros ocupam hoje no Brasil posições de destaque, pelos seus esforços, sem precisar ter alcançado essas posições por estarem inseridos no contexto de vagas. As vagas estimulam até uma espécie de irregularidade: por compaixão ou para preencher de qualquer maneira, alinhavar ou igualar as notas de ingresso na faculdade. Se fôssemos estudar o princípio da igualdade que está inserido no texto constitucional, veríamos essa lei não terá amparo na Constituição, porque discrimina ainda mais o negro. ([CD], 2008)

A manifestação de Gerson Peres parece não ter sido levada tão a sério pelo Plenário, tendo sequer despertado reações (positivas ou negativas) por parte de seus pares. O orador assume postura tutelar em relação a homens negros e mulheres negras que compõem a sociedade brasileira ao se substituir a essas pessoas e apontar que a ausência cotas étnico-raciais é “muito melhor” para elas, afirmação que provavelmente não contou com a consulta prévia a integrantes do movimento negro ou de qualquer outro grupo representativo. Para complementar sua manifestação, o congressista ainda afirma sobre a “quantidade de negros que ocupam posição de destaque no Brasil”. Bastava que se questionasse sobre quantos negros/negras ocupavam, à época, posições de poder no primeiro escalão de cargos da República, ou quantos homens negros ou mulheres negras o orador tinha conhecimento que ocupavam, por exemplo, o cargo de professor em universidades públicas. A simples dificuldade de recordar de pessoas nesses cargos já se apresenta como reflexo do racismo existente e persistente de nosso contexto. Situações como essas são explicadas por Bourdieu a partir da noção de *poder simbólico*:

[o] poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, o do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama *o conformismo lógico*, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre inteligências. (1989. p. 9)

Os sistemas simbólicos detêm uma função lógica imediata que se traduz na incumbência de construção de signos compartilhados, o que permite a compreensão e o entendimento recíproco entre pessoas e grupos. Contudo, Bourdieu (1989) alerta para uma função menos manifesta dos sistemas simbólicos: a função política. Esses sistemas não apenas permitem

compreensão mútua, como também permitem o “consenso acerca do sentido do mundo social” (BOURDIEU, 1989, p. 10). É a partir dessa função que o poder simbólico pode ser mobilizado como instrumento de manutenção da ordem social e/ou como técnica de dominação, opressão e controle.

O poder simbólico pode operar fornecendo horizontes de percepção de contextos sociais, estruturas estruturantes de visões de mundo, ou, como especificado anteriormente, consensos acerca do sentido do mundo social, produzindo, a partir dessas operações, formas de pensar, perceber e agir instrumentais à manutenção da ordem social que, em determinados casos, pode ser composta por esquemas arbitrários de relações de dominação e violência. É o que se verifica, exemplificativamente, quando o poder simbólico, silenciosamente, “naturaliza” hierarquizações e processos de exclusão, na tentativa de fazer com que a “ordem social estabelecida” não seja denunciada e questionada. Como se verificou, alguns olhares não estranham os ambientes compostos pela presença hegemônica de pessoas brancas. Essa atitude de não surpresa, ao se deparar com um Congresso Nacional ou uma sala de aula monocromática, é reflexo das expectativas nutridas em relação a esses ambientes, muitas delas constituídas por preconceções naturalizadas a respeito da “normalidade” dessas circunstâncias, isto é, constituídas pela naturalização da estrutura sócio-racial desigual e excludente de nossas organizações.

A normalização de arbitrariedades, violências e injustiças é uma das formas pelas quais o poder simbólico opera na manutenção da ordem social. Se alguém afirma que determinada situação é “normal” ou que está “dentro da normalidade” significa, em outros termos, que aquele estado de coisas está “em ordem”. Estar “em ordem”, pressupõe, conceitualmente, a submissão a uma ordem e, portanto, a existência da ordem. Todavia, cabe ao pensamento crítico problematizar as ordens estabelecidas. Que ordem é essa? Qual seu conteúdo? Quem são os/as responsáveis por essa ordem? A quem serve essa ordem e quais as condições para que ela, persistentemente, sobreviva?

Se, de fato, homens negros e mulheres negras conquistaram novos espaços nas instituições nacionais, como afirmado por Gerson Peres, isso se deve às lutas sociais empreendidas por essas pessoas, especialmente por quem, muitas vezes, necessitou se

sacrificar física e emocionalmente para que outros pudessem avançar. Além disso, é preciso lembrar que, nos anos anteriores ao debate, foram conquistadas políticas afirmativas junto a diferentes universidades públicas e, eventual elevação da presença de pessoas negras no ambiente universitário pode ser atribuída a esses programas, o que reforça a necessidade dessas medidas, e não sua eliminação como afirmado no discurso.

Afora a resistência específica oposta por Gerson Peres, outra questão que se torna evidente nas discussões em plenário é o papel dos movimentos sociais na instituição de programas de ação afirmativa, conforme se verifica em trecho do discurso do então Deputado Federal Paulo Renato da Costa Souza:

[o] SR. PAULO RENATO SOUZA - No que se refere à população com renda de até 3 salários mínimos, na população indígena em geral esse percentual corresponde a 70%; na população branca, a 47%; na população negra, a 68%; na oriental, apenas a 32%; e na população parda, a 72%. A minha tese era a de que, se simplesmente estipulássemos o critério de renda, estaria resolvido o problema racial também. Entretanto, especialmente da parte do Governo e do Partido dos Trabalhadores, havia compromissos com os movimentos sociais que reivindicavam a inclusão do critério racial. Ontem, chegamos ao entendimento — proposta de minha autoria — de que, dentro dos 50% garantidos aos egressos da escola pública, metade seria atingida pelo critério de renda de até 3 salários mínimos. E dentro dos outros 50%, então, estaria contemplado o critério racial, de acordo com o projeto. Isso foi acordado ontem, à noite. Hoje, pela manhã, infelizmente, a situação era diferente. Destaco que cedi em 2 pontos importantes para o Governo, a fim de que o projeto pudesse ser hoje aprovado. Devo registrar que não me senti totalmente confortável com o procedimento que seguimos, porque, ontem à noite, tínhamos acordado uma coisa e hoje, pela manhã, a situação era outra. Sr. Presidente, estamos votando 2 critérios paralelos. O critério geral é 50% das vagas para os egressos da escola pública; dentro desses 50%, metade deverá ser destinada a pessoas oriundas de famílias de até 1,5 salário mínimo per capita. Vale ressaltar que atendi a um pedido do Ministro da Educação, porque os 3 salários mínimos propostos por mim, segundo ele, atingiriam um estrato da população que não teria condições de se manter na Universidade. Portanto, deveria ser um estrato de renda um pouco menor, ou seja, 1,5 salário mínimo per capita. Por outro lado, também dentro dos 50% de reserva de vagas para os egressos da escola pública, paralelamente, para todo o conjunto, haveria o critério racial, tal como definido no projeto. Na minha visão, este não é o projeto ideal. Deveríamos ter nos fixado apenas na questão da renda. Mas, tendo em vista que este projeto vem tramitando há muito tempo nesta Casa e que proposição exatamente igual à que estava sendo aqui analisada fora aprovada no Senado, acatei as sugestões. ([CD], 2008)

A partir da leitura dos debates ocorridos em Plenário, é perceptível o apoio de membros da coalizão político-partidária governista à inserção não só de critérios socioeconômicos, como também de critérios étnico-raciais nas ações afirmativas discutidas. O Deputado Paulo Renato,

ex-ministro da educação, vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), aparentemente na liderança das negociações a respeito do projeto legislativo sobre cotas nas universidades, se manifesta diretamente contrário à inclusão de critérios étnico-raciais e aponta para resistência do Partido dos Trabalhadores em abandonar essa demanda devido a seus compromissos.

Essa manifestação indica, novamente, a correlação entre o encaminhamento dos projetos legislativos referentes às políticas afirmativas e a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao Poder Executivo brasileiro. As bases eleitorais do Partido dos Trabalhadores são compostas por inúmeras pessoas vinculadas a movimentos sociais, e, por essa razão, os representantes eleitos para cargos políticos por essa agremiação ficam mais suscetíveis à pressão realizada por esses grupos. Como se verifica na manifestação, o Partido dos Trabalhadores realizou compromissos com segmentos de movimentos sociais, formando laços e alianças que não permitiram o fácil abandono das demandas desses coletivos. O custo político-eleitoral da negação desses pleitos pode ser fatal para agremiações que dependem dessas bases para manter sua sustentação.

Diferentemente da situação encontrada quando das tentativas de institucionalização de medidas afirmativas por Abdias Nascimento em anos anteriores, a configuração político-partidária da Câmara dos Deputados no período analisado favorecia o avanço das demandas de movimentos sociais, sobretudo devido à expansão do poder de agenda do Partido dos Trabalhadores. Mesmo com as pressões contrárias à aprovação da proposta, os debates e discussões a respeito do projeto se encerraram no âmbito da Câmara Federal. As lutas pela aprovação das ações afirmativas viriam a enfrentar, contudo, novos obstáculos junto ao Senado. O projeto fora enviado àquela casa legislativa em novembro do ano de 2008, tendo sido identificado como Projeto de Lei nº. 180/2008 do Senado Federal.

Nessa nova arena de enfrentamentos, investidas contra o projeto de ações afirmativas foram capitaneadas por integrantes do Democratas (DEM), partido político integrante da coalizão partidária de oposição ao governo, cujos integrantes são, em parte, oriundos do extinto Partido da Frente Liberal (PFL). O Senador Demóstenes Torres, à época filiado ao DEM, fora um dos principais opositores à proposta legislativa. Sua intenção era reduzir a política de cotas e

eliminar os critérios étnico-raciais estabelecidos, desconsiderando o acordo realizado entre os agentes políticos de diferentes agremiações durante a votação na Câmara dos Deputados (TORRES, 2009). Essa proposta fora apresentada no substitutivo do então Senador Marconi Perillo que, além de redução imediata no percentual relativo às cotas para estudantes de escolas públicas, estabelecia seu decréscimo gradual por ano até a eliminação completa, sob o argumento de que, com o passar do tempo, o ensino público iria melhorar, tornado desnecessária qualquer política afirmativa ([SF], 2008).

Além dessa medida, o Democratas (DEM) ajuizou junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186/DF, ajuizada em julho de 2009. Na mencionada ação, questionava-se a constitucionalidade da política de cotas para graduação estabelecida pela Universidade de Brasília¹⁸. A estratégia aparente do partido consistia em: (1) buscar a declaração de inconstitucionalidade das políticas afirmativas, como se o Supremo Tribunal Federal (STF) detivesse o monopólio semântico intocável dos conceitos morais inseridos na Constituição Federal capaz de tornar impossível qualquer reação legislativa a suas decisões; e (2) bloquear o andamento das discussões a respeito dessas medidas no âmbito do Senado Federal, com o subterfúgio de que caberia a esse órgão legislativo aguardar a decisão da Suprema Corte sobre o tema (MAGNONI, 2016).

Os rumos das discussões legislativas se encaminhavam para a aprovação de legislação federal com pouca ou nenhuma aptidão transformadora. Em primeiro lugar, a cota para estudantes de escolas públicas de apenas 30% provavelmente não alcançaria grupos em situação de maior vulnerabilização social ou teria resultados menos impactante em relação aos menos favorecidos, pois, como se verá ao longo deste trabalho, as escolas públicas não são homogêneas e as oportunidades sociais das pessoas que atualmente cursam o ensino médio nessas instituições podem ser substancialmente diferentes. Por outro lado, como os movimentos sociais já haviam iniciado e conquistado a institucionalização de ações afirmativas

¹⁸ É interessante perceber, como mencionado anteriormente, que a estrutura política brasileira é permeada por inúmeras regras jurídicas representativas de ações afirmativas e, em geral, nenhuma delas foi questionada com tanta ênfase como ocorreu no caso da ADPF nº. 186/DF. Por qual razão isso veio a acontecer precisamente quando as Instituições de Ensino Superior tentam avançar em propostas dirigidas à população negra? Talvez esse seja o reflexo imediato de grupos sociais que, pela primeira vez, sentiram seus privilégios raciais serem parcialmente ameaçados pela expansão das políticas afirmativas.

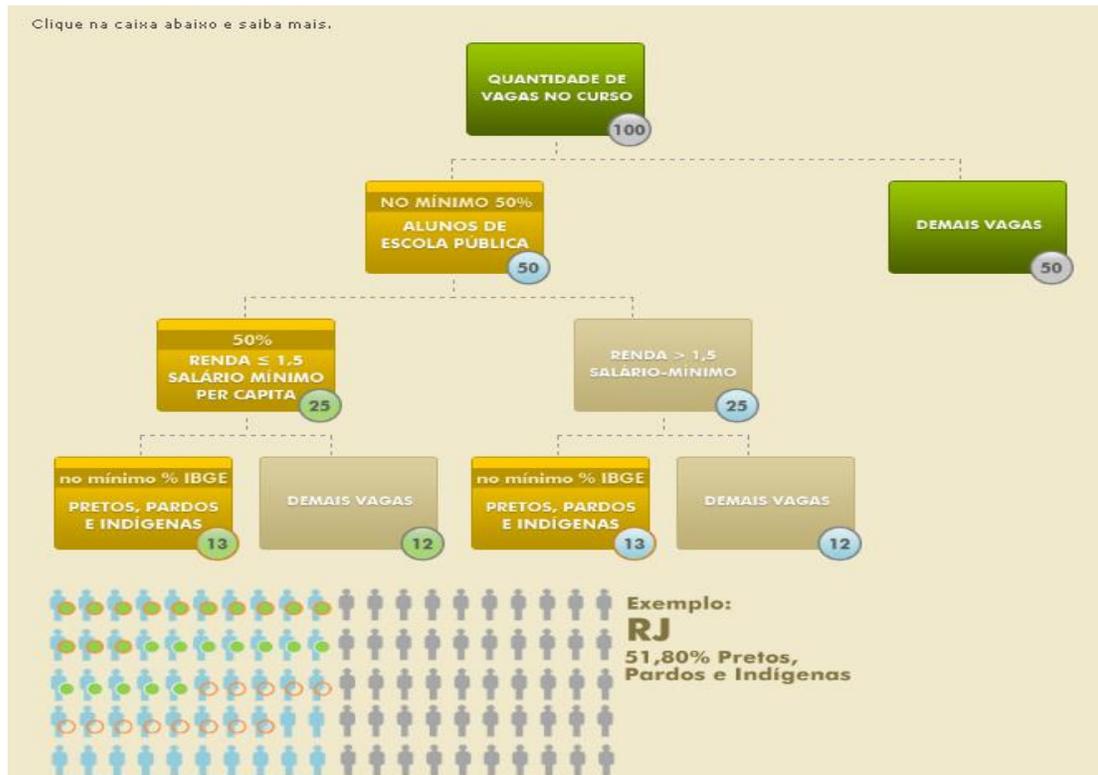
de cunho social e étnico-racial em âmbito administrativo, a proposta poderia resultar na repetição de resultados alcançados por esses grupos nas bases institucionais ou até mesmo na perda das conquistas alcançadas, considerando o fato de existirem ações afirmativas infralegais mais amplas do que as sugeridas por Demóstenes Torres e Marconi Perillo, como era o caso da Universidade de Brasília e da Universidade Federal do Pará.

O processo legislativo referente ao PL nº. 180/2008 do Senado Federal se estendeu até o ano de 2012, ano em que o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a ADPF nº. 186 proposta pelo partido Democratas, afirmando em julgamento unânime a possibilidade de se estabelecer critérios étnico-raciais na seleção para cursos nas universidades. O bloco de oposição, liderado por Senadores do PSDB e do DEM, não conseguiu impedir a aprovação. Por se tratar de legislação ordinária, o projeto fora aprovado em votação simbólica naquela casa legislativa e encaminhado para sanção da Presidência da República, oportunidade em que viria a dar origem à Lei Federal nº. 12.711/2012, com efeitos jurídicos em todas as universidades federais do país.

A UFPA e a Lei Federal nº. 12.711/2012

Após a edição da Lei Federal nº. 12.711/12, que regulamentou as políticas de cotas em todas as universidades públicas federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio, as regras a respeito de ações afirmativas na Universidade Federal sofreram alterações (BRASIL, 2012). A nova sistemática estabelecida por essa legislação passou a combinar três categorias de cotas denominadas: *cota escola*, *cota renda* e *cota étnico-racial*. De acordo com as determinações inseridas naquela legislação, novos elementos socioeconômicos e étnico-raciais devem ser obrigatoriamente incluídos como critérios de seleção nos editais de processos seletivos para cursos de graduação nas universidades federais. Antes de comentar as inovações produzidas pela referida legislação na política de cotas da UFPA, convém apontar, por meio da figura elaborada pelo Ministério da Educação, exemplos de distribuição de vagas de acordo com a nova sistemática do diploma legislativo federal.

Figura 2 Distribuição de Vagas segundo a Lei Federal nº. 12.711/12



Fonte: [MEC]. Ministério da Educação. **Entenda como Funciona o Novo Sistema de Cotas**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em 11 de out. de 2016.

Como se verifica, o esquema de distribuição de vagas nas universidades federais deve, a partir de então, ser realizado segundo os seguintes procedimentos: (1) identifica-se o total de vagas no curso; (2) assegura-se cinquenta por cento desse total de vagas disponíveis a candidatos/candidatas que tenham concluído todo ensino médio em escolas públicas (deixando o restante para ampla concorrência); (3) das vagas destinadas a pessoas egressas de escolas públicas, assegura-se outros cinquenta por cento a candidatos/candidatas com renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio (deixando o restante estudantes de escolas públicas com renda familiar superior à mencionada); (4) Dentro de cada uma das cotas relacionadas à renda, assegura-se percentual de vagas para pessoas autodeclaradas negras ou

indígenas (esse percentual deve ser idêntico ao percentual do último senso realizado pelo IBGE relativo à presença desses grupos na região em que se situa a Universidade).

Segundo o exemplo da *Figura 1*, a população do Estado do Rio de Janeiro é formada por 51,80% de pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. Nesse sentido, esse percentual (51,80%) deve ser a proporção a ser aplicada aos dois grupos de *cota-escola-renda*. A decisão tomada pelo Congresso Nacional em estabelecer essa sistemática de distribuição de vagas em todas as universidades federais resultou em ampliação das ações afirmativas. Nos dados fornecidos pelo GEMAA, até 2011 ainda existiam dezoito universidades federais sem qualquer espécie de ação afirmativa na modalidade cotas para cursos de graduação (FERES JÚNIOR; DAFLON; RAMOS; MIGUEL, 2013).

Por outro lado, a legislação, ao estabelecer as cotas unificadas para pessoas negras e indígenas, coloca os integrantes desses grupos em relação direta de competição, reproduzindo a típica lógica vencedor-perdedor do neoliberalismo contemporâneo. Esse pode ser um problema para os povos indígenas na hipótese de seus integrantes não frequentarem semelhantes escolas de ensino público de outros candidatos¹⁹. Esse último problema parece ter sido antevisto pelos gestores do Ministério da Educação que, ao editarem a Portaria Normativa nº. 18 de outubro de 2012, estipularam em seu art. 10, §2º, a possibilidade de criação de vagas e procedimentos específicos para povos indígenas ([MEC], 2012b).

Esses e outros problemas poderão aparecer ao longo da consolidação da referida legislação. As fraquezas e obstáculos desse novo programa de ação afirmativa talvez só sejam detectados ao longo da implantação e execução dessas medidas, processos que não ocorreram de forma instantânea. Considerando que a legislação citada permitiu a inserção gradual da nova sistemática das ações afirmativas e fixou o prazo de até quatro anos para o cumprimento integral dos dispositivos legislativos, a UFPA alterou paulatinamente as regras de seus processos seletivos nesse aspecto. No processo seletivo 2013 (PS 2013), exemplificativamente, o que se verifica no edital é a articulação da sistemática de cotas anterior, contida na Resolução nº. 3.361

¹⁹ Essa crítica também é compartilhada por Luciano (2012) segundo o qual, a forma homogeneizada de estabelecer a política de cotas pela Lei Federal nº. 12.711/12 e colocar as vagas a serem disputadas entre pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas pode ser um prejuízo a essas últimas, pelo fato de os povos indígenas possuírem processos educativos específicos e, em alguns casos, muito distintos dos praticados em escolas não-indígenas.

do CONSEPE, com o novo sistema de cotas estabelecido pela Lei Federal nº. 12.711/12. Alguns aspectos de cada programa foram fundidos dando origem a medidas intermediárias. As regras relativas às cotas ficaram assim dispostas no edital:

6.6. De acordo com a Resolução nº. 3.361, de 5 de agosto de 2005, do CONSEPE, 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso serão disputadas por candidatos que comprovarem haver cursado TODO O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA sob pena de ser negada sua vinculação à UFPA.

6.7. Do percentual de vagas a que se refere o subitem anterior, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinadas aos candidatos que se declararem pretos ou pardos.

6.8. Das vagas mencionadas nos subitens 6.6 e 6.7, 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser ocupadas por candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita*. ([UFPA], 2012)

Portanto, foram criados grupos diferentes de cotas: (1) o grupo para estudantes autodeclarados pretos ou pardos egressos de escolas públicas com renda familiar *per capita* inferior ou igual a um salário mínimo e meio; (2) o grupo para estudantes autodeclarados pretos ou pardos egressos de escolas públicas com renda familiar *per capita* superior à anteriormente mencionada; (3) o grupo destinado a estudantes egressos de escolas públicas não-autodeclarados pretos ou pardos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e (4) o grupo destinado a estudantes egressos de escolas públicas não-autodeclarados pretos ou pardos com renda familiar *per capita* superior à anteriormente citada.

Os editais dos processos seletivos seguintes (PS 2014 e PS 2015) mantiveram essas regras ([UFPA], 2013; [UFPA], 2014). A consolidação completa das regras previstas na Lei Federal nº. 12.711/12 ocorreu no PS 2016, com o Edital nº. 03 da Comissão Permanente de Processos Seletivos da UFPA ([UFPA], 2015). Nesse último documento, foram estabelecidos grupos de cotas semelhantes ao modelo apontado na *Figura 1*, com a diferença de que o percentual mínimo de vagas asseguradas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas egressos de escolas públicas fora fixado em 78%, de acordo com o item 4.5 do Edital, em razão das estatísticas do IBGE relativas ao Estado do Pará ([UFPA], 2015).

Em alguns casos, o percentual de vagas chegou a 80%, como no caso do curso de Ciência e Tecnologia ofertado na unidade Ananindeua ([UFPA], 2015). Esse fato se deve à regra de

arredondamento estabelecida pela legislação. Para se cumprir com aquele percentual mínimo (78%), o arredondamento deverá sempre ser feito em favor dos grupos específicos, ainda que na operação matemática se verifique na primeira casa decimal um número menor que cinco.

Trata-se do cenário contemporâneo das políticas de cotas da Universidade Federal do Pará. Se as políticas de cotas foram sendo transformadas ao longo do tempo, o mesmo não se pode afirmar sobre o imaginário coletivo a respeito de estudantes de escolas públicas. Como se verificará adiante, a imagem rígida e homogeneizada a respeito dessas pessoas permanece, inclusive, na percepção de sujeitos que integram o ambiente acadêmico. A discussão busca a abertura de novos olhares sobre os fenômenos sociais desencadeados por tais medidas afirmativas, especialmente no que diz respeito às diferenças nas trajetórias de vida de estudantes e às heterogeneidades das instituições ensino básico da rede pública de educação. Nessa tarefa, a análise crítica de discursos e cenários sociais se apresenta como caminho possível, pois permite a desconstrução de preconceções a respeito dessa temática tão cara aos grupos socialmente menos favorecidos.

Racionalidades neoliberais no mundo universitário

As percepções com relação às universidades, ao longo da história, foram alimentadas por certas crenças sociais relacionadas a noções de excelência intelectual e competição. As instituições universitárias foram/são, em parte, imaginadas como lugares da superioridade do conhecimento nos quais a “disputa intelectual” implacável deve operar como critério de justiça e recompensa em várias de suas práticas. A difusão desse imaginário coletivo contrasta com a própria ideia de “Universidade”, associada à noção de “universal”, totalidade, atualmente remetendo à concepção de algo feito para todos e todas. O esforço de muitos coletivos e organizações sociais para a construção de verdadeiras pluriversidades/multiversidades é grande e incisivo, contudo, tal caminho ainda parece ser longo.

No caso da UFPA, constatou-se no ano de 2015 a oferta de seis mil oitocentas e sessenta e duas vagas para cursos de graduação e um total de cento e vinte e nove mil e novecentos inscritos ([UFPA], 2016). O que se verifica é a existência de demanda muito superior ao total de vagas ofertadas para cursos de graduação. A atenção às condições das atividades de ensino e

pesquisa nas instituições universitárias é de suma importância para o surgimento do conhecimento sério e rigoroso, contudo, não se pode descuidar da necessidade de constante ampliação desse espaço estratégico do ponto de vista social e político, crucial nas lutas coletivas do mundo contemporâneo. Não se está aqui defendendo a obrigação pessoal de impor às pessoas e grupos o dever de ingressar em Instituições de Ensino Superior universitárias. Respeitar os planos de vida e as escolhas de cada pessoa sobre suas próprias trajetórias é um valor difundido em moralidades políticas contemporâneas. Abrir maior espaço para as pessoas nos ambientes universitários não é a negação desse valor, mas seu reforço, pois abre a possibilidade para essas pessoas seguirem outras trajetórias de vida, caminhos que eventualmente podem entender como importantes de serem vividos.

A cada ano, a cada processo seletivo, vários estudantes não conseguem ter acesso às Instituições de Ensino Superior e, muitas vezes, por pequenas diferenças nas notas que lhes são atribuídas nesses certames. Esse fato, não obstante, costuma ser interpretado como a impossibilidade de candidatos e candidatas em realizar os cursos de ensino superior, mas que, de fato, reflete apenas as intrincadas questões de investimento público na expansão desses espaços. A leitura da realidade extremamente direcionada a perceber as tramas de relações sociais como disputas individuais, de forma a hierarquizar sujeitos em vencedores e perdedores, se deve, em parte, a certa colonização de racionalidades por lógicas neoliberais. É possível verificar a presença dessa correlação controversa entre individualidade, competição e progresso no texto canônico do liberalismo econômico de Smith:

[o] esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição, quando se permite que ele atue com liberdade e segurança, constitui um princípio tão poderoso que, por si só, e sem qualquer outra ajuda, não somente é capaz de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, como também de superar uma centena de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas com excessiva frequência obstrui seu exercício, embora não se possa negar que o efeito desses obstáculos seja sempre interferir, em grau maior ou menor, na sua liberdade ou diminuir sua segurança. (1996, p. 44).

Segundo a lógica de Smith, o sujeito, planejando exclusivamente melhorar suas próprias condições de vida, seria capaz de promover a prosperidade social de forma automática e consequencial, mesmo não intencionalmente tendo pretendido esse resultado em seus planos.

Nessa visão, a “prosperidade social” e a “riqueza das nações” são derivações quase necessárias das atitudes do individualismo crônico. Na conexão entre egoísmo e prosperidade social está inserida a ideia de prática competitiva, ou melhor, a prática de “competição livre”²⁰, disputa em que supostamente não existem grandes interferências externas e na qual se pode utilizar ilimitadamente armas, astúcias e ardis, reproduzindo uma espécie de darwinismo social segundo o qual a sobrevivência do mais apto (egoísta-vencedor) garantiria as melhores condições de perpetuação da espécie (sociedade).

Esse pensamento aparentemente restrito a práticas de mercado, como enunciado por Smith no século XVIII, parece ter se deslocado para outras áreas do pensamento, colonizando racionalidades e se multiplicado por intermédio de redes humanas de relacionamentos em formato viral. A inculcação da ideia de “competição livre” como caminho para o progresso, ainda impregnada em grande parte dos imaginários coletivos do ocidente, parece ter migrado da lógica econômica para outras dimensões do mundo da vida, como a lógica a respeito das instituições universitárias. Imagina-se, no caso das universidades, que a “intelectualidade” está diretamente associada à lógica competitiva, e, por tal razão, se deve garantir apenas a igualdade formal de oportunidades a partir da oferta de vagas sem restrições ao público em geral para, dessa forma, ser possível garantir “pensadores de excelência” à sociedade.

Em manifestação inserida na Folha de São Paulo, o então diretor da Faculdade de Medicina da USP projeta o suposto “impacto negativo” das políticas de cotas no ambiente daquela Universidade a partir dos seguintes enunciados:

²⁰ Interessante perceber a forma com que Adam Smith associa o individualismo, representado pela ideia de “esforço natural para melhorar sua própria condição”, à ideia de liberdade e segurança. Ao sujeito egoísta deve ser permitido atuar com liberdade e segurança para melhorar sua própria condição. Mas o que, afinal, isso significa? A total necessidade de afastar o jugo das leis humanas sobre as práticas econômicas? Smith pode ter imaginado que, em parte, isso deveria ser realizado, porém, essa atuação livre e segura não é algo que possa ser simplesmente “permitido”, no sentido de que bastaria a ausência de intervenção humana para que tais valores (liberdade e segurança) pudessem “brotar” na realidade social. Muito pelo contrário, esses argumentos são embrionários de proposições em defesa de um “Estado Mínimo”. A marca do Estado Mínimo não é, em si, a sua atuação microscópica sobre as relações sociais, mas a sua intervenção seletiva nessas relações. Na medida em que determinadas relações possam prejudicar a atuação “livre e segura” de certos agentes econômicos, a intervenção estatal deve, segundo essa lógica, ocorrer incisivamente. Nesse sentido, o Estado Mínimo é, antes de um pequeno Estado, o Estado que artificialmente “cria” (e não apenas permite) o “ambiente hospitaleiro” para as práticas de agentes econômicos, mesmo que para isso seja necessário neutralizar e exterminar todas as formas de vida consideradas “indesejáveis”.

[n]o momento em que projeto do governo paulista propõe novas regras para o acesso às universidades públicas estaduais, devemos analisar qual é a finalidade e o papel das mesmas em uma nação que pretende se inserir num mundo globalizado e competitivo.

Não há dúvida de que políticas de inclusão social são importantes. Mas devemos levar em conta que as universidades e as unidades que as compõem são diferentes em sua vocação. Em linhas gerais, temos as instituições técnicas, as corporativas, as abertas, as de pesquisa e as de formação.

No caso das universidades de formação, cujo foco é a graduação, a proposta de ampliação das cotas de acesso para 50% das vagas, com a criação paralela de cursos suplementares para melhorar a qualificação dos ingressantes, poderá se mostrar viável, uma vez que os recursos destinados a esses centros já são prioritariamente investidos na graduação.

No entanto, para as universidades de pesquisa, também conhecidas como de classe mundial, a situação é outra. Por serem instituições acadêmicas complexas, que geram grande parte da informação científica e alimentam o desenvolvimento de uma nação através da pesquisa de ponta, são estratégicas para o Estado e minoria dentro do quadro universitário.

Para alcançar o justo reconhecimento, necessitam de corpo docente altamente qualificado, de financiamento público e privado, de ampla autonomia nas suas questões acadêmicas e gerenciais e de um corpo discente apto.

A concentração de talentos tanto no corpo docente quanto discente é um dos ingredientes mais importantes de uma Universidade de classe mundial. No Brasil, algumas universidades caminham para se enquadrar nessa categoria, como a Universidade de São Paulo, que já figura entre as cem melhores do mundo em alguns rankings, atingindo o seletivo grupo das 50 melhores em determinadas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que a nova política tenha um impacto negativo na qualidade dos alunos selecionados, forçando as instituições a uma mudança no seu foco principal, com a destinação de recursos e esforços para absorver estudantes ainda necessitando de reforço de conhecimento e habilidades. Os efeitos negativos serão sentidos após alguns anos, podendo acarretar prejuízos irreparáveis.

Atualmente, a porcentagem de matrículas dos oriundos da rede pública é diferente nas três universidades. Em 2012, a USP recebeu 3.048 alunos oriundos da rede pública, a Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2.843 e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1.088. O número ainda varia de curso para curso. No caso da USP, em medicina, direito, odontologia, engenharia, arquitetura, jornalismo e audiovisual, a porcentagem desce a valores inferiores a 20%.

Paradoxalmente, existem cursos superiores tão precários que um terço deles foi reprovado pelo Ministério da Educação (MEC) e, portanto, não estaria teoricamente capacitado para atender a demanda de jovens que buscam uma formação universitária.

O ponto de partida para resolver o paradoxo é o investimento forte nos estágios iniciais do ensino público e nas universidades de formação. A flexibilização do acesso por parcela de cotas de acordo com sua missão, classificação e identidade institucional reforçaria essa mudança.

Com isso, teríamos a integração da excelência com diversidade, efetivando a inclusão social com que todos sonhamos, permitindo às universidades que estão se dedicando a ser de classe mundial obter essa conquista, tornando-se cada vez mais indispensáveis e estratégicas para o desenvolvimento do país. (AULER JÚNIOR, 2013)

O argumento mencionado articula as noções de aptidão individual, vestibular, e excelência universitária de forma semelhante à proposição mercadológica de Smith que articula as ideias de individualismo, competição, e progresso social. Esses argumentos, portanto, são representativos da mutação de um *vírus sócio-epistêmico* que carrega em seu gene a racionalidade de ideais associados ao liberalismo econômico. Trata-se de mais uma técnica de

poder neocolonial predisposta a contaminar pensamentos e saberes por meio da alteração do algoritmo dos esquemas de raciocínio e percepção.

Ao longo da narrativa, é possível perceber a utilização de várias proposições e noções típicas da lógica smithiana, tais como: (1) nação que pretende se inserir num mundo globalizado e competitivo, (2) instituições acadêmicas que geram o desenvolvimento do país, (3) [universidades] de classe mundial estratégicas para o desenvolvimento do país. A primeira questão a ser problematizada consiste na necessidade de apelo a personificações de ficções sociais. A ideia de nação é, em si, uma ficção social, uma forma de se referir a grupos formados por pessoas diferentes, com pensamentos diferentes e intencionalidades diferentes. Por que simplificar a realidade a tal ponto de atribuir a essa ficção social a intencionalidade das gentes que de fato a compõem? Para que apelar a tal recurso argumentativo? Uma das implicações desse recurso discursivo é o apagamento e silenciamento das múltiplas vozes que fazem parte da “nação”. Apresentar como “interesses globais” as preferências setorizadas é, não só, uma técnica para o encobrimento de entendimentos diferentes, como uma forma de expansão desses interesses localizados junto às pessoas menos vigilantes. Ainda que várias pessoas queiram se inserir no mencionado mundo globalizado e competitivo, devemos nos questionar: a quem serve esta inserção? De que forma essa “nação” será inserida? A que preço? Quem pagará pelas repercussões disso?

A estratégia perceptível na situação parece clara: conquistar apoio público à causa em jogo, no caso, garantir a imunidade de certas Instituições de Ensino Superior às possíveis transformações a serem provocadas pelas políticas de ação afirmativa. Se, por um lado, essa estratégia esconde conjuntos de preconceitos e interesses, por outro, externa específicos efeitos de poder. Esconde o interesse em manter privilégios sedimentados de determinados grupos sociais e a preconcepção de que estudantes vinculados às políticas afirmativas não formarão “corpo discente apto” para pesquisa. Paralelamente, externa seu efeito de poder na força retórica das afirmações propaladas, pois abre a possibilidade de inculcar em grande número de pessoas não só o discurso em si, como também, a lógica do discurso representada pela articulação da tríade individualismo-competição-excelência. Essa força retórica do

argumento decorre, sobretudo, do veículo de comunicação em que foi inserido e da posição de poder no campo científico e institucional da pessoa que o enuncia.

A percepção de interesses, estratégias e efeitos de poder por meio da análise de discursos é relevante para problematizar afirmações difundidas de forma aparentemente inofensiva e desvelar eventuais táticas de manipulação. Pôr em questão esses enunciados e buscar os interesses a eles vinculados não esgota, contudo, os problemas existentes na argumentação. É preciso submeter à crítica, também, a base epistêmica desses argumentos.

O mencionado argumento pressupõe que a seleção de candidatos e candidatas com tipos específicos de conhecimentos avaliados em certos processos seletivos padronizados, no futuro, gerará “benefícios sociais” em larga escala, permitindo a “excelência universitária” e o “desenvolvimento nacional”. Essa relação de causalidade não parece ser tão simples. Em primeiro lugar, não há relação necessária entre desempenho no processo seletivo e o desempenho na trajetória acadêmica. Existem inúmeros fatores de ordem pessoal e social capazes de interferir na vida de estudantes ao longo de todo o período de graduação nas IES. Esses fatores podem afetar estudantes independentemente de sua nota inicial e fazer mudar completamente suas trajetórias acadêmicas.

Além disso, não há qualquer relação necessária na sugestão sub-reptícia contida no argumento segundo a qual a inserção de programas de ação afirmativa repercute na diminuição de “benefícios sociais”. A dedicação de tempo e esforço por parte de estudantes na construção de meios e estratégias para realização de benefícios sociais ao longo de suas vidas acadêmicas, ou depois delas, é algo complexo e aparentemente pouco relacionado com a ausência de ações afirmativas. Estudantes não selecionados pelos programas de cotas podem, por exemplo, dedicar seu tempo para alcançar conquistas estritamente individuais, incapazes de repercutir em ganhos coletivos, consideração não problematizada no discurso anti-cotas mencionado. O enunciado segundo o qual o individualismo dos supostos “estudantes superiores” gerará, automaticamente, “progressos nacionais” não encontra bases sólidas de sustentação. A conquista de objetivos sociais a partir das universidades parece depender muito mais das práticas do ambiente acadêmico do que das notas obtidas no processo seletivo de ingresso nas Instituições de Ensino Superior.

Outra questão relacionada à ideia de “excelência universitária” se refere aos “critérios de excelência” utilizados para realizar essas ponderações. Quais os critérios utilizados para se analisar a idolatrada excelência universitária? Essas noções são problemáticas *a priori*, pois, tratar de excelência universitária significa tratar de hierarquizações institucionais e, muitas vezes, essas hierarquizações institucionais podem refletir hierarquizações epistêmicas e subalternizações de saberes. Ainda que se queira trabalhar com essa noção, não há relação necessária entre a existência de políticas afirmativas e “retrocesso em excelência”. Essa associação direta simplifica demasiadamente a realidade e deixa de apontar series de variáveis capazes de repercutir nas atividades universitárias. Um desses pontos, que será explorado mais detalhadamente adiante, é o compromisso de certos estudantes egressos de escolas públicas com suas comunidades e famílias. Os laços formados entre família e estudantes, a vontade de melhorar as condições de vida de seus parentes repercute em motivação, esforço e desempenho em suas trajetórias acadêmicas, sendo esta uma variável importante não considerada em discursos romantizados a respeito de ações afirmativas.

Como visto, a racionalidade smithiana é composta por dois eixos: o primeiro eixo individualismo-competição e o segundo eixo competição-progresso. A problematização realizada acima se refere especificamente a esse segundo eixo. O primeiro eixo (individualismo-competição) não é menos importante e, igualmente, pressupõe certas naturalizações de contingências sociais que merecem ser analisadas mais de perto. Em entrevista oferecida a Natália Goulart, a professora Durham mencionou o seguinte:

[q]uais os problemas das políticas de cotas? Tanto as cotas raciais como as cotas sociais são remendos demagógicos. Entendo que os problemas que elas visam combater são reais. De fato, existe uma grande desigualdade educacional entre pobres e ricos, negros e brancos. Mas a questão é que isso está sendo combatido no lugar errado. Querem consertar as desigualdades do Brasil na porta da Universidade, sendo que o problema se origina na educação básica. Não é o vestibular que discrimina. O vestibular é talvez o mecanismo mais justo de seleção. Só passa quem tem capacidade de passar, não há beneficiados. O filho do senador e o filho da doméstica fazem exatamente a mesma prova. Agora, se os que passam são majoritariamente provenientes da parte mais rica de população é por culpa do sistema público, que é de péssima qualidade. Não é o vestibular que é elitista – é o sistema básico que é desigual. (DURHAM, 2012)

A ideia segundo a qual o vestibular, isoladamente, é o mecanismo mais justo de seleção de candidatos e candidatas para ingresso no ensino superior reflete a insensibilidade em relação

a inúmeros fatores sociais de desequilíbrio de relações de poder e transformam situações aparentemente equitativas em casos de dominação. Uma competição jamais será algo perfeitamente paritário, perfeitamente simétrico no mundo real. Sempre existirão diferentes vantagens, poderes e instrumentos prontos para serem acionados no momento oportuno.

O fato de ser realizado o mesmo processo avaliativo, como mencionou Durham, pelo “filho da doméstica e pelo filho do senador”, faz disso uma relação de simetria? A conclusão a que chegou Durham não pode ser sustentada caso não se coloque em suspenso todas as considerações a respeito dos diferentes recursos e fatores pessoais, sociais e ambientais existentes na vida dos estudantes. A questão mais intrigante na situação não se refere à criatividade do argumento proposto por teóricos contemporâneos da igualdade como Amartya Sen, mas, ao contrário, se refere ao fato de Sen estar analisando, em grande parte, elementos simples e quase evidentes em certos ambientes sociais contemporâneos e, mesmo tendo essa visibilidade ampla, com certa frequência, tais elementos são apagados como se fossem meros detalhes da vida social.

Esse raciocínio carrega em si o *vírus sócio-epistemológico* da apologia à “competição livre” e o apresenta como forma de justiça. A analogia com a noção de vírus representa a ideia de possibilidade de contágio e reprodução da lógica desse raciocínio que, não raramente, forma legiões de hospedeiros. Essa racionalidade, característica de ideais políticos neoliberais, semelhantes aos defendidos por Nozick (1991), contribui para a reprodução, no âmbito das Instituições de Ensino Superior, de estruturas de desigualdade e exclusão social existentes em outras dimensões das sociedades contemporâneas.

A outra ideia contida no discurso é a simplificação da noção de *ter* capacidade de passar. Como menciona Sen (2012), as pessoas não *têm* capacidade, no sentido de que seus poderes de fazer ou deixar de fazer algo sejam puramente aspectos inatos de sua personalidade. Inversamente, as pessoas constroem conjuntos capacitários a partir da reunião de inúmeros componentes que, em parte, se mantém distantes da alçada de controle total dos próprios sujeitos. Um primeiro ponto a respeito disso é o fato de essa racionalidade pressupor “justiça” em colocar em competição pessoas em situações desiguais, com vantagens e obstáculos diferentes em suas vidas. A mera igualdade formal de oportunidades fecha os olhos para a

complexidade da vida em sociedade e naturaliza um tipo específico de noção de justiça como se fosse o único possível ou hierarquicamente superior a outras possibilidades.

A própria ideia de competição, em si, pode carregar consigo tensões *a priori*, uma vez que, se compreendida a competição como disputa na qual os participantes com idêntica pretensão se engajam para superação do outro no intuito de alcançarem um objetivo limitado, é (com permissão da petição de princípio) conceitualmente impossível que todos se saiam vencedores na mesma medida. Alguém ficará do lado de fora, sem as honras da vitória e apenas com os custos da disputa. Candidatos e candidatas, por vezes, não conseguem acessar os cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior por décimos de pontos. Essa estrutura de competição acaba privilegiando aqueles e aquelas que tiveram as condições mais favoráveis de vida e puderam articular seus recursos e oportunidades de forma a preencher as exigências para ingresso no curso universitário almejado. São hipóteses em que a “sorte” acaba se tornando a principal variável do destino dessas pessoas e não o “esforço”, como se costuma imaginar.

Como afirma Dworkin (2002), é preciso refletir sobre os custos de oportunidades do nosso esquema de relações sociais. Em um contexto social no qual se raciocina a partir do valor da individualidade e da situação de suposta escassez, garantir que as oportunidades estejam formalmente abertas a todos e todas é apenas um primeiro passo em direção a formas mais sensíveis de justiça social. Se as oportunidades sociais são contingenciadas e não existem idênticas oportunidades para todos e todas, é preciso que aqueles em melhor posição na estrutura associativa, no mínimo, dividam os ônus desse esquema de cooperação social. Não se pode permitir que alguns suportem sozinhos os custos da cooperação, enquanto outros eternizam suas vantagens e regalias

Não raramente, é possível se deparar com atitudes de ignorância e inércia em relação a esses efeitos sociais e, em alguns casos, sob o disfarce da ignorância, defronta-se com o cinismo deliberado de pessoas cujo interesse na manutenção de privilégios e posições sociais incita a reprodução de discursos ideológicos destinados a encarar com “normalidade” situações claras de tentativas de dominação, fazendo com que, mais uma vez na história da (des)humanidade,

os menos favorecidos carreguem, em seus ombros, as famílias que exercem o poder hegemônico de cunho político, social e econômico.

As políticas afirmativas têm a possibilidade de funcionar como ponto de inflexão nessas práticas reprodutoras de sistemas de desigualdade e exclusão. As ações afirmativas não representam, de fato, a ruptura total com as racionalidades competitivas abrangentes. Uma revolução dessa profundidade requer que grande parte da humanidade e, em especial, do mundo ocidental, mude sua forma de vida e sua forma de ver a vida para aprender a estabelecer relações substancialmente solidárias e livrar-se das mazelas do egoísmo crônico. Contudo, por intermédio das políticas afirmativas, é possível realizar certas mudanças e, talvez, tornar menos assimétricas as relações persistentes de desigualdade e exclusão social. Nesse ponto, a pesquisa se direciona para problematizar o imaginário pressuposto nos discursos e racionalidades anteriormente citadas a partir de narrativas de estudantes de graduação da UFPA nas quais são explicitadas suas agências e trajetórias.

As narrativas apresentadas foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas em que discentes de cursos de graduação puderam expressar sua própria história, incluindo aspectos do caminho trilhado até a Universidade. Com a dificuldade de identificar estudantes que ingressaram por intermédio das políticas afirmativas, considerando que informações a respeito dos nomes dessas pessoas não são tornadas públicas pela Universidade como forma de respeitar a privacidade dos/das discentes, buscou-se, dentro das redes de relacionamentos já formadas, pessoas que pudessem conduzir a interlocutores/interlocutoras que ingressaram na UFPA por intermédio da política de cotas para estudantes de escolas públicas. A partir do conteúdo desses relatos, foi possível não só desconstruir ideias pressupostas no imaginário contido em certos discursos sobre estudantes das políticas afirmativas, como também apontar questões mais específicas sobre a diversidade nas trajetórias de estudantes e nas escolas da rede pública de ensino.

Experiências, trajetórias e agências

Certos discursos transmitem visões estereotipadas a respeito de estudantes de universidades públicas que ingressam por meio de políticas afirmativas. Como visto

anteriormente, é possível encontrar afirmações relativas ao “impacto negativo” dos programas de cotas, manifestações que pressupõem imagens a respeito desses/as estudantes como pessoas submetidas a obstáculos extremos em suas vidas e, em certa medida, até impossibilitadas de seguirem nos cursos de graduação. Essa imagem preconcebida e generalizante a respeito do corpo discente universitário precisa ser, em todo caso, problematizada e questionada. Aproximar-se da realidade social, conhecê-la em seu nível microfísico, pode ser o caminho mais adequado para se enxergar as contradições de diversos aspectos dessa espécie de discurso cuja popularidade não fica restrita ao ambiente não acadêmico. Como se verificou anteriormente, essas ideias são difundidas por professores e professoras de Instituições Ensino Superior, pessoas que supostamente deveriam estar em melhores posições para conhecer de perto essas circunstâncias. Contudo, são encontradas inúmeras pressuposições problemáticas nesses argumentos e essa circunstância merece ser tratada com o devido cuidado.

Segundo Goffman (1988, p. 5), “os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas”. Aparentemente, no ambiente universitário não foi diferente. Certos discursos representam os estudantes que ingressam pelas políticas afirmativas como sujeitos incapazes ou como pessoas causadoras de perigo à “excelência universitária”. Esses discursos, assim como outros assemelhados, parecem ter inicialmente criado certas expectativas a respeito das pessoas que, a partir do início dessas medidas, poderiam ser encontradas nesse ambiente, confirmando a lição de Goffman. Nesse ponto, é importante manter o foco nas diferenças e heterogeneidades entre estudantes dos cursos de graduação. Cada estudante tem sua trajetória única, suas experiências de vida, suas singularidades. Rejeitar essa percepção mais próxima da realidade pode ser arriscado, inclusive, para o delineamento de políticas como essas, pois essa atitude é capaz resultar no apagamento de aspectos importantes dos contextos sociais, reflexo que tende a desviar os próprios objetivos traçados por esses programas.

Sobre a temática, Brito Filho expõe sua experiência acadêmica como professor e comenta a política de cotas estabelecida na UFPA da seguinte forma:

[d]eve ser lembrado que os alunos que ingressaram pelas cotas, embora possam não ter os melhores resultados na aprovação, considerando os candidatos em geral, submeteram-se e foram aprovados no processo seletivo com as mesmas exigências mínimas feitas para todos os candidatos; apenas concorreram com integrantes de grupos específicos. Na mesma direção, como afirmei em nota mais acima, ao menos no Curso de Graduação em Direito, em Belém-PA, não percebi nenhum desnível entre cotistas e não cotistas. (2016, p. 87)

O trecho referente à ausência de percepção de diferenças entre estudantes cotistas e não-cotistas, no que diz respeito ao desempenho no curso, sinaliza possíveis situações como: (1) o caráter ficcional dos discursos a respeito das dificuldades extremas suportadas por parte de discentes que ingressaram por intermédio das medidas estabelecidas; e (2) certos limites no alcance dessa modalidade de ação afirmativa.

Um primeiro passo na análise cuidadosa dessas afirmações consiste em romper a imagem homogeneizada a respeito de estudantes de graduação oriundos do sistema de cotas, isto é, ter em mente que são pessoas diferentes, com trajetórias de vida diferentes e que, portanto, enfrentaram/enfrentam obstáculos diferentes em suas caminhadas. Como se verá mais adiante, alguns estudantes relatam suas dificuldades ao longo do curso e o quão desafiante o ingresso e a permanência ensino superior tem sido em suas vidas, enquanto outros descrevem uma trajetória bem menos árdua.

Nesse ponto é importante contar com a noção de *agência* na forma de chave interpretativa dessas situações. A partir de Ortner (2006), é possível compreender agência como o poder de pessoas ou grupos de pensar estratégias, traçar planos, reagir e agir em situações de adversidades, buscando superar obstáculos, dificuldades, violências e opressões presentes em seus contextos sociais. A noção de agência pode operar como categoria analítica capaz de redirecionar o olhar para as formas de resistência desencadeadas em situações críticas e traumáticas. Esse aporte teórico-metodológico pode desempenhar papel significativo na análise da dinâmica de diferentes políticas estatais, como as ações afirmativas. Isso se deve ao fato de tais medidas serem pensadas a partir do *imperativo de eficácia*. Segundo essa exigência político-normativa, há a necessidade de determinados objetivos serem atingidos constantemente, sob pena de suspensão, extinção e eliminação dessas políticas. Desconsiderar as agências, as possibilidades de ação e reação diante de situações adversas pode se tornar uma forma de impedir *a priori* a formulação de medidas como essas, pois, supondo abstratamente a

“incapacidade” de determinadas pessoas ou grupos, são tornadas possíveis ilações e conjecturas sobre a “ineficácia” dos programas e, conseqüentemente, reforçados os argumentos direcionados à necessidade de sua neutralização, extinção e eliminação. Nesse sentido, a *agência* se reafirma tanto por seus aspectos teórico-metodológicos, que permitem a formação de diferentes horizontes de pesquisa, como por sua dimensão política e social, problematizando visões generalistas e universalistas sobre pessoas e grupos.

Os caminhos abertos e as problematizações tornadas possíveis a partir noção de agência podem ser percebidos ao longo da pesquisa nas falas e narrativas de discentes de graduação da Universidade Federal do Pará. *Thais*²¹, estudante do quinto semestre do Curso de Graduação em Odontologia, expressou o seguinte:

[q]uando entrei na Universidade eu senti algumas dificuldades, principalmente no início, mas nunca fiquei em pânico. Eu sentia que por ser cotista precisava estudar duas vezes mais que as outras pessoas. Nessa época tinha que fazer estágio e estudar para as provas. O estágio não era o obrigatório da Universidade, eu mesma fui buscar porque precisava. Não era fácil. Minha família era pai, avó, irmão. Família grande. Morávamos todos juntos. Minha mãe morava com o meu padrasto em Icoaraci. Agora eu moro na Cidade Nova. Eles sempre me ajudavam. A maior parte da ajuda financeira vinha da minha mãe, ela trabalhava como caixa no supermercado. E tem também essa questão do tempo, eu moro na Cidade Nova. Hoje está melhor, dá pra chegar aqui em uns quarenta minutos. Mas com o tempo eu fui me adaptando, hoje não sinto mais essa dificuldade e não dá pra perceber a diferença de nota em relação aos outros alunos, mesmo os que vieram da escola privada. (Entrevista)

A interlocutora ingressou na Universidade Federal do Pará tendo optado por concorrer à política de cotas para estudantes de escolas públicas. Os discursos circulantes a respeito das políticas de ação afirmativa podem operar não apenas como instrumentos de formação do imaginário coletivo sobre esses programas, como também conduzir a forma com qual os sujeitos desses programas representam o seu próprio eu. Certos discursos, como mencionado anteriormente, representam estudantes como pessoas “impossibilitadas de seguir nos cursos de graduação” ou como “fatores de redução da excelência acadêmica”. Esses enunciados podem ser direcionados aos próprios estudantes fazendo com que mimetizem essas proposições e passem a ver a si mesmos a partir da perspectiva engendrada. Além disso, os ambientes universitários e seus campos de saber (e.g. Medicina, Odontologia, Direito) podem, em alguns

²¹ Entrevista realizada em 07 de abril de 2017

casos, incorporar os elementos mencionados por Bourdieu (1989) e se transformarem em campos dominados por *doxas* específicas, princípios de visão e divisão que estabelecem valores e desvalores sobre pessoas a partir de uma autoridade pedagógica, seccionando participantes do campo em melhores e piores, “bons alunos” e “péssimos alunos”. Segundo Bourdieu (1989, p. 28-29), “é possível imaginar as ciências a partir da ideia de campos intelectuais nos quais diferentes agentes mobilizam seus capitais (e.g. culturais, simbólicos) para dominarem o respectivo campo, isto é, serem reconhecidos como autoridades dentro dele”. A não adaptação ao campo, suas regras e seus procedimentos pode fazer com que os próprios estudantes se enxerguem em posições marginalizadas ou de inferioridade.

Essa articulação de elementos (discursos, ambientes, instituições, autoridades pedagógicas) poderia ser determinante na construção de identidades, contudo, a agência da protagonista se destaca diante de toda a força dessa estrutura de poder e relações de força. Como se verifica, *ser cotista*, na forma exposta pela interlocutora, significa *ter que estudar dobrado* e não, como pressuposto nos discursos anteriores, *ser impossibilitada de continuar o curso*. A experiência de campo mostra o poder transformador da agência. Antes mesmo de iniciar sua estratégia prática para superar as adversidades das situações novas, a interlocutora aponta para uma resistência epistêmica, representada no processo de ressignificação da própria noção de *ser cotista* imposta pela situação em que se encontra. Diante de obstáculos e adversidades abrem-se possibilidades de agência, formas de luta contra forças e pressões. A interlocutora expressa que diante das dificuldades do início do curso de graduação, buscou na sua identidade de estudante cotista uma razão de motivação, um elemento de pulsão para se dedicar com energia ao curso, vencendo a preocupação inicial durante os primeiros passos de sua trajetória no ensino superior.

A motivação percebida na narrativa se articula, ainda, com os laços familiares. Ao longo da entrevista, era perceptível na fala da interlocutora a vontade de concluir o curso e ajudar a família, sentimento que retornava como razão para se manter firme diante dos impasses e angústias. Esse fator é importante diante de situações críticas, pois os elementos circunstanciais de inferiorização, como discursos e práticas de julgamento hierarquizante, podem adquirir o efeito de fazer com que os sujeitos representem os obstáculos diante de si em dimensões ainda

maiores, o que é capaz de resultar tanto atitudes de fuga/evasão, como em atitudes de luta diante das adversidades. O apoio de redes de solidariedade pode racionalizar essas percepções e ativar novas estratégias de agência, evitando a paralisia, o medo e a fuga.

As dificuldades, inclusive financeiras, enfrentadas pela interlocutora no início do curso apontam para outro dado importante: grande parte das complicações iniciais em acompanhar o curso, no caso da estudante, parece estar mais relacionada com o menor tempo livre disponível para dedicação exclusiva ao curso e à rotina mais dura e estressante de seu cotidiano. Conforme a narrativa, as dificuldades apontadas vão desaparecendo na medida em que o tempo disponível para estudo é recuperado e as tarefas/responsabilidades do dia-a-dia vão diminuindo, refletindo em certo estado de conforto no ambiente universitário. A narrativa esclarece pontos controvertidos a respeito das pressuposições contidas nos discursos circulantes. As ideias referentes às dificuldades extremas e à impossibilidade de seguir nos cursos de graduação precisam ser contrapostas com as agências dos/as protagonistas. Mesmo diante de restrições socioeconômicas, estudantes mobilizam suas energias e ativam suas redes de solidariedade para seguir em frente e alcançar o objetivo pretendido.

É preciso, contudo, considerar a segunda hipótese anteriormente apontada, relativa ao alcance do sistema de cotas. Nesse ponto, é importante lembrar as transformações dessa modalidade de ação afirmativa ao longo dos anos. No início da inserção desses programas na UFPA, a medida se circunscrevia a assegurar certo quantitativo do total de vagas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Essa situação aparentemente fez com que estudantes oriundos de certas escolas públicas ocupassem proporcionalmente maior quantidade das vagas ofertadas.

Esse fato fica mais aparente no relato de *João*²², estudante que cursou Graduação em Direito junto à UFPA:

[n]o meu ano [2011] as turmas eram divididas por nota. Eu passei na repescagem, fiquei em uma turma com muitos estudantes cotistas e a maioria vinha do mesmo colégio público, do Rêgo Barros. Dava pra formar praticamente uma turma inteira só deles. Era perceptível isso nas brigas, já tinham umas panelinhas formadas, era uma sala bem conflituosa, algumas pessoas traziam ressentimentos da época de colégio. (Entrevista)

²² Entrevista realizada em 20 de setembro de 2016

Como se verifica, no ano de ingresso referenciado pelo interlocutor, a Universidade Federal do Pará estabelecia, no edital para ingresso nos cursos de graduação, a sistemática contida na Resolução nº. 3.361/2005 do CONSEPE e, portanto, metade das vagas eram destinadas a estudantes de ensino médio da rede pública de ensino, independentemente de fatores relativos a renda familiar. No relato, o interlocutor percebe com frequência que os demais estudantes são egressos da mesma instituição de ensino médio. Nesse sentido, cabe avançar na seguinte problematização: qual a influência do contexto escolar da rede pública de ensino no acesso às políticas de cotas para estudantes de escolas públicas?

Em entrevista, o professor Carvalho (2014) se manifesta no seguinte sentido sobre essa questão após a edição da Lei Federal nº. 12.711/2012:

[a]fropress – Que outros problemas o senhor identificou na Lei?

JJC - Outro problema na Lei federal que afeta gravemente a comunidade negra é a limitação do acesso às cotas via escola pública, como se toda inclusão por escola pública significasse inclusão social; e inversamente, como se toda escola privada fosse escola de elite. De fato, o governo não apresentou ainda uma radiografia da escola pública brasileira. Todavia, sabemos que a escola pública não é homogênea; existe um grupo de escolas públicas de excelência em todas as regiões do país, onde estudam filhos da elite branca brasileira, e esses brancos ricos terão cotas de até 12,5%. (CARVALHO, 2014)

É possível acrescentar a tais ponderações o fator relativo às dificuldades na ampliação de vagas nas universidades públicas. Anteriormente foi mencionada a grande desproporção entre a quantidade de vagas ofertadas para cursos de graduação na Universidade Federal do Pará e a demanda para ingresso na instituição. Ainda que as escolas públicas nas quais as famílias de estudantes com maiores recursos representem a exceção no espaço da rede pública de ensino, sua repercussão na política afirmativa pode ser mais profunda em razão do número limitado de vagas ofertadas pelas universidades, fazendo com que estudantes de famílias menos favorecidas fiquem prejudicados na disputa para ingresso nessas instituições.

Ao longo da pesquisa de campo realizada, foi possível escutar o relato da trajetória estudantil de *Mikaele*²³, graduanda no oitavo semestre do Curso de Graduação em Odontologia da UFPA:

²³ Entrevista realizada em 04 de abril de 2017

[e]u estudei no Rêgo Barros. A escola era militar e no último ano a rotina era muito intensa. Os professores eram excelentes e muito exigentes. Nós tínhamos aula pela manhã e pela tarde, apenas alguns dias não havia retorno e eu ainda fazia cursinho a noite. O curso de inglês eu fiz quando era mais nova e o curso redação nunca precisei fazer. Alguns colegas da escola pensavam em seguir a carreira militar, mas eu sempre pensei em entrar na universidade e fazer o ensino superior. Minha família me ajudava muito. Sempre faziam muita coisa por mim, em casa não precisava me preocupar com nada, sempre tinha as coisas prontas. Também me levavam para o colégio às vezes, não tinha problemas com deslocamento. Eles me ajudavam também me dando apoio. Sempre bate aquela insegurança de não passar na prova, mas eles me ajudavam muito na motivação. Eu escolhi concorrer pelo sistema de cotas. No meu ano era possível escolher a modalidade. É verdade que algumas pessoas da escola não precisariam das cotas. Escolhem mais pra ter uma segurança de que vai passar. (Entrevista)

O depoimento da estudante é indicativo das diferenças referentes ao capital socioeconômico familiar. Apesar de a educação escolar ter a possibilidade de direcionar suas práticas de ensino e aprendizagem com maior ênfase aos conteúdos apropriados para garantir que seus discentes realizem a transição para o ensino superior, com frequência, estudantes mobilizam outros elementos durante a disputa para ingresso na Universidade. O que se verifica é a existência de uma espécie de “mercado educacional” formado por cursos específicos (e.g. cursinhos pré-vestibulares, curso de línguas estrangeiras, cursos de técnicas de redação) em relação aos quais nem todos os estudantes têm acesso. As famílias com poder econômico mais elevado podem oportunizar a seus integrantes a conversão de capital financeiro em capital educacional garantindo, dessa forma, instrumento adicional na competição para ingresso no ensino superior.

Mas não apenas os recursos familiares são elementos de diferenças entre estudantes. As próprias práticas educacionais das escolas públicas apresentam diferenças. A interlocutora enfatiza as qualidades de seus professores e quando se refere à questão sobre o curso particular/privado de redação, a afirmação é não só no sentido de que não havia realizado, como de que não foi necessário realizar, indicando que a própria instituição de ensino básico já havia fornecido o suporte necessário para o desenvolvimento daquela habilidade. Outra questão é o *duplo efeito* das políticas afirmativas. Esses mecanismos, além de assegurarem percentual de vagas para estudantes de escolas públicas, podem operar como estímulo adicional. A interlocutora menciona que alguns estudantes teriam condições de disputar vagas no ensino superior mesmo sem acionar as políticas afirmativas, mas optam por esse mecanismo

por questões de segurança. A ideia de segurança apontada pode ser traduzida em confiança, estímulo e incentivo no percurso dessa etapa da educação escolar. Pessoas que já poderiam ter certo grau de confiança nesta trajetória podem reforçar esse sentimento ao perceber que, com as políticas de ação afirmativa, suas chances de acesso ao ensino superior também se elevaram. Como menciona Sen (2000), não só recursos financeiros são importantes na análise de desigualdades. Mesmo questões extremamente pessoais, como estar livre de estresse ou manter a autoconfiança em grau elevado, são importantes em certas circunstâncias, pois mesmo que pessoas possam ter capitais financeiros semelhantes, esses elementos, produzidos e reproduzidos em nossos contextos sociais, operam como fatores de conversão de recursos e meios de vida em outros estados de coisas.

Além das diferenças entre escolas públicas urbanas localizadas no município de Belém, Estado do Pará, algumas questões são mais específicas de escolas localizadas em outros municípios paraenses. Em seu relato, a estudante *Paula*²⁴, também graduanda no oitavo semestre do Curso de Odontologia da UFPA nos conta o seguinte:

[e]u estudei no interior, em Ponta de Pedras, lá não tinha escola particular, tinha que estudar na única escola pública da cidade. Foi um ensino médio difícil. Os conteúdos não eram todos dados, os professores indicavam livros que nós acabávamos nem usando, ou usávamos muito pouco e não tinha nada haver com o que caía no vestibular. A aula de inglês era precária e não tinha aula específica de redação no ensino médio. Também não tinha professor de geografia lá. Às vezes vinha um, ficava um tempo, dava a matéria rápido e ia embora. Depois que veio um professor que acho que passou a morar na cidade. Não tinha condições de passar no vestibular daquele jeito.

[m]as eu sempre pensei em entrar no ensino superior. A minha família sempre incentivou a gente, eu e meus irmãos, a estudar e entrar na Universidade. Minha mãe nos ajudava bastante, estudava com a gente, principalmente quando a gente era menor. O papai vivia sempre ocupado, ele é político lá, tava sempre recebendo gente em casa e não tinha muito tempo.

[e]u tive que vir pra Belém, fazer um cursinho pra conseguir passar. Veio eu e o meu irmão mais velho. Ficávamos morando sozinhos aqui em um apartamento alugado. A gente tinha que se virar, fazer tudo. Lá em casa tinha gente pra fazer as coisas, pra ajudar, aqui era só nós mesmo. Eu entrei na UFPA em 2013, no sistema de cotas pra escolas públicas e meu irmão passou em medicina em outra universidade pública. Foi lá no cursinho que percebi o quanto o que eu vi no ensino médio tava distante do que era necessário pra entrar na Universidade. Pra mim, o cursinho não foi um reforço, lá que eu fui aprender muitas coisas pela primeira vez. Lá

²⁴ Entrevista realizada em 11 de abril de 2017

era diferente, tinha muito exercício, a gente treinava muito pra fazer a prova. No colégio não tinha isso. (Entrevista)

Um dos pontos destacados pela interlocutora consiste no material didático utilizado nas disciplinas escolares. A problemática envolve questões como a não utilização do material, a subutilização, e a incompatibilidade do seu conteúdo com os exames para ingresso nas Instituições de Ensino Superior. A dificuldade de manter o corpo docente da instituição também é ressaltada. Considerando se tratar em cidade mais distante, a ausência de professores ocorria com certa frequência, o que prejudicava a compreensão de certas disciplinas. Na narrativa é possível verificar que o próprio contexto local impossibilitava a conversão dos recursos financeiros da família em outros capitais educacionais. Não havia no município, diferentemente do que ocorre nos grandes centros urbanos, escolas privadas ou a disponibilidade de cursos específicos pré-vestibulares/pré-ENEM. A família da estudante optou por matriculá-la na escola pública de ensino médio do município. Em razão da idade da interlocutora e de seus irmãos, a opção que entenderam como mais adequada consistia em aguardar o término do ensino médio e, posteriormente, providenciar a mudança de domicílio para o município de Belém, onde poderiam se inscrever em cursos especializados.

Apesar do transtorno momentâneo, representado pela estrutura e pelas práticas escolares desenvolvidas na rede pública de ensino, o capital financeiro da família possibilitou o acesso rápido aos cursos especializados na preparação para processos seletivos de universidades públicas, o que contribuiu para o ingresso da interlocutora e de seu irmão em cursos de graduação extremamente competitivos (Odontologia e Medicina). A situação descrita pela interlocutora indica problemáticas presentes em escolas públicas da região, bem como a possibilidade de compensação das adversidades com o apoio de recursos financeiros, circunstâncias nem sempre presentes nas trajetórias de estudantes da rede pública de ensino.

Até este ponto, é possível verificar como diferenças e especificidades podem ser verificadas nas trajetórias de estudantes vinculados às políticas de cotas para estudantes de escola pública. Mas ainda existem perguntas a serem consideradas. De que forma é possível perceber, no cotidiano escolar, as repercussões das práticas desenvolvidas nas instituições públicas de ensino médio nas vidas de estudantes? Será que tais práticas são semelhantes entre

essas escolas e a diferença fundamental entre estudantes está no capital financeiro de suas famílias? Quais estratégias vêm sendo mobilizadas por pessoas dentro e fora das instituições escolares da rede pública de ensino para ingresso no ensino superior? Quais as condições de possibilidade para que fenômenos como esses aconteçam? São inquietações a serem analisadas adiante, momento em que se pretende articular histórias, narrativas e documentos para verificar, nessa trama rizomática de relações sociais que se instauram na transição ensino-médio/ensino-superior, as repercussões do contexto das escolas da rede pública de ensino nas políticas afirmativas analisadas.

3. O sistema de ensino brasileiro entre a transformação e a reprodução

Nos capítulos anteriores foi possível historicizar parte das lutas sociais e das conquistas alcançadas em direção à abertura do ensino superior para outros segmentos da sociedade. As reivindicações e as demandas, articuladas em dimensão local, nacional e internacional são representativas da esperança coletiva existente em relação à educação como mecanismo de transformação social. Ocorre que, como sustentado por Bourdieu e Passeron (2016), os sistemas de ensino carregam consigo não apenas o potencial de ruptura e de transformação de campos políticos, sociais e culturais hegemônicos, como também o potencial de conservação, isto é, de manter inalteradas as estruturas e as relações de poder consolidadas ao longo do tempo nas sociedades e, portanto, de refletir nas práticas escolares as forças assimétricas perceptíveis em outras dimensões sociais.

É a partir dessa perspectiva dual que as problematizações inseridas neste capítulo foram surgindo e abrindo caminho para novas provocações. Em que medida nossos sistemas de ensino, de fato, vêm proporcionando a emancipação política, social e cultural dos grupos marginalizados pela sociedade hegemônica? Em que medida nossos sistemas de ensino vêm, ao contrário, permitindo a reprodução de antigas e fossilizadas posições de poder de nossa estrutura social?

Essas são grandes indagações a serem analisadas e, apesar de o presente estudo não se comprometer em apresentar respostas a seu respeito, são questões centrais para redirecionar o olhar da pesquisa para o constante diálogo entre essas duas potências paradoxais da educação

e dos sistemas de ensino: a *transformação* e a *reprodução*. Nesse diálogo, insere-se o contexto de transição entre ensino médio e ensino superior, atualmente penetrado pelas políticas afirmativas estabelecidas no âmbito das universidades. A pesquisa problematiza, portanto, esse momento transicional, levando especialmente em consideração realidades e experiências para analisar a relação entre as práticas escolares desenvolvidas em instituições educacionais de ensino médio e as políticas afirmativas para estudantes de escolas públicas.

O que é, afinal, o escolar?

Em geral, quando se faz referência à “educação escolar” se quer apontar para um tipo de prática social de transferências/trocas de conhecimentos que se distingue de outras pelo fato de ser realizada periodicamente, por meio de grupos, em locais específicos, sendo coordenada por pessoas mais experientes (professores/professoras). Esse sentido forte e contemporâneo da noção de “escolar” se sobrepõe a outra significação atualmente esquecida e fragmentada. Tal significação é, conforme os estudos empreendidos por Masschlein e Simons (2015), a ideia de “escolar” como “tempo livre”. A tradução mais frequente do signo grego *skholé* é, precisamente, o que poderíamos referir, em linguagens contemporâneas, como “tempo livre” (MASSCHLEIN, SIMONS, 2015). Mas o que, afinal, seria esse “tempo livre”? Qual a relação de certas práticas sociais de estudo coletivo com a ideia de “tempo livre”?

A partir de textos escritos por Aristóteles, é possível constatar que as cidades da antiga Grécia, e, mais especificamente, as organizações sociais do período em que supostamente viveu o próprio Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), eram marcadas por uma profunda divisão de trabalhos, profissões e posições sociais. Na ética nicomaquéia, Aristóteles se referia à existência de três tipos de vida: “vida privada”, “vida pública” e “vida contemplativa”. Com essas categorias, o filósofo pretendia descrever as principais características da vida que levavam as pessoas de seu tempo. As pessoas que viviam a vida privada (e.g. artesãos) eram aquelas que se dedicavam essencialmente aos trabalhos manuais e à manutenção de suas famílias; outras se dedicavam à vida pública (e.g. políticos), a vida comprometida com a organização e coordenação da *pólis*, enquanto outras poderiam seguir a “superior” vida contemplativa (e.g. filósofos), uma vida inclinada a estudos e reflexões filosóficas.

Essa percepção estrutural da sociedade civil incorporava, ainda, uma concepção biologizada do mundo social, isto é, um entendimento de que cada uma das pessoas do “mundo grego” seria dotada de uma “natureza fixa” que a acorrentava a certa posição e a certo tipo de vida, não sendo possível o intercâmbio e a mobilidade entre os lugares da estrutura social. A invenção dos aparelhos escolares gregos, das transferências/trocas de conhecimento em grupos, segundo Masschlein e Simons (2015), abriu a oportunidade para que estudantes passassem a ter “tempo livre”, isto é, pudessem suspender temporariamente seus “vínculos naturais”, deslocando-se para um espaço-tempo (o espaço-tempo escolar) em que poderiam aprender algo comum e em comum, livres das amarras impostas em suas vidas pelas heranças sociais de suas famílias ou pela sociedade envolvente, rompendo os grilhões que subjogavam os menos favorecidos em posições de subalternidade. Nessa linha de interpretação, o aparelho escolar pode ser considerado como um artefato de potencial igualitário, um instrumento de poder apto a garantir o rompimento das hierarquizações e dos privilégios por intermédio da transferência comunitária do saber em favor dos grupos de estudantes, independentemente de sua origem social.

Contudo, se a educação escolar carrega consigo esse potencial radicalizador/transformador, por outro lado, é preciso ter em mente que a escola não está sozinha no mundo e convive (ou sobrevive) em meio a estratégias, táticas e dispositivos de poder que, não com pouca frequência, lhes dirigem ações e omissões tendentes a neutralizar seus potenciais, fazendo com que a escola se torne exatamente o oposto de um mecanismo revolucionário: uma máquina de reprodução.

Em que medida a escola consegue, efetivamente, fornecer “tempo livre” aos grupos de estudantes? Será que, de fato, a escola consegue desinstrumentalizar o espaço e o tempo em favor do saber comunitário, proporcionando a possibilidade de mudança e transformação nas estruturas e posições sociais de poder? O potencial do aparelho escolar em fornecer “tempo livre”, conhecimento comum e garantir a emancipação social apontada por Massechelein e Simons (2013), aparenta, contudo, estar profundamente ameaçado desde a gênese do louvado modelo da antiga Grécia. Exemplo disso está no popularizado juramento de Hipócrates em que estudantes, quando de seu ingresso na escola de artes médicas, eram obrigados a jurar que o

conhecimento adquirido seria transmitido exclusivamente aos seus descendentes, aos descendentes de seus mestres e a discípulos escolhidos²⁵. Além deste exemplo pontual, ainda é possível mencionar os processos de subalternização e opressão a que eram submetidos certos grupos sociais como escravos e estrangeiros. As pessoas integrantes de grupos subalternizados, em verdade, sequer eram tratadas como formas dignas de viver como cidadãos e, portanto, já estão sumariamente excluídas, inclusive, das categorias de vida citadas pelo próprio Aristóteles, sendo consideradas como objetos inanimados desprovido de “vida autêntica”. Nesse sentido, é possível sustentar a afirmação de que a escola, por si só, não representa garantia absoluta de igual consideração e respeito. Suas atividades e seu potencial transformador está articulado com inúmeros processos sociais, relações de força e táticas de exclusão que necessitam ser cautelosamente analisadas.

A exclusão e as desigualdades no âmbito das práticas educativas não parecem ser, contudo, fenômenos específicos da antiguidade. É preciso avançar no tempo para questionar e problematizar as práticas contemporâneas relativas à educação. Em que medida os sistemas de ensino de nosso tempo formam estruturas nocivas ao avanço da igualdade e da inclusão social? Em que medida esses sistemas de ensino, ao invés de se tornarem o caminho para a mobilidade social, se tornam dispositivos de estratégias destinadas ao aprisionamento social das classes populares? E, por fim, se eventualmente os sistemas de ensino contemporâneos contribuem para a expansão das desigualdades e das injustiças, quais as condições sócio-políticas que permitem a sobrevivência de tais estruturas?

Para analisar essas questões é relevante esclarecer e relacionar algumas noções vinculadas ao tema abordado, sobretudo a respeito das ideias de *educação*, *escola* e *sistema de ensino*. As ideias de *educação* e *escola*, em alguns casos, apresentam-se de forma quase simbiótica nos imaginários coletivos, ao ponto de a enunciação de uma dessas noções ser capaz

²⁵ A parte final deste trecho do juramento representa a pedagogia de reprodução e do fechamento hermético do saber contida na prática educativa da escola hipocrática: “Juro por Apolo Médico, por Esculápio, por Higeia, por Panaceia e por todos os deuses e deusas, tomando-os como testemunhas, obedecer, de acordo com meus conhecimentos e meu critério, este juramento: Considerar meu mestre nesta arte igual aos meus pais, fazê-lo participar dos meios de subsistência que dispuser, e, quando necessitado com ele dividir os meus recursos; considerar seus descendentes iguais aos meus irmãos; ensinar-lhes esta arte se desejarem aprender, sem honorários nem contratos; transmitir preceitos, instruções orais e todos outros ensinamentos aos meus filhos, aos filhos do meu mestre e aos discípulos que se comprometerem e jurarem obedecer a Lei dos Médicos, porém, a mais ninguém” (REZENDE, 2011).

de gerar a remissão automática à outra. Em geral, quando se fala a respeito do “problema da educação no Brasil” está-se referindo aos arranjos considerados malsucedidos do sistema de ensino escolar institucionalizado e não a outras formas de trocas de saberes e experiências que possam ser consideradas também como tipos de educação. A escola é apenas um aparelho da educação, uma forma específica por meio da qual a educação pode se realizar, não excluindo outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

Por seu turno, *sistema de ensino* é, ainda, uma terceira categoria. Como lembra Saviani (2014), a ideia de *sistema*, no uso ordinário da linguagem, remete a um conjunto de elementos conectados e mutuamente referenciados, ordenados consciente e intencionalmente por códigos de coerência, com classificações próprias capazes de realizar distinções em relação a outros conjuntos semelhantes. Os *sistemas de ensino* compartilham esses atributos. Quando se analisam os sistemas ensino institucionalizados, isto é, aqueles estabelecidos por meio de regras sociais definidas, verifica-se que estes são representados por elementos e classificações específicas (e.g. escolas, universidades, secretarias de educação), formando redes/estruturas de elementos e classificações ordenadas.

Como menciona Saviani (2014), é possível realizar uma distinção entre o sentido ordinário da noção *estrutura* e a noção de *sistema*, mesmo que frequentemente ambas as expressões sejam utilizadas para se reportar a objetos semelhantes, como ocorre quando são empregadas para se referir à “estrutura de ensino brasileira” ou ao “sistema de ensino brasileiro”. A ideia de sistema, considerando outros enunciados em que tal noção é inserida, parece estar relacionada não apenas à existência de elementos interconectados, mas, além disso, à existência de elementos interconectados de forma ordenada por meio de ação consciente e intencional dirigida a essa ordenação.

Essas distinções conceituais podem ser importantes na análise da desigualdade e da exclusão social em razão da heterogeneidade com que esses fenômenos podem se apresentar. É possível que se perceba a existência de desigualdades e exclusões em práticas educativas; é possível, ainda, que se verifiquem desigualdades e exclusões em determinadas instituições escolares, mas, além disso, a desigualdade e a exclusão social podem ser mais abrangentes e se manifestar como fenômeno sistêmico, isto é, sua eclosão pode resultar não apenas de cada

elemento em si, mas das interações dos múltiplos elementos que formam o sistema de ensino institucionalizado. Por tal razão, é válido compreender a estrutura, o funcionamento e as conexões do sistema de ensino estatal para se avançar nas problematizações a respeito das relações entre esse sistema e as desigualdades e exclusões sociais presentes no cenário social. Com base nessas distinções analítico-conceituais, serão apresentadas a seguir descrições e análises histórico-críticas a respeito do sistema de ensino estatal brasileiro, enfatizando as discussões políticas em que esteve inserido, as circunstâncias sociais de seu surgimento e, sobretudo, as denúncias de segregação, descaso e privilégios desferidas contra suas disposições.

Educação brasileira: acidente ou projeto?

“A crise da educação brasileira, não é uma crise, é um programa”. O enunciado é parte do discurso intitulado “Sobre o Óbvio”, proferido por Darcy Ribeiro, em 1986, durante conferência nacional organizada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Naquele ato, o discurso se dirigia especificamente à política nacional de alfabetização e denunciava a postura de inércia do governo federal em relação ao ensino de pessoas em idade adulta. Apesar desse enfoque específico, as críticas contidas no discurso de Darcy Ribeiro podem redirecionar nosso olhar para problemáticas mais gerais a respeito do sistema de ensino estatal. Até que ponto, a situação atual do sistema de ensino estatal brasileiro pode ser atribuída à má gestão e aos equívocos de gestores públicos? Até que ponto, essa situação pode ser compreendida não como decorrente de mero acidente derivado de conjuntos de decisões políticas, mas como o resultado de projetos políticos estrategicamente traçados?

Pesquisas relacionadas à história da educação apontam para a existência de um cuidado tardio em relação à temática por parte das elites governantes. No texto da Constituição Federal de 1824, por exemplo, praticamente não foram estabelecidas regras sobre educação, tendo havido referência somente à gratuidade da “instrução pública primária”, cuja densidade normativa se aproximava mais de uma promessa legislativa do que de uma norma jurídica em sentido estrito (BRASIL, 1824). Para se imaginar a ínfima normatividade daquele comando constitucional, basta citar a existência de gigantesca quantidade de pessoas não alfabetizadas e sem acesso efetivo à escolarização primária ainda no final do século XX (SAVIANI, 2014).

Não mais abrangente, o texto da Constituição Federal de 1891 também não avançou em relação à questão educacional, não conferido especial destaque à educação pública, tendo apenas tratado superficialmente da distribuição de competências e deveres em matéria de educação entre as entidades federadas (BRASIL, 1891). Segundo Dallabrida (2009), foi com a chamada Reforma Francisco Campos, assim denominado o conjunto de medidas geradas em decorrência de uma série de atos normativos dos quais é possível destacar o Decreto Federal nº. 18.890 de abril de 1931, que se verificou em termos jurídicos a articulação entre o ensino primário, secundário e superior. Em suas disposições, o Decreto Federal nº. 18.890 de 1931 dividiu o ensino secundário em dois ciclos, fundamental e complementar, tendo ainda especificado as etapas do processo educacional a ser ofertado pelo Estado.

Com o advento da Constituição Federal de 1934 a regulamentação de temas relativos à educação se expandiu, tendo sido inserido, pela primeira vez na história constitucional brasileira, um capítulo dedicado exclusivamente à educação²⁶ e à cultura (BRASIL, 1934). Ficou estabelecido no art. 149, *caput*, da Constituição Federal de 1934, que a educação passaria a ser direito de todos, cumprindo às famílias e aos Poderes Públicos proporcioná-la aos brasileiros e estrangeiros domiciliados no país. Igualmente, ficou estabelecido que o ensino público primário seria gratuito, enquanto em relação aos demais níveis haveria uma “tendência de gratuidade”, disposições parcialmente repetidas na Constituição Federal de 1937, com o acréscimo da possibilidade expressa de cobrança de taxas e mensalidades de pessoas não consideradas “necessitadas” (BRASIL, 1937).

²⁶ Mas nem tudo àquela altura, pode ser celebrado. No mesmo documento, é possível encontrar referência a questões como o dever estatal de ministrar “educação eugênica” ao povo. A ideia de eugenia inserida no texto não contém qualquer sentido diferente do fornecido pela já conhecida ideologia de pureza racial. Tratava-se de inserir no texto constitucional o dever estatal de ensinar ao povo os “métodos adequados” para não reproduzirem, nas futuras gerações, os elementos e características que pudessem causar “empobrecimento racial”. Tais acontecimentos nos possibilitam imaginar: (1) em primeiro lugar, a provável influência da ideologia nazista sobre o pensamento político dos grupos partidários hegemônicos que comandavam a federação àquela altura, sobretudo pelo fato de ser precisamente nesse período em que se verifica o avanço do nacional-socialismo alemão sobre as estruturas estatais; e (2) a existência e a profundidade da força de tais grupos, os quais foram capazes de inserir, no texto constitucional de 1934, dispositivo normativo instrumental a uma estratégia de racismo de Estado. Para uma análise histórico-crítica do contexto social e dos grupos que animavam as propostas políticas relativas a práticas eugênicas, consultar: ROCHA, Simone. **Educação eugênica na Constituição brasileira de 1934**, disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1305-1.pdf>, acesso em 14 e out. de 2017.

Apesar dos enunciados contidos nos textos, a realidade brasileira estava bem distante das promessas constitucionais. Beisiegel (1986) aponta para o fato de que é a partir da década de 1930 que se verifica certa expansão no acesso ao ensino primário. Contudo, a situação encontrada estava longe de alcançar a universalização do acesso a essa etapa de ensino. A partir de documentos como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*²⁷ é possível constatar denúncia sobre o descumprimento e a violação de preceitos constitucionais referentes ao ensino público gratuito:

[a]liás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos. (BRASIL, 1932)

Como já apontado anteriormente, o próprio Jornal *Quilombo*, editado na década de 1940 por Abdias Nascimento, manifestava-se reiteradamente acerca da falácia da universalização do ensino e exigia providências estatais sobre a questão, especialmente em relação à população negra. Nesse ponto, cabe problematizar o próprio sentido em que, não raramente, os representantes estatais, inclusive em seus textos legislativos, utilizam a noção de “ter direitos”. É possível afirmar que todos e todas têm direito à educação em um país no qual se precariza o acesso ao ensino escolar em desfavor de crianças, jovens e adultos? É possível afirmar que todos e todas têm direito à educação quando governos e instituições estatais se mantêm inertes diante da dor e da angústia daqueles que se envergonham/envergonhavam de si mesmos por não saber ler ou escrever na língua oficial imposta pelos governantes? A desconexão entre a legislação e a prática social, assim como as falhas persistentes de governos e instituições estatais em cumprir as mais paliativas promessas de igual tratamento e equidade indicam que há algo de controverso na linguagem jurídica. A ideia de “ter direitos” pode ser

²⁷ No início da década de 1930 ganhava impulso o movimento brasileiro denominado de “Escola Nova” que defendia reformas mais profundas nas estruturas de ensino estatais. Em 1932, foi divulgado documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, subscrito por vinte e cinco profissionais ligados à educação, dentre os quais constavam Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Fernando Azevedo. Apesar das divergências entre os defensores da reformulação escolar, existiam reivindicações comuns como a necessidade de se implantar um ensino público laico, gratuito e obrigatório até determinada faixa etária, além de eliminar as distinções educacionais realizadas entre homens e mulheres.

utilizada em múltiplos sentidos, porém, no campo jurídico, ter um direito deveria significar a existência efetiva do poder de acionar instituições capazes de garantir as condições necessárias de exercício de um interesse protegido, mesmo que isso possa ir de encontro às pretensões de grupos hegemônicos e dominantes, caso contrário, as enunciações da linguagem jurídica transformam-se em verdadeiros simulacros e simulações dos compromissos mais básicos de uma comunidade política que impôs a si mesma, como diria Dworkin (2010), a obrigação moral, ética e política de *levar os direitos a sério*.

O direito à educação no Brasil não foge à regra dos engodos legislativos. Reivindicações e resistências foram necessárias para denunciar a omissão e o abandono generalizado do governo em relação à educação básica. A educação brasileira necessitou caminhar em meio a golpes de Estado, se equilibrando, na medida do possível, nos apoios em que encontrava pelo caminho. Na primeira metade do século XX, Matheus Nascimento (2007) aponta para o desejo do governo federal, capitaneado por Getúlio Vargas, em transformar a estrutura da economia nacional, passando de um modelo agroexportador, concentrado na exploração de bens primários (e.g. cana-de-açúcar, café, borracha), para um modelo industrial-exportar, focado em processos de agregação e industrialização. No plano estritamente econômico, essa posição refletiu na criação de empresas públicas e sociedades de economia mista como a Petróleo do Brasil S.A e a Companhia Siderúrgica Nacional. No plano educacional, além da expressa menção ao ensino profissional como prioridade estatal na Constituição Federal de 1937, o desejo do desenvolvimentismo varguista dava impulso ao surgimento de regulações sobre o ensino comercial (Decreto Federal nº. 20.158 de 30 de junho de 1931 e Decreto-Lei nº. 6.141 de 28 de dezembro de 1943), o ensino industrial (Decreto-Lei nº. 4.073 de 30 de janeiro de 1942), o ensino normal (Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946) e o ensino agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946).

Ocorre que, na prática, as mudanças verificadas no período não representaram profunda democratização do acesso ao ensino público gratuito e acabaram, em certa medida, institucionalizando os processos segmentação, seleção e exclusão que vinham sendo postos em prática por todo território nacional. A Constituição Federal de 1937, imposta/outorgada por Getúlio Vargas, estabeleceu expressamente em seu art. 129 que “o ensino pré-vocacional

profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937). É perceptível que a lógica desenvolvimentista partia da pressuposição de que a industrialização do país dependeria da formação da “mão-de-obra adequada” para futuras fábricas e indústrias, o que claramente se pretendeu realizar à custa da parte economicamente menos favorecida da sociedade. Consolidava-se, naquele período, uma espécie de “estrutura dual de ensino”. Pretendia-se a criação de escolas profissionais destinadas aos grupos menos favorecidos (e.g. ensino industrial, comercial, agrícola) e outras instituições que viriam a ser ocupadas predominantemente pelas elites e por parte da classe média.

As pessoas que realizavam o ensino industrial, comercial e agrícola, tinham oportunidades restritas de ingressar no ensino superior, considerado que o certificado obtido não os habilitava para todos os cursos universitários, mas apenas àqueles estritamente relacionados com o tipo de ensino concluído. O mesmo se pode mencionar sobre estudantes que se formaram pela chamada escola normal, destinada a preparar professores e professoras para o ensino primário, uma vez que a legislação só habilitava os/as concluintes para o ensino superior em Filosofia, estando, portanto, sumariamente excluídos/as de outros cursos como Medicina, Direito e Engenharia (BRASIL, 1946).

Outro ponto a ser destacado é o fato de que a transição do ensino primário para o ensino secundário público regular ocorria por intermédio de exames de admissão, o que representava uma barreira institucional ao acesso à educação. Conforme descreve Beiseigel (1986), a estrutura do ensino brasileiro instituía dois grandes obstáculos: um no plano vertical, representado pelos exames de admissão para as escassas escolas públicas de ensino secundário, e outro no plano horizontal, representado pela distinção entre os diferentes ramos de ensino, tudo isso associado à reduzida quantidade de escolas públicas disponíveis.

A situação, portanto, proporcionava certo *classismo educacional*, divisão institucionalizada de classes sociais no epicentro do sistema ensino. Não é difícil imaginar que, com raras exceções, famílias submetidas à pobreza extrema e à miséria não teriam acesso ao ensino primário ou secundário, seja por falta de escolas ou por ausência de vagas disponíveis nas instituições de ensino público existentes, forçando-as a ficar à margem das instituições escolares, estabelecendo com marca indelével o corte classista do sistema de ensino brasileiro.

Nesse contexto, as pessoas sem oportunidade de ingressar no ensino secundário devido aos seletivos exames de admissão precisaram buscar no restrito e dispendioso ensino privado uma alternativa para os estudos. Às pessoas sem condições econômicas de suportar os custos do ensino privado, por consequência, restaria encerrar prematuramente sua trajetória no ensino escolar.

Ocorre que esse contexto não é fruto de mero acidente ou do acaso. Seu surgimento decorre de etapas bem definidas de projetos de nação que disputaram a hegemonia no território nacional. Exames de admissão, fragmentação do ensino secundário e não priorização da educação pública geral e gratuita foram medidas planejadas, traçadas e conscientemente decididas. O duro processo de marginalização escolar suportado por diferentes gerações de brasileiros e brasileiras, apesar de ter sido muito mais contundente no passado, estende seus efeitos até os dias atuais. Mesmo com a expansão da rede pública de ensino ocorrida nos últimos anos, as desigualdades deixam marcas que não podem ser apagadas rapidamente (se é que podem ser apagadas).

Com as dinâmicas instauradas nesses sistemas, gerações de pessoas privadas do ensino escolar foram postas em posições menos favoráveis no campo social. As habilidades, estratégias e competências transmitidas no ensino escolar são frequentemente mobilizadas como instrumentos para acessar outras oportunidades sociais. Como notaram Bourdieu e Passeron (2016) em seus estudos, há uma grande diferença entre as trajetórias de estudantes conforme varia o grau de ensino das pessoas que compõem seu núcleo familiar. Estudantes cujo núcleo familiar é composto por pessoas que cursaram os graus mais restritos do sistema de ensino (e.g. doutorado) avançam com maior frequência às etapas mais restritas (e.g. pós-graduação) se comparadas a estudantes cujo núcleo familiar não teve a mesma oportunidade de acesso. Essa diferença chega a ser tão determinante quanto o capital financeiro das famílias envolvidas. Bourdieu e Passeron (2016) chegam a afirmar que há uma transmissão silenciosa de conhecimentos, habilidades e estratégias entre membros das famílias, o que permite a adaptação mais rápida às práticas dos sistemas de ensino em favor de crianças e jovens cujos responsáveis apresentam formações de longo prazo. Nos casos estudados pelos autores, os cargos de professor, tanto no ensino superior, como no ensino secundário, eram dificilmente

ocupados por pessoas advindas das classes populares, o que fazia com que as progressões no sistema de ensino, definidas por esses profissionais, fossem postas em termos de habilidades, conhecimentos e estratégias decorrentes de seu *ethos* de classe, habilidades, conhecimentos e estratégias cuja aquisição se tornava mais fácil para determinados grupos em detrimento de outros (BOURDIEU, PASSERON, 2016). Essa dinâmica reproduzia, de forma constante, o ciclo de desigualdade contra as classes populares. Transpondo tais enunciados para a realidade brasileira, ainda que diversa, é possível deduzir que a marginalização escolar promovida no contexto brasileiro desencadeou não apenas desigualdades em desfavor das gerações diretamente atingidas pelos projetos de nação dos grupos dominantes, como também em desfavor das gerações seguintes.

Isso desperta, novamente, as discussões a respeito de justiça intergeracional. Sem desconsiderar as violações e os abusos do presente, é preciso admitir que, no passado, tivemos gerações que acumularam privilégios decorrentes de projetos de nação e decisões governamentais. Privilégios que podem estender-se de geração a geração. As gerações contemporâneas devem se manter inertes em relação a esse tipo de atitude, ignorando que suas posições sociais atuais são, em certa medida, o resultado daqueles conjuntos de acontecimentos?

No Brasil, não raramente, é possível encontrar relatos e discursos a respeito de como a educação pública era “boa” ou de como, no ensino público, existia “educação de qualidade”, afinal, era de lá que saiam os/as “melhores estudantes”. Dependendo do que se considera como “boa escola”, “educação de qualidade” e “melhores estudantes”, essas manifestações são perfeitamente compreensivas. Contudo, alguns elementos podem ser adicionados nessa representação a respeito do ensino público brasileiro. A escola pública brasileira foi marcada, em diferentes níveis, por profunda seletividade no que diz respeito ao acesso. Por décadas, o ensino público brasileiro foi marcado pela inexistência de instituições escolares em quantidade suficiente para fazer frente à demanda dos grupos sociais e pela restrição ao ensino gratuito, situações persistentes no contexto brasileiro. Em meados da década de 1970, pouco a pouco foram sendo extintos os exames de admissão e avançando o processo de abertura da escola

pública²⁸, pelo menos no que diz respeito ao acesso formal a instituições de ensino (BEISIEGEL, 2005; PESSANHA, DANIEL, 2006). Como se verificará adiante, na medida em que essa expansão acontece, iniciam-se os debates sobre “perda de qualidade do ensino” e o surgimento da representação da *escola pública* como *escola popular*, eixos de pensamento sustentados até os dias atuais e que serão explorados a seguir.

A dinâmica de formação da “boa escola”

Passadas décadas de reivindicações, negociações políticas e ações sociais destinadas a promover a abertura do ensino básico, tornou-se perceptível o avanço da expansão física das redes de escolas públicas no Brasil, seja por intermédio da construção de novas escolas ou pela ampliação do número de vagas nos estabelecimentos existentes, especialmente nas áreas urbanas das cidades (BEISIEGEL, 2005). Contudo, os desafios do ensino público brasileiro não se encerraram. Se do ponto de vista formal a democratização do acesso ao ensino público gratuito foi ampliada, iniciaram-se fortes críticas à qualidade do ensino que supostamente haveria diminuído de forma drástica. Falta de recursos, congelamento salarial dos profissionais da educação, equipes insuficientes, péssimas condições de trabalho e violência nas escolas são partes de argumentos apresentados para descrever a situação do ensino público brasileiro e apontar a sua “má qualidade”.

²⁸ No período, o Brasil atravessava regime autoritário da ditadura militar, marcado por atos de perseguição, privação de liberdades e falta de transparência. Há uma correlação entre o processo de expansão da rede pública de ensino e a política de endividamento internacional do período ditatorial, orientada, dentre outros, por Antônio Delfim Netto, Ministro da Fazenda no período de 1967-1974 e Ministro do Planejamento no período de 1979-1985. O chamado “milagre econômico” dos primeiros anos da ditadura militar, assim denominado o período de elevação constante da taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, não detinha tantas propriedades divinas ou sobrenaturais. Seus “santos” tinham nome, sobrenome, poder e região localizada. Eram os conglomerados de instituições financeiras internacionais, patrocinadores de incessantes empréstimos de capital estrangeiro (BELLINGIERI, 2005). Além de apoiar medidas extorsivas como congelamento salarial, concessão de isenções fiscais de forma seletiva que aumentaram o caráter regressivo do sistema tributário nacional, não abertura de linhas de crédito imobiliário para pessoas com baixa renda, as decisões do governo superendividaram a federação brasileira com os empréstimos contraídos (BELLINGIERI, 2005). Em declaração constante do relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito da Dívida Pública, Márcio Reinaldo Moreira, ex-deputado federal e assessor da Secretaria de Orçamento e Finanças da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, afirmou que seria possível cogitar que os serviços da dívida pública nos anos de 1986 e 1987 chegaram a consumir quase 50% da receita corrente da União (BRASIL, 2010). Essas informações podem apontar, no mínimo, para o caráter ambíguo da política ditatorial de 1964. Se por um lado, verificou-se a expansão da rede pública de ensino, por outro, essa expansão está correlacionada com uma política externa de endividamento extremo e pouca transparência.

A frequência do discurso a respeito do descaso em relação ao ensino público, contudo, não surge na mesma medida em que as problematizações sobre as próprias noções de “boa educação”, “má educação” e “educação de qualidade”. Ao categorizar a educação pública em “boa” ou “má” estaremos adentrando no terreno da argumentação valorativa e, portanto, em um lugar discursivo controverso e incerto. Uma “boa educação” irá variar conforme o lugar, o tempo e as contingências histórico-políticas de cada contexto social. Educação básica direcionada à crítica social, ao mercado de trabalho, às religiões, à ética pública, ao respeito intercultural são todas propostas político-pedagógicas que pressupõem valores e os projetam em seus argumentos. O fato de tais argumentos serem valorativos e, portanto, controversos, não significa que não se possa ou não se deva, a partir deles, analisar e avaliar as estruturas do sistema de ensino estatal. O debate público, aberto e baseado em razões a respeito de questões sociais controversas é, muitas vezes, o ponto de partida para transformações nas estruturas e nas relações de poder consolidadas. Se um argumento valorativo não pode ser provado, como ocorre em um experimento científico, não significa que não possa ser justificado à luz de determinados valores comunitários.

Identificar as concepções dominantes acerca da ideia de qualidade do ensino e, posteriormente, analisar a realidade social a partir dessa concepção pode apresentar elementos importantes de nosso contexto de relações, mas talvez não seja a questão mais intrigante a respeito dessa noção. Inverter essa fórmula dedutiva pode fornecer um caminho diferente e menos explorado acerca das questões que envolvem essa temática. Um primeiro passo nessa tarefa seria partir do pressuposto de que as concepções sobre a “educação de qualidade” são acontecimentos e, como acontecimentos, surgem e sobrevivem apenas em determinadas circunstâncias sociais, de forma semelhante ao microrganismo que necessita de condições físico-químicas específicas para permanecer vivo. A questão, nesse sentido, pode ser reformulada e fornecer outra base de problematizações possíveis.

Se as noções dominantes de “boa educação” e “educação de qualidade” são acontecimentos, e se acontecimentos dependem de determinadas circunstâncias sociais para surgir e sobreviver, nesse sentido, quais seriam as condições/circunstâncias sociais que permitiram/permitem o surgimento e a eventual sobrevivência dessas concepções dominantes?

O modelo hegemônico contemporâneo de avaliação do sistema de ensino brasileiro é caracterizado da seguinte forma por Saviani:

[n]o Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) está, na prática, convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve basear-se em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. (2016, p. 39-40)

Como se sabe, vive-se em um mundo globalizado, marcado não apenas pela difusão mundial bens e mercadorias, mas também pela globalização de saberes, valores e visões de mundo. Nesse fenômeno que envolve complexas interações entre sociedades e culturas ao redor do mundo, é possível perceber o avanço gradual do que se pode chamar de *mercadologização das formas de vida*, um processo a partir do qual se pretende implantar a lógica e a ética de mercado em todas as dimensões das relações sociais.

A noção de mercado, pelo menos em um de seus usos antigos, se referia a um lugar específico em que pessoas momentaneamente se reuniam para realizar trocas de bens, materiais, isto é, objetos e coisas físicas/corpóreas. Contudo, a linguagem ordinária contemporânea vem transformando e resignificando a noção de mercado, tanto em seu aspecto espaço-temporal, como em seu aspecto objetivo. O mercado não é mais o local específico para realização das trocas. O mercado passa a ser um não-lugar, uma categoria difusa que pode ser usada para representar o complexo constante de relações de competição do mundo em que se vive; por tal razão, deixa-se de ir ao mercado, pois já vive-se no próprio mercado, o que faz com que o mercado perca, ainda, sua referência espaço-temporal concreta. Exemplo dessa linha de resignificação é a própria ideia de mercado de trabalho que, longe de representar um lugar concreto, aponta para o conjunto difuso de relações entre trabalhadores e empresários, empregadores e empregados, prestadores e tomadores de serviços. Não se trata de um lugar físico e espacialmente delimitado. Mercado é a categoria representativa do

complexo de relações competitivas entre múltiplos sujeitos que buscam superar a si mesmos e a seus semelhantes nas disputas em que se engajam.

Da mesma maneira, perde-se a possibilidade de ir ao mercado pelo fato de, agora, ser a própria ficção de mercado que se dirige aos sujeitos. Uma pessoa pode escolher se inserir no mercado de trabalho, bem como pode escolher estar fora, ou até pode ser arbitrariamente excluída dessa dimensão, contudo, em geral não há a possibilidade de não ser categorizada pelo “sistema de medidas” das convenções sociais da ideologia de mercado. Seja jovem ou adulto, será julgado como incluído ou excluído do mercado de trabalho e estará submetido, portanto, ao sistema de diferenciação entre empregados e desempregados, isto é, subjugado às categorias sociais que marcam a fronteira da diferença. É possível lutar para estar dentro ou fora dos sistemas de categorização, mas quase impossível evitar o julgamento.

Os objetos do mercado também não são mais os mesmos. Deixam de ser necessariamente corpóreos, como ocorre no mercado de capitais ou no mercado de moedas virtuais. Os mercados também desconhecem limites. Tudo é passível de negociação e submissão à lógica da escassez e da competitividade. Água, alimentos, medicação, moradia são apenas alguns exemplos inseridos nesse campo de batalha.

É nesse contexto de competição generalizada que estão imersas as mais variadas sociedades contemporâneas, contexto que transforma a lógica de mercado em razão universal. Essa forma de estabelecer relações sociais, pautada em valores de disputa e concorrência permanentes, que domina grande parte das organizações humanas, é responsável pela instauração de determinada lógica ético-normativa. Ética-normativa representa, nesse ponto, o conjunto de regras destinadas a governar as ações e atitudes que se deve tomar em relação à própria vida. Como devo viver? O que fazer em relação ao meu próprio destino? A lógica da disputa exige a incorporação de racionalidades baseadas na ideia de maximização do próprio bem-estar como forma de guia para as ações individuais. Nesse esquema de pensamento, o outro é quase sempre uma espécie de inimigo a ser derrotado; e a derrota alheia, o caminho necessário para o acesso aos objetos escassos capazes de maximizar o bem-estar pessoal. Essa forma de pensar tende a degradar laços de solidariedade comunitários e o espírito de engajamento público. Tende a degradar laços de solidariedade pelo fato de enxergar o outro

não como companheiro, porém, como concorrente. Tende a degradar o espírito público, pois, sendo a maximização do próprio bem-estar a regra fundamental do agir no mundo, não resta mais espaço para sacrifício individual em favor de causas coletivas, transformando os grupos sociais em meros agrupamentos humanos, capazes somente de atos de altruísmo limitado.

Essa forma de pensamento, baseada na maximização do bem-estar individual, pelo fato de sua abrangência, encontra-se pressuposta, exemplificativamente, nas “teorias da escolha social”, utilizadas por economistas para prever o comportamento geral diante de determinadas decisões econômico-políticas. Pelo mesmo motivo, é esta racionalidade que está pressuposta em grande parte dos mapeamentos dos cientistas políticos realizados quando pretendem prever o comportamento eleitoral diante de possíveis votações. Em um contexto no qual as “escolhas racionais” se confundem com escolhas maximizadoras do bem-estar individual, é possível imaginar o elevado grau de repercussão dessa racionalidade nos processos de formação de modelos sociais relativos à educação. As ideias, portanto, de “bom estudante” e de “boa educação” são socialmente produzidas no interior de práticas sociais, discursivas e não discursivas. Existe, nesse sentido, um modelo social de “estudante de sucesso”. Esse modelo ideal de sujeito, não raramente, é preenchido por essa lógica competitiva, sendo o “bom estudante” aquele capaz de “vencer” seus adversários nas disputas dos certames para ingresso no ensino superior. De igual forma, a “boa escola”, é aquela que direciona suas práticas no sentido de auxiliar seus discentes a alcançarem esses resultados, o que poderá lhes garantir melhores posições futuras no mercado de trabalho.

Nesse sentido, é possível afirmar que a lógica de mercado (racionalidade competitiva), aliada à ética de mercado (ética da prioridade do bem-estar individual), são elementos que preenchem concepções contemporâneas de “boa educação”, “boa escola” e “bom estudante”. Não se trata de julgar moralmente esse esquema de racionalidade, mas de, por intermédio dele, tentar apresentar conjuntos de razões capazes de explicar a sobrevivência das concepções hegemônicas sobre a temática educacional aqui abordada.

O pensamento competitivo desempenha não apenas uma função estruturante da percepção avaliativa a respeito da qualidade da educação escolar, mas também exerce efeitos sociais menos problematizados na formação das próprias estruturas objetivas dos sistemas de

ensino, como pode ser percebido a partir da fala de *Rosângela*²⁹, servidora pública aposentada da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA):

[e]u trabalhei na Secretaria de Educação até dois mil e doze. Sempre tiveram as escolas que eram melhores de se trabalhar e as pessoas [profissionais da educação] em geral querem ir pra essas escolas. Escolas do centro, bem localizadas, menos violentas. Bom, primeiro tinha que ter vaga, depois a pessoa tinha que batalhar pra ir. Batalhar, falar com seus contatos, se articular. Não existiam critérios rígidos para selecionar os professores para escola. Alguns Diretores queriam melhorar as escolas, queriam colocar os melhores professores, os comprometidos. Essas escolas do centro, por exemplo, às vezes perdiam turma. Quando as turmas eram reduzidas, era preciso distribuir a carga horária e escolher os professores que iriam permanecer. Em geral nós olhávamos questões como comprometimento, pontualidade, assiduidade. A escola podia fazer isso não só pela dor de cabeça de trabalhar com professores não comprometidos, mas pelos próprios alunos. Havia muitos professores irresponsáveis e, nos últimos anos, imagina, tinha vestibular, era a vida desses alunos que estava em jogo. Mas também era preciso olhar o lado do professor. Ninguém podia ser pego de surpresa. As pessoas têm família. Do dia pra noite, o professor podia perder metade da sua renda se não preenchesse sua carga horária, isso gerava uma ansiedade grande, alguns professores ficavam aflitos tentando preencher sua carga horária pela cidade, era muito difícil viver, manter a família, só com a carga horária mínima. (Entrevista)

A narrativa apresenta aspectos do desafio relacionado à formação das equipes escolares de escolas estaduais no município de Belém, Estado do Pará. Seguindo a regra geral dos cargos públicos, os cargos de professor da rede pública de ensino estadual são acessados por intermédio de concurso público. Após a nomeação e posse no cargo, diferentemente de outros profissionais com carga horária mensal fixa, o professor da rede pública estadual precisa preencher a carga horária apresentando sua disponibilidade às escolas da rede respectiva, responsabilizando-se pelas turmas designadas. A dinâmica instaurada por essa forma de estabelecer a carga horária faz surgir uma série de tensões e disputas no contexto da rede pública de ensino.

Como se pode inferir do depoimento, existem circunstâncias em que o preenchimento da grade de horários transfere, aos gestores das instituições de ensino, amplos poderes de seleção e formação de equipes escolares. Com as variações da demanda por matrículas e as consequentes ampliações e reduções de turmas, os/as responsáveis pelo preenchimento da grade de horários passavam a ter a possibilidade de escolha dos/das profissionais a serem inscritos nas disciplinas disponíveis. Como inexistiam critérios rígidos e objetivos para realizar a

²⁹ Entrevista realizada em 25 de setembro de 2017

distribuição de horários, os gestores das escolas poderiam, portanto, preencher as disponibilidades com margem de liberdade.

Nessas circunstâncias, determinadas relações de poder se tornam mais visíveis. Os professores submetidos a essa sistemática necessitariam se articular com as pessoas responsáveis pelo preenchimento dos horários para conseguir manter ou ampliar sua carga horária. A noção de “batalhar” utilizada pela interlocutora representa o surgimento de relações opostas de forças em que pessoas em disputa pelas disciplinas disponíveis poderiam se mobilizar para “derrotar” seus “adversários”. Nesse momento, por intermédio dessas circunstâncias e dos poderes institucionais estabelecidos, tornava-se possível projetar, na dinâmica de formação das equipes escolares da rede pública estadual, as múltiplas concepções a respeito da qualidade educacional, isto é, se valer dessas circunstâncias para promover determinados conjuntos de valores relativos à educação. De forma mais específica, um gestor poderia se valer dessas circunstâncias para formar equipes escolares com professores e professoras dedicados/as a promover práticas de ensino orientadas especificamente ao aprendizado dos conteúdos avaliados nos instrumentos de ingresso nas Instituições de Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou os antigos exames vestibulares, tornando possível a reprodução, nesse espaço, da mesma lógica de competição e disputa referida anteriormente.

Ocorre que o conjunto de forças presentes nessas relações de poder que se instauram entre professores e gestores de instituições de ensino não se manifesta sempre da mesma forma e na mesma proporção. Como se verifica no depoimento, os profissionais da educação apresentam em geral interesse pelo que se pontuou como “melhores escolas”. A densidade ontológica dessa noção pode ser composta por múltiplas variáveis. No depoimento, a ideia remete, por exemplo, a escolas que apresentam menor frequência de casos de violência, além de instituições com fácil acesso pelos meios de transporte disponíveis. Nesse sentido, é possível inferir que, mesmo essas circunstâncias podendo surgir em todas as escolas que compõem a rede pública estadual, podemos afirmar que os gestores dessas instituições, responsáveis imediatos pelo preenchimento da grade de horários, contavam com diferentes proporções do que se pode chamar de *capital escolar*, representado pelo conjunto de características presentes

no contexto das instituições de ensino que atraem o interesse de professores e professoras, e que poderia, portanto, ser utilizado para agregar determinada pessoa à equipe escolar.

A dinâmica de formação/consolidação de equipes escolares descrita neste estudo representa parte das razões referentes à questão de como se formaram as equipes das escolas da rede pública estadual na contemporaneidade. A narrativa da interlocutora *Thais*, estudante de odontologia da UFPA, apresenta aspectos dessa realidade social e nos fornece detalhes das heterogeneidades das práticas de ensino desenvolvidas em diferentes instituições situadas na região metropolitana de Belém:

[e]u estudei em duas escolas públicas no ensino médio. Primeiro no Pedroso, aqui em Belém, depois no Avertano Rocha, em Icoaraci. Passei só uns seis meses no Avertano, tive que me transferir pra lá, pois minha mãe morava em Icoaraci. O Pedroso era uma ótima escola, a frequência dos professores era boa, difícil ter faltas. Tinha um grupo de professores bem compromissados, eram bem preocupados em fazer a gente aprender. Tinham também alguns professores de cursinho, eles passavam pra gente estratégias pra fazer a prova. Você pode ver até pelas avaliações, muitas pessoas recebiam notas baixas e até ficavam nas matérias. Isso acontecia mais com quem vinha do interior e não conseguia acompanhar as aulas. Não chegava a ter reprovações, mas tinham pessoas que acabavam ficando de dependência. Um dos pontos fracos era o planejamento do conteúdo. Os professores não conseguiam terminar o que estava planejado para as disciplinas. Acho que a gente conseguia ver uns setenta por cento do conteúdo programado. E tinha um problema de aproveitamento também, o que era visto em sala de aula às vezes era bem diferente do que caía na prova do ENEM. Um dia desses eu fui lá no Pedroso. Um professor me convidou pra dar um testemunho, contar a minha história, para os alunos. Ele faz isso pra incentivar os alunos pra estudar, ver que é possível. Quando mudei para o Avertano senti uma diferença em relação aos professores. Não sentia o mesmo compromisso por parte deles. Alguns queriam mais se livrar mesmo. Acho que isso acontece com essas escolas longe do centro. (Entrevista)

Como se verifica, em diferentes depoimentos coletados, as interlocutoras mobilizam a noção de “compromisso” como forma de expressar a dedicação e o empenho de professores e professoras durante as atividades no ambiente escolar. Para além de outras possíveis virtudes, a preocupação e o cuidado demonstrado pelos docentes com o fazer pedagógico aparentemente é uma das principais marcas de reconhecimento do trabalho desses profissionais. Contudo, a virtude destacada pelas interlocutoras não se apresenta de maneira uniforme entre o conjunto desses profissionais. Como destacado por uma das interlocutoras, as diferenças se evidenciam quando comparadas instituições de ensino em diferentes espaços da região urbana. A partir da narrativa de sua experiência escolar durante o ensino médio, a interlocutora destacou as

diferenças entre equipes de professores vinculadas a escolas localizadas em bairros centrais da cidade e equipes vinculadas a escolas situadas em bairros distantes do centro.

No depoimento, a interlocutora evidencia as diferenças sem se utilizar de afirmações categóricas do tipo “inexistem professores compromissados nas escolas longe do centro”. No que se refere à formação das equipes escolares, a fisionomia da estrutura do sistema de ensino é apresentada na narrativa a partir de uma representação complexa da realidade e, nesse sentido, não-maniqueísta. Não se pode, portanto, extrair da fala apresentada uma imagem dualista das escolas da rede pública estadual segundo a qual se possa afirmar que professores e professoras comprometidos/as com suas funções estão exclusivamente nas escolas localizadas nos centros urbanos. Contudo, é possível estabelecer uma conexão entre o que se disse anteriormente a respeito da dinâmica de formação das equipes escolares e as diferenças destacadas pela interlocutora que possa servir como explicação para o fenômeno sociológico analisado, de forma a compreendê-lo não como algo aleatório, acidental ou fortuito, mas como expressão dos múltiplos processos e relações de poder que surgem no contexto do sistema público de educação. Como se disse anteriormente, o contexto de cada instituição da rede pública de ensino conta com certo *capital escolar*, isto é, formas de “recursos” que podem ser utilizados como “instrumentos de negociação” destinados a cativar e atrair o interesse de grupos de profissionais. Dependendo do *capital escolar* disponível, amplia-se o poder atrativo em favor de determinadas instituições que, com certa frequência, localizam-se nos bairros centrais das cidades.

Essa dinâmica, contudo, parece ter sofrido o influxo de medidas governamentais regulamentadoras, como descreve *Suzana*³⁰, diretora de escola pública estadual situada no município de Belém, Estado do Pará:

[d]e fato, antigamente existia muita discussão no preenchimento da carga horária dos professores. Desde o início do governo Jatene [2013] foram incluídas algumas regras sobre isso. Devemos dar prioridade absoluta aos professores antigos; não se pode devolver um professor sem motivo, é preciso apresentar uma exposição de motivos justificando o porquê de se estar recusando aquele professor. (Entrevista)

³⁰ Entrevista realizada em 25 de novembro de 2017. O nome verdadeiro da pessoa entrevistada foi substituído para evitar qualquer debate jurídico administrativo-disciplinar.

De acordo com o depoimento, a inserção do dever de apresentar exposição de motivos à Secretaria de Educação arrefeceu as tensões da dinâmica narrada, provavelmente pelo constrangimento gerado em decorrência da situação de necessitar expor os motivos determinantes da negação do pleito de colegas de trabalho, desencadeando, dessa forma, a contenção do poder seletivo sobre as equipes escolares. Mesmo nessa situação é possível imaginar a disposição do cenário complexo, diferenciado e heterogêneo das instituições de ensino da rede pública estadual. Formação de escolas, instituições e práticas de ensino focadas, em diferentes graus, em conteúdo de exames padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Logicamente, esta é uma visão superficial do cenário das escolas da rede pública estadual. Cada um daqueles ambientes apresenta suas nuances, características e singularidades que não podem ser esquecidas. Contudo, a apresentação dessa dinâmica fornece o panorama em que ocorre a discussão central dessa pesquisa, a transição ensino médio/ensino superior, destacando a possibilidade de estudantes de ensino médio se inserirem em ambientes escolares com diferentes propostas político-pedagógicas e diferentes práticas de ensino no que diz respeito à submissão aos conteúdos de exames avaliativos nacionais que servem de instrumento para o ingresso no ensino superior. A seguir, partindo desse panorama, será apresentada discussão específica sobre esse momento de transição e sobre a repercussão de práticas escolares nas políticas afirmativas para estudantes de escolas públicas estabelecidas na UFPA.

Escola Pública x Escola Popular: elementos para compreensão de um contexto plural

O sistema de ensino estatal brasileiro nem sempre apresentou características idênticas. Como foi possível analisar em linhas anteriores, ao longo do tempo, a estrutura formada pelas escolas estatais foi sendo inserida em um processo de deselitização, expansão e democratização, que teve no encerramento dos exames admissionais e no surgimento do ensino básico obrigatório, gratuito e abrangente, algumas de suas principais marcas de transformação. Contudo, na mesma medida em que esse processo foi sendo posto em marcha, passaram a surgir críticas em relação à qualidade do ensino público, indicando uma suposta precarização das práticas escolares no espaço de instituições de ensino básico. Esse conjunto de

acontecimentos fez surgir, inclusive, debates intergeracionais a respeito do ensino público. A crítica geracional, frequentemente, tende a considerar como “melhores” as escolas públicas brasileiras existentes nos períodos mais seletivos e excludentes.

Essa avaliação, como se pôde verificar anteriormente, precisa ser realizada com cautela. Em primeiro lugar, é interessante ampliar o espectro de avaliação a respeito das questões envolvidas e perguntar não exclusivamente sobre a situação das antigas escolas públicas, mas sobre a situação do sistema de ensino que se tinha com todas as suas práticas de divisão e exclusão. Em segundo lugar, é preciso suspeitar, por diferentes ângulos, do próprio diagnóstico sobre “perda de qualidade” do ensino. O que se verificou com o passar dos anos foi exclusivamente uma deterioração das práticas de ensino? Se a ideia de “perda de qualidade”, constante em discursos críticos sobre as escolas públicas, está sendo justificada com base nos “resultados insatisfatórios”, será que esse “resultado insatisfatório” não estaria muito mais ligado ao fenômeno sociológico de a escola estatal ter começado a acolher um público diferente do que estava acostumada? Diga-se, um público composto pelos grupos de pessoas menos favorecidas da sociedade que, não raramente, precisam conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares; um público que viria a ser formado pelos primeiros, após várias gerações, a frequentarem aquela etapa de ensino sem ter o privilégio de contar com a transmissão de determinados saberes e táticas específicas do campo escolar das gerações anteriores de seus parentes?

A imagem que se tem da escola pública foi sendo reconfigurada. Deixou-se de representar as escolas da rede pública de ensino como o lugar das elites e de parte da classe média e passou-se a associá-la a um lugar reservado aos grupos menos favorecidos da sociedade. A *escola pública* se transforma, a partir de então, em sinônimo de *escola popular*, no sentido de que são instituições que acolhem os grupos que se encontram em desvantagem do ponto de vista dos recursos materiais.

As discussões a respeito da democratização do ensino superior e da necessidade de deselitizar as universidades públicas, cujos quadros eram formados em sua ampla maioria pela parcela branca das classes média e alta da população, deram origem a diferentes propostas de ações afirmativas. Como se verificou, tanto as propostas realizadas no âmbito interno das

instituições públicas de ensino superior, como os projetos legislativos que institucionalizaram as políticas de cotas, partiram dessa imagem que associa escolas públicas a escolas populares e conjecturaram que suas medidas iriam, independentemente de outros fatores, representar uma vantagem apenas aos grupos submetidos a situações socialmente adversas.

No caso da Universidade Federal do Pará, por intermédio da Resolução nº. 3.361 de agosto de 2005 do CONSEPE, estabeleceu-se que cinquenta por cento das vagas disponibilizadas nos editais para cursos de graduação ficariam asseguradas para estudantes de escolas públicas. Essa diretriz foi adotada pela UFPA até o PS/2012. Em seguida, foram alteradas as disposições regulamentares em decorrência da incorporação parcial da Lei Federal nº. 12.711/12 que institui a política de cotas propriamente social, com a combinação de critérios referentes a escolas públicas e renda familiar em parte das vagas asseguradas.

Havia, portanto, uma intencionalidade de justiça social em ambas as propostas de ação afirmativa: possibilitar que os grupos menos favorecidos ingressassem nos quadros de Instituições de Ensino Superior para garantir a redução das desigualdades sociais existentes. Contudo, é preciso analisar mais de perto o contexto em que esses programas foram criados. Os programas de ação afirmativa não estão completamente imunes a estratégias, dispositivos e táticas de poder, ainda que bem intencionados estivessem os empreendedores morais que consagraram institucionalmente suas pretensões de justiça. Por tal razão, devemos atentar para as relações de poder que surgem e se (re)articulam no contexto social em que essas medidas são inseridas.

Inicialmente, é preciso questionar o imaginário coletivo representado pela associação entre *escola pública* e *escola popular*. Será que, de fato, é possível considerar que, em qualquer hipótese, uma escola pública brasileira é equivalente a uma escola popular? É possível considerar que as escolas da rede pública de ensino no Brasil acolhem exclusivamente a parcela de estudantes das famílias menos favorecidas do país? As informações contidas nos quadros seguintes podem orientar sobre a questão:

Quadro 3. ENEM por Escola 2014

Nome da Entidade	Dependência Administrativa	Porte da Escola	Indicador Socioeconômico	Média 30 (Trinta) Maiores Pontuações	Média Geral
1. S. E. Equipe	Privada	Mais que 90 alunos	Muito Alto	675,38	595,88
2. C. Ipiranga	Privada	De 1 a 30 alunos	Alto		594,49
3. C. Marista	Privada	Mais que 90 alunos	Muito Alto	665,51	590,53
4. E. Tenente Rêgo Barros	Federal	Mais que 90 alunos	Muito Alto	637,22	588,56

Fonte: [INEP]. “ENEM por Escola 2014”, Distrito Federal: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 10 de fev. de 2015.

Quadro 4. ENEM por Escola 2015

Nome da Entidade	Dependência Administrativa	Porte da Escola	Indicador socioeconômico	Média 30 (trinta) Maiores Pontuações	Média Geral
1. Colégio CEI	Privada	De 1 a 30 alunos	Médio Alto	-	852,31
2. S.E. Equipe	Privada	Mais que 90 alunos	Muito Alto	964,00	817,23
3. C. E. John knox	Privada	De 1 a 30 alunos	Muito Alto	-	811,20
4. S.E. Teorema	Privada	Mais que 90 alunos	Alto	934,00	790,65
5. S.E. Acrópole	Privada	Mais que 90 alunos	Muito Alto	862,00	784,62
6. C. Sta Catarina de Sena	Privada	Mais que 90 alunos	Muito Alto	941,33	778,50
7. E. Tenente Rego Barros	Federal	Mais que 90 alunos	Muito Alto	894,67	772,55

Fonte: [INEP]. “ENEM por Escola 2015”, Distrito Federal: 2016 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 17 de nov. de 2017.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, em diferentes anos, pesquisa baseada em informações disponibilizadas por estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³¹. Como se sabe, o ENEM consiste em prova de caráter nacional constituída por questões relativas a conteúdos de disciplinas do ensino médio brasileiro e tem, como um de seus propósitos principais, o objetivo de avaliar os conhecimentos acerca desses assuntos. O exame é ofertado todos os anos e, atualmente, vem

³¹ Em nota divulgada na rede mundial de computadores, o INEP informou que decidiu encerrar definitivamente a realização da pesquisa *Enem por Escola* apresentada anualmente desde 2010. Segundo a nota de esclarecimento contida no site, a divulgação da pesquisa vinha sendo utilizada como tática publicitária por instituições de ensino privado e subsidiando demandas judiciais, sendo esses os principais motivos alegados pelo instituto para promover o encerramento do projeto (INEP, 2017).

sendo utilizado como parte do procedimento para ingresso de estudantes em Instituições de Ensino Superior. Por certo período, houve resistência por parte de universidades públicas em aceitar esse mecanismo como forma de avaliação de conhecimentos e parâmetro para ingresso nos cursos de graduação, em substituição às provas elaboradas pelas próprias entidades. Contudo, o ENEM foi paulatinamente sendo inserido como instrumento de avaliação e ganhando o espaço anteriormente dedicado aos antigos exames específicos. A argumentação pública que subsidiou as decisões de substituição continha, em sua fundamentação, a justificativa de que esse mecanismo iria reduzir as despesas orçamentárias das universidades públicas, pois não seria mais necessário despender recursos financeiros com a realização dos certames, transferindo, dessa forma, os custos respectivos diretamente para o Ministério da Educação, responsável pela organização do ENEM.

Existem razões para se confiar nos dados apresentados pelo INEP. Em primeiro lugar, certas informações são solicitadas dos estudantes no momento da realização do ENEM e outras são obtidas após o processamento eletrônico de suas notas ou fornecidas por bancos de dados alimentados regularmente pelas instituições de ensino, o que propicia uma participação ampliada na pesquisa. Além disso, não se verifica a existência de razões fortes para omitir ou falsificar tais informações, seja por parte dos participantes, seja por parte dos elaboradores da pesquisa, pois tais dados não repercutem diretamente em nenhuma esfera política sensível ou delicada. Por fim, destaca-se que os dados são baseados em estatística exclusivamente descritiva, restrita ao grupo de colaboradores, e, portanto, não incorpora as incertezas da estatística inferencial.

Os dados apresentados nas tabelas expostas foram organizados em ordem decrescente a partir da maior média geral de notas obtidas por ocasião das provas do ENEM 2014 e 2015, últimas analisadas pela pesquisa *ENEM por Escola* do INEP até o encerramento desta pesquisa. Foram recortados os dados referentes às escolas do município de Belém, Estado do Pará, destacando-se a situação da Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros em razão de suas peculiaridades. Como se verifica em ambas as tabelas, a referida escola é considerada como escola pública federal, porém, apesar de inserida nessa categoria, tanto o padrão geral do indicador socioeconômico familiar de seus discentes, como a média geral de

notas obtidas no exame, são semelhantes às das escolas privadas mais bem classificadas conforme a apuração do INEP.

Apenas no município de Belém, existem mais de cem instituições de ensino médio, públicas e privadas, analisadas pelas pesquisas do INEP, sendo que, sequencialmente, a escola Tenente Rêgo Barros se encontra entre as escolas com maiores médias obtidas. Igualmente, o indicador socioeconômico das famílias dos estudantes é semelhante ao das escolas privadas e, em alguns casos, chega a superar a média de instituições da rede particular³². Nesse ponto, é preciso questionar a associação necessária entre as noções de escola pública e escola popular. Os dados apresentados indicam a existência de contextos escolares heterogêneos entre as instituições analisadas, algo relativamente distante da imagem comum com a qual se representa o ambiente das escolas da rede pública de ensino.

Para avançar nas problematizações a respeito da temática, optou-se por priorizar o olhar *microfísico* sob o objeto de pesquisa (FOUCAULT, 2014). Uma das vantagens dessa forma de análise dos contextos sociais é permitir a compreensão das relações sociais como relações de poder em ambientes nos quais as manifestações de interesses e forças se fazem menos visíveis. Essa linha de análise pressupõe algumas decisões teórico-metodológicas que servem de guia para a pesquisa. Em primeiro lugar, destaca-se a incorporação dos *elementos da linguagem da guerra* como categorias analíticas (FOUCAULT, 2005). Estratégias, dispositivos, táticas e instrumentos de poder, são noções comumente utilizadas em contextos de guerra. Contudo, tais categorias não precisam necessariamente ficar restritas a essas circunstâncias e podem ser utilizadas para a realização de análises sociais de forma geral. Uma das razões para se valer

³² Alguns obstáculos podem ser opostos às informações apresentadas pelo INEP em razão da forma e dos parâmetros a partir dos quais se coletaram os dados: questionários pré-definidos com respostas fechadas e limitadas. A primeira problemática que pode surgir desse modelo de coleta de informações se refere ao parâmetro utilizado para construção dos indicadores socioeconômicos. Tendo o questionário sido formulado com alternativas pré-definidas e pouco variáveis, verifica-se que, a partir de determinado padrão de respostas, as situações socioeconômicas de cada família são inseridas na mesma categoria, ainda que possam apresentar diferenças consideradas significativas. Exemplificativamente, tanto o/a estudante cuja família detém renda média de oito salários mínimos, quanto o/a estudante cuja família detém renda média de quarenta salários mínimos, estarão inseridos/as na mesma categoria, considerando que a alternativa máxima do questionário é “acima de sete salários mínimos”. Em que pese essa problemática, os dados se destacam pelo alcance, dando conta de apresentar aspectos da situação de quase todas as instituições de ensino que contaram com estudantes inscritos no ENEM e, além disso, foram capazes de indicar a existência de heterogeneidades relacionadas a essas instituições, ainda que certos pontos possam se manter encobertos em razão da metodologia utilizada.

desse modelo analítico consiste no fato de que o uso dessas categorias acompanha certa atitude teórico-metodológica de vigilância, desconfiança e suspeita em relação a discursos, relações e práticas sociais, o que repercute na possibilidade de desinvisibilizar aspectos velados do contexto estudado, permitindo, dessa forma, o caminhar da pesquisa social.

Outro ponto que se pode conferir destaque é a assunção da ideia de poder em *perspectiva relacional*. Esse horizonte de investigação pretende desobjetivar a ideia de poder, passando a compreendê-lo não como objeto que se pode portar, mas como relação em que se vive e se engaja. O poder relacional é, conseqüentemente, poder relativo, não depende exclusivamente da vontade de um sujeito de exercê-lo sobre outro, mas do tempo, do lugar, das forças contrárias e do modo como se exerce. O poder relacional se assemelha a uma complexa rede cujo tecido pode ser composto pelos mais heterogêneos elementos de nossa linguagem: instituições, legislações, grupos políticos, discursos, escolas, famílias, afora outros.

A análise realizada parte dessa concepção de poder, compreendido como tecido composto por fios que se relacionam de múltiplas formas e em variadas direções, para propor a problematização seguinte: quais razões podem explicar as diferenças entre as instituições de ensino mencionadas nos dados estatísticos fornecidos pelo INEP? A explicação de fenômenos sociais é tarefa complexa, sobretudo pela multiplicidade de fatores capazes de estar envolvidos em uma mesma problemática e pela variedade de enfoques a partir dos quais esses fatores podem ser apreendidos. Na linha dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos nessa etapa, em que se privilegia o olhar microfísico da realidade, direciona-se a pesquisa para as *práticas escolares* desenvolvidas nessas instituições de ensino, especialmente pelo fato de ser essa a perspectiva não abrangida nos estudos mais gerais e abrangentes sobre as questões levantadas, estudos que, em regra, adquirem caráter exclusivamente estatístico sobre os dados da realidade e são muitas vezes capazes somente de romper com as primeiras impressões naturalizadas que se tem acerca de determinado objeto.

A questão central pode, nesse sentido, ser reformulada e apresentada da seguinte forma: em que medida, as *práticas escolares*, administrativas e não administrativas, repercutem nas políticas afirmativas para estudantes de escolas públicas instituídas na Universidade Federal do Pará? A questão se concentra nas práticas escolares, as múltiplas dinâmicas envolvidas no

fazer escolar, tentando perceber as possibilidades de repercussão dessas dinâmicas no processo de transição ensino-médio/ensino-superior que ocorre por meio da política de cotas para estudantes de escolas públicas.

Como se verifica, optou-se, ainda, por dividir a categoria práticas escolares em *administrativas* e *não administrativa*. A razão dessa distinção pode ser apresentada em duas etapas. Em primeiro lugar, como destacam Masschelein e Simons (2015), parte do que faz de uma escola, uma escola, está diretamente ligado às práticas de ensino, como uso de linguagens, métodos para trocas de conhecimentos, tarefas, sistemas de avaliação, assuntos abordados afora outros elementos. Contudo, as práticas escolares, o universo de atos e processos realizados nas instituições de ensino escolar, podem não estar relacionadas, ou pelo menos não de forma direta, com atividades de ensino-aprendizagem. Exemplo disso são os conjuntos de atos relativos à gestão escolar como processos de admissão de discentes e professores, política de remuneração, financiamento do aparelho institucional, aquisição de materiais e contratação de serviços, entre outros. Como argumentam Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2002), a tarefa científica, de modo geral, está relacionada com a formulação de conhecimentos novos e, no âmbito das ciências sociais, essa atividade pode ser realizada tendo como referência as percepções consolidadas sobre fenômenos da sociedade para, a partir dessas percepções, promover a ruptura entre elementos que ordinariamente se costuma relacionar ou relacionar elementos que regularmente se costuma desassociar, o que, ao final, poderá ser traduzido em novos enunciados sobre os objetos investigados.

No presente caso, o destaque decorrente da cisão analítico-conceitual realizada permite visualizar a possibilidade repercussão de dinâmicas administrativas escolares em políticas afirmativas instituídas no âmbito das universidades e, mais especificamente, nas políticas de cotas para estudantes de escolas públicas. Considerando a pesquisa exploratória apresentada no início deste estudo a respeito da temática, é possível argumentar que se trata de relação pouco problematizada e não evidente entre os elementos mencionados (práticas administrativas e sistemas de cotas) e, nesse sentido, a análise da capacidade de conexão entre esses elementos cumpre, em certa medida, com a diretriz de investigação anteriormente descrita.

Apresentadas as decisões teórico-metodológicas que conduziram esta etapa da pesquisa, cumpre neste ponto descrever o terreno histórico em que se insere parte do objeto analisado, no caso, as instituições escolares de ensino médio, iniciando-se essa tarefa pela exposição do conjunto jurídico-normativo relacionado às questões levantadas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema de ensino básico brasileiro manteve as classificações consolidadas a respeito das etapas educacionais: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. A responsabilidade estatal sobre as etapas de ensino foi distribuída entre as entidades federadas de forma que os Municípios deveriam atuar prioritariamente na promoção da educação infantil e do ensino fundamental, Estados-membro e Distrito Federal sobre o ensino fundamental e o ensino médio, restando à União a responsabilidade prioritária pelo ensino superior. Contudo, trata-se apenas de deveres prioritários de atuação, não se tornando impossível no plano jurídico-constitucional a criação e manutenção de entidades de determinada etapa de ensino por outro ente federado com atuação não preferencial.

É o caso da Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros, localizada no município de Belém, Estado do Pará, destacada neste estudo. Diferentemente da grande maioria das instituições públicas de ensino básico, em geral vinculadas à administração estadual e municipal, a escola apontada se submete à administração federal e, mais especificamente, à gestão do Primeiro Comando Aéreo Regional (I – COMAR), órgão pertencente à Força Aérea Brasileira (FAB).

Como se verificou anteriormente, a democratização do ensino público brasileiro, representado pela garantia do direito ao acesso à educação pública gratuita, foi, em grande parte, uma reivindicação capitaneada pelas camadas populares, movimentos sociais e organizações de educadores. Contudo, esta mesma reivindicação convive com demandas de outros setores sociais que, em certa medida, tentam instrumentalizar conjuntos diferentes e opostos de interesses. É o caso das escolas públicas do país que se mantiveram restritas a estratos específicos da sociedade brasileira. Nesse grupo, destacam-se as instituições de ensino básico geridas pelas forças armadas, em que o ingresso de estudantes permaneceu, por longo

período, exclusivo em favor de parentes de militares dessa categoria, mesmo após a vigência da Constituição Federal de 1988.

Os argumentos apresentados pelos que defendem a manutenção dessa sistemática de ingresso comumente envolvem a situação dos militares federais e suas responsabilidades funcionais. Dentre esses argumentos, destacam-se os seguintes: (1) a interiorização das forças armadas gerou a necessidade de instalação de quartéis longe dos centros urbanos, dificultando a matrícula de filhos e filhas de militares em instituições de ensino, razão pela qual se deveria garantir o acesso à educação dos descendentes dessas pessoas por intermédio de escolas coordenadas pelas forças armadas; (2) a carreira militar exige deslocamentos contínuos da pessoa e de sua família, sendo que tais mudanças de domicílio podem ocorrer de forma surpresa, necessitando de instituições com vagas permanentemente disponíveis, pois a transferência pode ocorrer fora dos períodos de matrícula (MAGS, 2010).

Apesar dos argumentos apresentados por parte dos defensores da sistemática diferenciada de seleção de estudantes, as escolas públicas coordenadas por instituições militares federais aparentemente fazem parte de instrumentos de outro conjunto de interesses não revelados nesse discurso. No Brasil, foram criadas as chamadas academias militares, conjunto de instituições destinadas a formar o quadro de praças e oficiais de carreira das forças armadas nacionais (exército, marinha e aeronáutica). Para ingresso nessas instituições, candidatos e candidatas precisam se submeter a provas e exames específicos coordenados pelas organizações militares federais. A criação de escolas de ensino básico administradas, também, por organizações militares servia/serve como “ponte natural” para ingresso nas mencionadas instituições de formação de praças e oficiais de carreira.

O que se pode constatar nessa situação é o surgimento de articulações entre esses dois tipos institucionais, as escolas de ensino básico coordenadas por instituições militares e as academias militares. Suas práticas de ensino são, pelo menos em parte, direcionadas a preparar estudantes para o ingresso na carreira militar, como será visto adiante. O que se verifica nessa situação, diferentemente do que é apresentado no discurso, é o fato não enunciado de que grupos defensores da manutenção da sistemática de articulação instaurada nessas escolas de ensino básico pretendiam/pretendem construir um caminho restrito e menos concorrido para

descendentes de militares ingressarem nas carreiras efetivas das forças armadas nacionais. É perceptível o surgimento de duas demandas sociais divergentes ao longo do tempo. Na mesma medida em que surgiam reivindicações pela abertura e democratização do ensino público, surgiam também demandas setoriais em defesa da fragmentação e do loteamento no acesso à rede pública de ensino.

No âmbito da escola Tenente Rêgo Barros, a Procuradoria da República no Estado do Pará (PR-PA), por intermédio da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (PRDC), então coordenada pela Procuradora da República Ana Karízia Távora Teixeira Nogueira e pelo Procurador da República Alan Rogério Mansur Silva, abriu procedimento administrativo destinado apurar fatos relacionados às escolas públicas sob o comando de instituições militares das forças armadas na cidade de Belém, Estado do Pará ([MPF], 2009). Na investigação mencionada, com encerramento ocorrido em 2009, a PRDC destacou que a Escola Tenente Rêgo Barros, desde sua fundação, destinava-se exclusivamente a dependentes de militares da Aeronáutica, tendo, posteriormente, iniciado a aceitação de dependentes civis e militares tanto da Aeronáutica, como da Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO). Em reportagem jornalística realizada em 2012, consta a informação de que o ingresso na instituição, até o ano de 2007, dependia de realização de prova, semelhante aos antigos exames de admissão (LABOISSIERE, 2012). Consta, ainda, que estavam matriculados nas etapas do ensino fundamental e médio da escola cerca de mil quinhentos e quarenta estudantes, sendo que 36,2% não integravam famílias com vínculos militares (LABOISSIERE, 2012). Em entrevista realizada com *Keyla Dantas*³³, mãe de estudante matriculado na instituição, foi relatado o seguinte:

[n]a matrícula, eles [estudantes] fazem uma carta solicitando uma vaga. Sim, outros alunos podem se matricular, não precisam ser somente filhos de militares, mas são casos raros de entrar, as vagas são restritas. Os filhos de militares também fazem carta, só que o acesso é mais fácil, existem prioridades. (Entrevista)

Como se verifica, a escola apresenta em seu histórico séries de desenhos institucionais destinados a segregar matrículas de estudantes. Inicialmente, exclusiva para dependentes de militares da Aeronáutica, a escola ampliou seu acesso para dependentes de militares de outras

³³ Entrevista realizada em 02 de janeiro de 2018

forças nacionais e da INFRAERO. Ainda que em anos posteriores a instituição não tenha reproduzido os impedimentos formais para matrícula, criou mecanismo para priorizar o ingresso seletivo de estudantes, o que se depreende dos dados percentuais apontados acima, do relato apresentado e da manutenção do padrão médio da renda familiar dos estudantes, destacados nos *Quadros de nº. 3 e 4*.

É possível perceber, inicialmente, uma primeira prática administrativa escolar que se diferencia do regime de matrícula da grande maioria das escolas públicas, como fica destacado no depoimento de *Suzana*, diretora de escola pública estadual situada no município de Belém, Estado do Pará:

[a] matrícula dos alunos na escola é feita conforma as regras da Secretaria. Primeiro, são ofertadas as vagas e os estudantes podem fazer uma pré-matrícula pela internet que depois precisará ser confirmada na Secretaria de Educação. Não existe uma regra de que a matrícula tenha que ser feita conforme o bairro, temos aqui estudantes de outros bairros como Terra-Firme e até de Ananindeua; mas a preferência dos estudantes é escolher uma escola próxima de sua casa. As matrículas são feitas de acordo com a ordem de inscrição, quem efetuar a matrícula primeiro garante a vaga. (Entrevista)

No âmbito das escolas da rede pública estadual, as matrículas são realizadas pela ordem cronológica das inscrições em sistema eletrônico gerenciado pela Secretaria Estadual de Educação. Diferentemente dessa sistemática, a Escola Tenente Rêgo Barros vem filtrando suas matrículas por critérios de dependência, incorporando tática de segregação que permite a estudantes com determinados vínculos familiares ingressarem nessa instituição com maior facilidade. O método adotado pela instituição é parte da explicação da razão pela qual o padrão socioeconômico médio das famílias de estudantes dessa escola se encontra na faixa máxima dos critérios utilizados na pesquisa realizada pelo INEP. Como a escola, em grande parte, restringe as matrículas ofertadas a dependentes de certas categorias de servidores públicos civis e militares, a condição socioeconômica dos estudantes se diferencia da grande maioria de discentes das instituições da rede pública estadual que, em geral, é utilizada pelos grupos economicamente menos favorecidos.

Ao lado dessa tática de segregação, encontra-se outra prática administrativa escolar que diferencia a situação da instituição. Trata-se da forma de financiamento adotada, que ocorre por meio da cobrança de taxas mensais para que estudantes permaneçam frequentando a

escola, semelhante à dinâmica da rede privada de ensino. Essa prática é o fato principal investigado no âmbito do procedimento administrativo anteriormente mencionado. No curso das investigações, o representante do Primeiro Comando Aéreo Regional tentou enfatizar que se trataria de uma espécie de “contribuição voluntária”, pois espontaneamente autorizada pelos/as responsáveis de discentes em formulário preenchido no momento da matrícula. Contudo, no curso das investigações, a PRDC teve acesso a instrução normativa expedida pelo próprio I COMAR que expressamente proíbe a matrícula de estudantes caso conste, em desfavor do responsável, débito decorrente da referida taxa, o que segundo a Procuradoria descaracteriza o caráter “voluntário” e “espontâneo” anteriormente citado, estando, portanto, os responsáveis constrangidos a suportar mensalmente aquele custo³⁴ ([MPF], 2009). Em documento encaminhado à PRDC, o Primeiro Comando Aéreo Regional estimou que, para o ano de 2009, as despesas totais com a instituição estariam na ordem de R\$ 2.043.277,07 (dois milhões quarenta e três mil duzentos e setenta e sete reais e sete centavos), todas inteiramente custeadas com os valores cobrados a título de mensalidade, segundo as informações prestadas no âmbito daquele procedimento administrativo ([MPF], 2009). Em complemento a esta situação, apesar de a referida escola não receber dotações orçamentárias específicas, conforme consta na investigação da PRDC, em reportagem sobre a instituição, funcionários declararam que ainda contam com apoio do Ministério da Educação (MEC) para o fornecimento de alimentação, livros didáticos e equipamentos de informática, constituindo parte dos ativos mobiliários da instituição (LABOISSIERE, 2012). Essa situação permite, por exemplo, redirecionamento dos recursos financeiros auferidos com as mensalidades para outras despesas, como o pagamento da remuneração da equipe escolar acrescido de gratificações.

³⁴ Em sua defesa, o I COMAR relata que a Escola Tenente Rêgo Barros não é uma escola pública, mas uma *escola assistencial*, uma espécie de terceiro gênero de instituição de ensino, razão pela qual não estaria submetida às regras constitucionais de gratuidade ([MPF], 2009)]. Ocorre que, como visto nos dados apresentados pelo INEP e, como será verificado adiante, a ETRB sempre foi considerada como escola pública federal por outras instituições. Se o Ministério Público Federal estiver correto, a cobrança de mensalidades compulsórias é indevida. No entanto, se o representante do I COMAR estiver correto, a cobrança está autorizada, mas poderemos estar prestes a completar uma década de violações ao sistema cotas da Universidade Federal do Pará, considerando que as medidas afirmativas são exclusivas para estudantes de escolas públicas. As instituições de ensino e os grupos políticos que as compõem não podem se valer da *máscara de Janus*, apresentando-se com diferentes “faces jurídicas” de acordo com seus interesses. O processo judicial nº. 2009.39.00.005493-5 (5ª Vara da Justiça Federal no Pará), até a data de encerramento desta pesquisa, contém sentença de improcedência da ação civil pública ajuizada pelo MPF, estando em grau de apelação no Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF 1ª Região).

Nos depoimentos coletados durante a pesquisa de campo, é possível perceber a diferença relativa à frequência e à intensidade com que declarações a respeito de dificuldades financeiras aparecem em discursos a respeito do financiamento das despesas ordinárias das instituições escolares. A experiência escolar de escolas da rede pública estadual é marcada por frequentes adversidades financeiras, como destaca *Suzana*:

[n]ós temos muitas reclamações sobre condições de trabalho. O Estado não paga sequer o piso salarial dos professores. A gente está também com problemas em aparelhos de ar condicionado. A Secretaria de Educação informa que está realizando uma licitação para contratar uma firma que preste serviço de manutenção; isso eles disseram em junho, o ano já está acabando e até agora nada. Às vezes eles fornecem o recurso diretamente para a escola, mas que não serve para resolver praticamente nada. A escola precisa se virar; de vez em quando realizamos eventos culturais pra tentar arrecadar alguma coisa e resolver os problemas mais urgentes, mas nem sempre conseguimos. No último, por exemplo, não conseguimos arrecadar o necessário. (Entrevista)

Os depoimentos de estudantes da Escola Tenente Rêgo Barros apresentam realidades escolares com aspectos distintos, como se pode verificar no depoimento de *Natália Beatriz*³⁵, estudante do primeiro ano do ensino médio:

[e]u acho a equipe de professores muito boa. Antigamente o professor civil fazia uma prova, tipo uma prova de concurso, mas nunca mais teve, eles dizem que é por causa desse problema de verba do governo. Os professores militares são da carreira e depois são indicados para dar aula na escola. São muito bons, a maioria é mestre e recebem dedicação exclusiva também. (Entrevista)

Algumas questões relativas à dificuldade estrutural da Escola Tenente Rêgo Barros foram mencionadas por *Leonardo Araújo*³⁶, pai de discente da instituição:

[a] estrutura da escola é excelente, lá tem sete quadras de esporte. Às vezes tem um problema no ar-condicionado e eles demoram pra resolver, aí os alunos precisam ficar assistindo aula com ventilador. O calor e o barulho acabam atrapalhando na hora da aula. Mas é uma escola muito boa. O diferencial da escola que a gente pode perceber é o ensino. Eles são conteudistas, tem foco no conteúdo das disciplinas. Dão pra nós o plano de ensino da disciplina e sempre esgotam a matéria. Os livros são lidos até o final. Na minha época não tinha isso, liamos só uma parte do livro e os conteúdos nunca terminavam. Muitos professores são militares. Eles preparam os alunos para ingresso nas escolas militares e também nos cursos mais concorridos. (Entrevista)

³⁵ Entrevista realizada em 06 de novembro de 2017

³⁶ Entrevista realizada em 25 de março de 2017

A partir dos depoimentos coletados, é possível destacar aspectos de práticas escolares relativas à política remuneratória de professores e professoras. No que se refere à política remuneratória, a rede estadual de ensino, submetida às regras de distribuição orçamentária estadual, sequer vêm conseguindo adimplir com o pagamento piso nacional dos profissionais da educação básica³⁷. Por seu turno, a forma de financiamento adotada pela Escola Tenente Rêgo Barros repercute diretamente em aspectos relacionados à política remuneratória da equipe escolar, como se pode verificar no depoimento da estudante a partir do qual se constata que professores, além de sua remuneração regular, recebem gratificação adicional por dedicação exclusiva. Em consulta ao portal da transparência do governo federal, constatou-se na base de dados de outubro de 2017, último mês de referência disponível no momento da realização desta etapa de pesquisa, o registro de 119 (cento e dezenove) professores civis³⁸ lotados na instituição, sendo que 51 (cinquenta e um) desses profissionais são remunerados com gratificação de dedicação exclusiva (BRASIL, 2017). As remunerações brutas desses profissionais chegam a R\$ 19.664,07 (dezenove mil, seiscentos e sessenta e quatro reais e sete centavos), atingindo a média de 12.404,94 (doze mil quatrocentos e quatro reais e noventa e quatro centavos), conforme se calcula a partir das informações contidas no portal da transparência do governo federal (BRASIL, 2017).

³⁷ O piso nacional dos profissionais da educação básica foi criado por força da Lei Nacional nº. 11.738/2008. O diploma legislativo gerou intenso debate no âmbito dos governos estaduais e municipais que vêm resistindo em cumprir a legislação, argumentando, dentre outras questões, a invasão de competência legislativa por parte da União, a impossibilidade de criação de despesa sem indicação da prévia fonte de custeio e a necessidade de interpretação da noção de piso como remuneração total desses profissionais. No julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº. 4167, em 27 de abril de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF), sob relatoria do então Ministro Joaquim Barbosa Gomes, declarou a constitucionalidade dos dispositivos e deu interpretação conforme à noção de piso, determinando que essa ideia seja entendida como vencimento básico e não como remuneração total. Apesar da manifestação do plenário do STF, os governos continuam resistindo ao dever de cumprir as obrigações contidas nos dispositivos legais, ensejando a mobilização social e judicial da categoria dos profissionais da educação básica por todo o país.

³⁸ As planilhas de dados relativas a militares da União, disponibilizadas no portal da transparência, não detalham o local de lotação a ponto de indicar quais pessoas estão designadas para a função de professor na instituição.

Em relato apresentado sobre sua trajetória estudantil e sua experiência escolar, o estudante *Renan Willyan*³⁹, estudante do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Zacarias de Assunção narra a sua percepção da seguinte forma:

Eu quero fazer Engenharia da Computação. Fizemos a agora a prova do ENEM, não tava tão difícil, mas não sei se dá pra passar. Tive algumas dificuldades na prova de linguagens, algumas coisas que cobraram na prova eu não tinha visto em sala de aula. Não acho que a dificuldade esteja nos professores, eles até se esforçam, tentam dar conta de todo o conteúdo, mas nem sempre é possível. Meu pai é professor do ensino médio e eu vejo que tem muita reclamação sobre salas de aula, o ambiente, as condições de trabalho, os salários. (Entrevista)

Se comparados os discursos apresentados, é possível verificar a diferença de frequência com que reclamações e denúncias sobre condições de trabalho aparecem nos diferentes relatos. Nos depoimentos relativos à ETRB, os discursos costumam silenciar sobre problemáticas e desafios, aparecendo pontualmente nas falas dos/das interlocutores/as. No caso das escolas estaduais, as falas são marcadas pela constante indicação dos desafios suportados no dia-a-dia pelos profissionais da educação. A “precarização generalizada” das condições de trabalho na educação básica, não por outra razão, vem sendo tratadas como desafio e fator de agressão à saúde física e emocional dos profissionais da educação (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005). Dentre as adversidades geradas pelas circunstâncias do ambiente de trabalho, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) destacam a necessidade de busca, por seus próprios meios, de mecanismos de garantia de renda adicional em razão da mal remunerada jornada de trabalho, o que, em certos casos, resulta em sobrecarregada de responsabilidades, prejudicando a saúde dessas pessoas e, por conseguinte, o trabalho docente.

É possível, portanto, verificar a existência de uma rede de elementos heterogêneos conectados, articulados e estruturados que tornam distintas as diferentes realidades escolares analisadas, tais como: táticas de segregação de matrículas, forma de financiamento e política remuneratória da equipe escolar. Essa rede de práticas escolares se relaciona de forma direta com questões relativas às condições socioeconômicas dos estudantes, auxiliando na formação das oportunidades substanciais dos discentes da instituição (SEN, 2012). Contudo, essas particularidades dos contextos sociais não costumam ser problematizadas, podendo conduzir à

³⁹ Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2017

formação de imaginários diferentes sobre a situação. Em notícia divulgada na rede mundial de computadores, foi inserido pelo portal de notícias *G1*, como título de reportagem, o seguinte enunciado: “disciplina militar é o segredo de escola com maior nota do Pará no ENEM” (LABOISSIERE, 2012).

O enunciado central da notícia vincula de forma direta a ideia de “disciplina militar” ao “sucesso estudantil”, o que objetivamente representa certa simplificação da realidade em que estão inseridas algumas das escolas coordenadas pelas forças armadas. Existem duas peculiaridades no enunciado que podem ser traduzidas nos seguintes pontos: (1) o efeito ideológico do não dito; e (2) a face construtiva do poder. A mensagem contém propriedades ideológicas expressas na tentativa de apresentar um caminho absoluto-determinista entre as palavras e as coisas. A função ideológica do discurso pode se manifestar tanto pelo dito, como pelo não dito. É possível que a “disciplina militar”, como descrita no texto, apresente certo papel nos objetivos alcançados por estudantes da instituição, contudo, os fatores invisibilizados: táticas de segregação, condições socioeconômicas das famílias de estudantes, forma de financiamento do aparelho escolar, política remuneratória diferenciada, todos, igualmente, têm possibilidade de se relacionar com a situação encontrada. As relações de poder surgem na interação sujeito-sujeito, mas não apenas com sua face repressiva. Na dinâmica dessas relações, é possível não apenas exterminar o outro, física ou simbolicamente, mas, ao contrário, construir no outro imaginários instrumentais a objetivos estratégicos e interesses setoriais. As entrelinhas dos enunciados expressam o uso do silenciamento de fatores microfísicos do contexto social para desencadear o efeito de poder construtivo capaz de edificar o caminho ideológico determinista entre a “disciplina militar” e o “sucesso estudantil”. No sentido proposto, o “sucesso” é determinado pela “disciplina militar”, sem levar em consideração todas as diferenças referentes a oportunidades substanciais dos estudantes dessas instituições.

O conjunto heterogêneo de elementos formado por escolas públicas, instituições militares, práticas administrativas, discursos publicitários, forma, em parte, aquilo que na análise foucaultiana foi nomeado como *dispositivo*:

[a]través deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões

regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose. (FOUCAULT, 2014)

O dispositivo, portanto, pode ser representado pela rede e por vetores não uniformes e inter-relacionados cuja marca central é sua servilidade a determinada *estratégia*; apesar de disforme e aparentemente desprovido de congruência, o dispositivo encontra sua unidade na estratégia micropolítica que lhe conduz e disciplina.

Mas, afinal, qual estratégia se torna visível quando conectados os elementos do dispositivo sugerido neste trabalho? No caso, respeitadas as devidas distinções, é possível identificar na situação uma estratégia semelhante ao que Bourdieu e Passeron (2016) identificaram como sendo a *reprodução*. A pesquisa realizada pelos autores durante década de sessenta sustentou a afirmação de que o sistema de ensino francês, longe de representar uma via de emancipação social, vinha sendo mobilizado como aparelho de reprodução de posições sociais de grupos hegemônicos do ponto de vista político, econômico e cultural. Aqui não se está diante de objeto de estudo semelhante ao sistema de ensino estudado por Bourdieu e Passeron, contudo, a estratégia identificada pelos autores se assemelha à encontrada no contexto analisado nessa pesquisa em razão dos objetivos gerais comungados por certos grupos envolvidos: reproduzir e conservar determinadas posições sociais. Essa meta fica bem definida com o regime de matrícula adotado pela instituição escolar e o direcionamento das atividades de ensino-aprendizagem para a preparação específica destinada às academias militares. Até mesmo o discurso publicitário pró-ensino-militar, de certa maneira, serve a essa estratégia, na

medida em que deixa de problematizar determinados fatores sociais e, nesse sentido, contribui para retirar do debate público questões capazes de pressionar e constranger o objetivo estratégico.

Contudo é importante destacar natureza volátil das estratégias e das táticas micropolíticas. Tanto a estratégia geral, como as táticas específicas, adotadas em determinado contexto, não são definitivas, estáticas, fixas, mas podem sofrer mudanças, rearticulações e capturas, conforme as movimentações dos jogos de poder que emergem do agir social. Em diálogo com a interlocutora *Juliana Lobo*⁴⁰, estudante do primeiro ano do ensino médio da escola Tenente Rêgo Barros, foi possível encontrar a seguinte narrativa a respeito das práticas de ensino desenvolvidas na instituição:

[e]u decidi estudar para o curso de medicina. Os professores dizem que as disciplinas tipo matemática e física são preparatórias para essas escolas militares. Nossos professores são qualificados, a maioria tem mestrado e doutorado, tanto que eles cobram muito a gente. A primeira semana de aula os professores conversam, disseram que estariam lá para nos apoiar em tudo que for preciso, explicam pra gente sobre o ENEM, os vestibulares. A equipe de professores é boa. (Entrevista)

Em sentido semelhante, expressou a interlocutora *Natália Beatriz*, também estudante do primeiro ano do ensino médio da escola Tenente Rêgo Barros:

[e]u decidi fazer o curso de odontologia. Fiquei conversando, pesquisando sobre as carreiras que tinham e essa foi a que mais me atraiu. O ensino aqui é muito bom, mas é bem puxado. Mas acho que eles puxam pra no final nós termos bons resultados. Desde o primeiro ano a gente vai sendo colocado no caminho do ENEM. No primeiro ano, em redação, a gente já viu os tipos de texto da prova de redação do ENEM, texto argumentativo, por exemplo, vamos treinando, temos amigos que já treinaram a prova desse ano, vamos treinando desde cedo. (Entrevista)

A partir dos relatos apresentados pelas interlocutoras é possível verificar a existência de uma variação no objetivo estratégico assumido e nas táticas mobilizadas naquelas instituições escolares. Se antes a estratégia central das escolas coordenadas por instituições militares consistia em garantir a transição de descendentes de determinadas categorias de funcionários do governo para a carreira militar nas forças armadas, garantido, dessa forma, a reprodução de posições sociais de suas famílias, verifica-se agora a alteração no objetivo estratégico por intermédio do redirecionamento das práticas de ensino, buscando fornecer instrumentos que

⁴⁰ Entrevista realizada em 06 de novembro de 2017

permitam, com maior eficiência, a transição para Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação (faculdades, centros universitários e universidades).

Tal constatação ocorre com base em: (1) o fato de serem essas instituições que utilizam a prova do ENEM como mecanismo de ingresso (e não as academias militares); (2) as práticas de apoio e incentivo a estudantes que pretendem concorrer a cursos de graduação nessas instituições; (3) a prática de explicação do funcionamento do ENEM e dos processos para ingresso nas IES; e (4) o redirecionamento das práticas de ensino-aprendizagem de forma a se adequar ao modelo padronizado do ENEM.

Foucault (2014) nomeou esse fenômeno com o termo *processo de perpétuo preenchimento estratégico*, referindo-se à dinâmica permanente em que os objetivos estratégicos estão inseridos, dinâmica que possibilita adaptações, ajustamentos de estratégias, de dimensões dos dispositivos conforme variações de interesses, contextos e efeitos de poder.

No caso, é possível identificar: (1) a transformação da estratégia geral da rede de elementos do dispositivo, cujo foco passa a ser tanto a reprodução social por intermédio da inserção de estudantes na carreira militar, como nos cursos de graduação; e (2) o redirecionamento das práticas de ensino, com ênfase e foco nas disciplinas e habilidades requisitadas no Exame Nacional do Ensino Médio, instrumento utilizado como critério geral para ingresso em Instituições de Ensino Superior. Retornando à discussão central da pesquisa, cabe questionar: é possível que esse contexto, de alguma forma, se relacione com as políticas afirmativas desenvolvidas na Universidade Federal do Pará?

No âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), foi possível ter acesso a dados quantitativos a respeito de estudantes convocados para habilitação em cursos de graduação por intermédio das políticas afirmativas na modalidade cotas, tanto no âmbito do processo seletivo principal, como pelas vagas destinadas ao SiSU. Os dados foram disponibilizados pelo Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC), órgão integrante da estrutura administrativa da Universidade Federal do Pará. A diretoria do CIAC informou que, em relação aos dados a respeito das instituições de ensino médio cursadas por estudantes da UFPA, apenas dispõe de informações consolidadas em planilha digital a partir do ano de 2015. Para obter informações de anos anteriores seria necessário consultar individualmente, em meio físico, a documentação

de matrícula de cada estudante ou consultar seu perfil eletrônico no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o que demandaria disponibilidade de tempo incompatível com o cronograma de pesquisa. Diante da situação, optou-se por restringir a análise de dados, tanto em relação à referência temporal, como em relação à abrangência objeto.

Quadro 5. Medicina 2017 (Belém/Integral)

Medicina PS/2017	Cota Escola Pública	Cota Escola Étnico-Racial	Cota Escola Renda	Cota Escola Étnico-Racial Renda
Dados Ausentes	0	0	0	1
ETRB	2	11	0	1
IF	0	3	1	2
EA	1	3	1	0
Outros	4	12	5	20
Total de Registros	7	29	7	24

Fonte: UFPA. Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA. **Quantitativo de convocações para habilitação em cursos de graduação.** Belém, PA: 2017a.

Quadro 6. Serviço Social 2017 (Belém/Vespertino)

Serviço Social PS/2017	Cota Escola Pública	Cota Escola Étnico-Racial	Cota Escola Renda	Cota Escola Étnico-Racial Renda
Dados Ausentes	0	0	0	0
ETRB	0	0	0	0
IF	0	1	0	1
EA	0	2	0	1
Outros	4	12	12	16
Total de Registros	4	15	12	18

Fonte: UFPA. Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA. **Quantitativo de convocações para habilitação em cursos de graduação.** Belém, PA: 2017a.

Quadro 7. Medicina 2016 (Belém/Integral)

Medicina PS/2016	Cota Escola Pública	Cota Escola Étnico-Racial	Cota Escola Renda	Cota Escola Étnico-Racial Renda
Dados Ausentes	0	1	0	0
ETRB	1	7	0	2
IF	1	8	1	6
EA	0	2	0	0
Outros	5	12	5	23
Total de Registros	7	30	6	31

Fonte: UFPA. Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA. **Quantitativo de convocações para habilitação em cursos de graduação.** Belém, PA: 2017a.

Quadro 8. Serviço Social 2016 (Belém/Vespertino)

Serviço Social PS/2016	Cota Escola Pública	Cota Escola Étnico-Racial	Cota Escola Renda	Cota Escola Étnico-Racial Renda
Dados Ausentes	0	3	2	1
ETRB	0	0	0	0
IF	0	1	0	0
EA	0	0	0	2
Outros	7	22	6	22
Total de Registros	7	26	8	25

Fonte: UFPA. Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA. **Quantitativo de convocações para habilitação em cursos de graduação.** Belém, PA: 2017a.

Em relação aos quadros apresentados, cabem os seguintes esclarecimentos: (1) na primeira célula de cada quadro, consta a nomenclatura do curso e o processo seletivo de referência, sendo que as informações se restringem a cursos vinculados ao *campus* Belém da UFPA; (2) a terminologia “total de registros” refere-se à quantidade de pessoas *convocadas* para habilitação nos cursos de graduação, considerando, portanto as pessoas incluídas em listas subsequentes à primeira convocação⁴¹; (3) o campo “dados ausentes” se refere a candidatos/candidatas em relação aos quais não há informação da instituição de ensino de origem nas planilhas disponibilizadas; (4) além da Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros (ETRB), foram destacadas as frequências de estudantes egressos da Escola de Aplicação (EA), vinculada à UFPA, e de estudantes egressos de institutos federais de ensino técnico de nível médio (IF), pois, em alguns casos, os números encontrados são semelhantes aos relacionados à ETRB; no caso das duas últimas entidades, os dados apontam para diferentes instituições inclusas nessas categorias (escolas de aplicação e institutos federais), independentemente de estarem situadas no Estado do Pará.

⁴¹ A planilha eletrônica fornecida pelo CIAC continha não apenas o registro das pessoas convocadas na primeira lista de classificação, como também o registro de pessoas que foram convocadas em listas subsequentes, ocorridas, em geral, devido à desistência de candidatos e candidatas, formando as chamadas listas de “reescapagem”. A análise de dados a respeito das pessoas *convocadas*, em detrimento de pessoas *matriculadas*, ocorreu por duas razões: (1) em primeiro lugar, como o objeto de estudo averigua a frequência de aprovação de estudantes conforme a variação das instituições de ensino médio a estes vinculadas, não há prejuízo em optar pelo foco no grupo de convocados, pois essa matriz se relaciona com a dimensão da frequência de aprovação; (2) em segundo lugar, como os dados não identificam os estudantes matriculados e não matriculados, a obtenção dessa informação demandaria a busca individual em bancos de dados específicos de cada estudante ou dos centros acadêmicos, o que poderia comprometer outros aspectos da pesquisa em razão do tempo despendido.

Para a análise de dados, foram escolhidos os cursos de Medicina e Serviço Social, no intuito de verificar como o fenômeno investigado pode variar conforme as pontuações mínimas para ingresso. Tomando como referência o Processo Seletivo 2017 da UFPA, verifica-se que a pontuação mínima para classificação oscilou, no caso do curso de Serviço Social (Belém/Vespertino), de 661.80 pontos a 669.41 pontos, enquanto no curso de Medicina, essa variação esteve entre 791.80 a 821.44, de acordo com a categoria de política afirmativa escolhida ([UFPA], 2017b). Como afirmado por Souza (2009), os cursos que exigem nota mínima mais elevada para ingresso são, na linguagem ordinária, considerados em geral como “elitizados” e, não raramente, é possível identificar na comparação de seus quadros de discentes as desigualdades socioeconômicas verificáveis na sociedade de um modo geral.

Os dados encontrados destacam, em primeiro plano, a frequência com que estudantes da escola Tenente Rêgo Barros ingressam por intermédio das políticas afirmativas na modalidade cotas para escolas públicas e a diferença relativa à proporção de ingresso desses estudantes nos cursos de graduação em Medicina e Serviço Social da Universidade Federal do Pará. As informações podem ser analisadas por dois prismas distintos: (1) o prisma da variação de procura por cursos; e (2) o prisma dos fenômenos de dispersão estatística.

Em primeiro lugar é possível destacar a busca mais frequente de estudantes da Escola Tenente Rêgo Barros pelo curso de Medicina da UFPA em relação ao curso de Serviço Social. Essa situação pode ser explicada a partir do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1989). Em suas investigações sociológicas, Bourdieu construiu, por intermédio da noção de *habitus*, uma categoria analítica para explicar como, “determinadas condições objetivas que caracterizam a posição do indivíduo na estrutura social dão origem a um sistema específico de disposições e predisposições para a ação” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014 p. 217). Estudantes de determinadas instituições de ensino, tendo vivido e convivido em ambientes de classes sociais diferentes, *tendem* a desenvolver expectativas e disposições diferentes. Ao longo de conversa

realizada com *Keyla Dantas*⁴², mãe de estudante matriculado na ETRB, a interlocutora, enquanto relatava situações ofensivas vividas por seu filho, expressou o seguinte:

[e]ssa é uma situação estranha, as pessoas sabem os seus direitos e não lutam por eles. Lá não é uma escola pública como as outras, a grande maioria é gente de classe-média e média-alta, são pessoas que conhecem seus direitos, sabem que a escola não pode tratar os seus filhos de qualquer jeito. (Entrevista)

Estando imersos em realidades, posições sociais e experiências distintas, os estudantes tendem a constituir *habitus* não semelhantes, o que inclui variadas disposições para agir, formas de percepção e valoração do mundo social. Em reportagem jornalística divulgada na rede mundial de computadores, estudante da ETRB chegou a declarar que: “a gente até brinca que ninguém aqui é concorrente, os alunos de fora (das outras escolas) é que briguem pelas vagas” (LABOISSIERE, 2012). As esperanças e motivações são resultado de inúmeras circunstâncias socioculturais, isto é, são produtos de dinâmicas interacionais ocorridas no contexto envolvente. No enunciado, é possível perceber que a atmosfera experiencial dos estudantes é capaz de produzir expectativas específicas relacionadas à possibilidade de ingresso no Ensino Superior, expectativas manifestadas em sentimentos intensos de confiança e segurança nesse projeto pessoal.

Essa circunstância também é recordada por Sen (2012) em sua abordagem de capacidades quando da transição esquemática das *liberdades substantivas* para *funcionamentos realizados*. As decisões relativas à conversão de oportunidades substanciais em realizações efetivas são construídas a partir de circunstâncias políticas, sociais e culturais (SEN, 2012). No caso, mesmo que estudantes da instituição tenham liberdades substanciais para realizar o funcionamento de ingressar em qualquer dos cursos analisados (Medicina ou Serviço Social), os processos de subjetivação e formação de expectativas a que estão submetidos tendem a lhes conduzir para cursos considerados “elitizados”, o que se pode constatar a partir do fato de que, em dois anos consecutivos, não foi registrada a convocação de nenhum estudante da instituição para a graduação em Serviço Social, mesmo tendo se constatado ingressos frequentes no curso de Medicina cuja seletividade para ingresso se mostra mais incisiva. No *Quadro nº 5*, constata-

⁴² Foram realizadas duas entrevistas com a interlocutora. Esta narrativa se refere à realizada em 25 de março de 2017

se que estudantes da ETRB registraram 35% das convocações para a cota escola pública e 38% das convocações destinadas à cota escola pública étnico-racial, neste último caso, percentual semelhante à somatória de todas as escolas inseridas na categoria “outras”.

A expectativa de ingresso no Ensino Superior se apresenta de forma diferente na narrativa de *Wanda Raíssa*⁴³, estudante do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacarias de Assunção:

[a]qui eu faço o terceiro ano, estudei antes no [colégio] Francisco Nunes, depois na escola 15 de Outubro e vim pra cá só no ensino médio. Eu to estudando pra fazer o curso de Psicologia. A prova do ENEM estava ruim na parte de exatas, achei que eles puxaram muito. Não sei se a dificuldade está na escola, acho que os professores até fazem sua parte, chegam a ver a maior parte do conteúdo, a escola tenta focar no ENEM, mas hoje em dia é muito difícil passar sem o apoio de cursinho pra vestibular, curso de redação, curso de inglês. Não é todo mundo que pode fazer. Eu, por exemplo, não cheguei a fazer (Entrevista).

No depoimento, é possível verificar a diferença de expectativas entre estudantes e, em especial, como a privação de certos recursos e a situação social de cada pessoa influencia nessas expectativas e motivações. Outra questão que pode ser levantada a partir do depoimento coletado é a situação de competitividade do sistema de ensino contemporâneo em que a transição para o ensino superior vem requerendo o apoio quase imprescindível de repartições privadas (“cursinhos”, cursos de redação, escolas de idioma estrangeiro), o que, novamente, reforça a influência das desigualdades socioeconômicas nessa dinâmica, fazendo com que aqueles que detêm capital financeiro mais elevado tenham maiores possibilidades de converter esses recursos em capital educacional, por intermédio do acesso a Instituições de Ensino Superior, e assim sucessivamente, conforme as futuras gerações, retroalimentando os ciclos de desigualdade.

No que se refere ao prisma de dispersão, é possível visualizar nos *Quadros nº. 5 e 7* que o grau de concentração de casos de convocação de estudantes da ETRB se eleva na medida em que se visualiza a parte esquerda do quadro, reservada para as categorias de cotas não associadas a critérios de renda familiar. O deslocamento verificado nesse fenômeno estatístico reforça as informações apresentadas anteriormente a respeito do padrão socioeconômico diferenciado das famílias de estudantes da instituição.

⁴³ Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2017

A partir das práticas escolares desenvolvidas nas instituições de ensino e os dados relativos ao ingresso de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal do Pará, é possível sustentar a afirmação de que, pelo menos em parte, as práticas escolares, administrativas e não administrativas, realizadas em instituições de ensino médio da rede pública, repercutem na política afirmativa analisada.

Como posto anteriormente, as práticas escolares podem ser divididas em administrativas e não administrativas. As práticas administrativas, em parte, envolvem aspectos referentes a regras de matrícula, formas de financiamento e a política remuneratória da equipe escolar. Os mecanismos segregação de matrículas vêm resultando na constituição de ambientes escolares formados por estudantes de famílias em situações socioeconomicamente mais favoráveis, se comparadas às da maioria das famílias de estudantes da rede pública de ensino. Os poderes decorrentes dessa situação permitem a esses estudantes o uso de ferramentas adicionais na preparação para os certames de ingresso no Ensino Superior, como cursos de idioma estrangeiro, redação e cursinhos especializados. Além disso, a forma de financiamento análoga à do setor privado e a política remuneratória diferenciada da equipe de professores propiciam melhores condições de trabalho, refletindo na motivação e no empenho geral dos professores. Esses três fatores, aliados à prática de ensino focada no Exame Nacional do Ensino Médio, vêm permitindo a manutenção da média de pontos de estudantes entre as maiores região, fato que mantém a frequência com que esses estudantes ingressam em cursos considerados “elitizados”, repercutindo, nesse sentido, no resultado final das políticas afirmativas para estudantes de escolas públicas.

O argumento sustenta, nesse sentido, que há uma relação entre as práticas escolares analisadas e os resultados dessa política de ação afirmativa. A construção da afirmação em termos parciais ocorre por duas razões. Em primeiro lugar, a pesquisa não se apropriou de todos os aspectos possíveis que podem estar contidos na noção de *práticas escolares*. Foram verificadas práticas administrativas como regras de matrícula, formas de financiamento e política remuneratória da equipe de professores. Foram analisadas, ainda, as percepções de estudantes acerca das práticas de ensino desenvolvidas nas instituições em que cursam o ensino médio. Contudo, esses núcleos estruturantes de análise não esgotam as possibilidades

de práticas escolares e, portanto, não se pode afirmar, com precisão, que a totalidade das práticas escolares repercute nos resultados da política afirmativa para estudantes de escolas públicas da Universidade Federal do Pará. Além disso, foi possível constatar que, mesmo com sistemáticas diferentes de financiamento, as escolas enfrentam adversidades semelhantes quanto à demora na resolução de demandas que dependem da contratação serviços ou aquisição de bens. Nesse sentido, esse fator não explica o resultado diferenciado disposto nos dados apresentados pela Universidade Federal do Pará.

Para pensar e refletir sobre ações afirmativas e sistemas de ensino

As discussões apresentadas ao longo desta pesquisa são, longe de conclusões fechadas sobre controversos aspectos relativos às ações afirmativas e ao sistema de ensino brasileiro, a tentativa de realizar um diálogo entre problemáticas presentes na realidade do ensino básico e das políticas afirmativas estabelecidas em Instituições de Ensino Superior, caminho que pode servir de lugar para pensar e refletir sobre as dinâmicas surgidas na interação de múltiplos grupos, aparelhos institucionais e práticas sociais. Depois de tudo que foi dito ao longo desta dissertação, é possível verificar um horizonte de inconclusões, caminhos de problematizações a serem (re)descobertos e (re)inventados.

Em primeiro lugar, cabe destacar a possibilidade de expansão da análise contida neste estudo. Como se pôde verificar, a literatura sobre ações afirmativas, apesar de ter dado atenção a temáticas de singular importância para consolidação do pensamento crítico a respeito desses programas, pouco problematizou as estratégias, táticas e experiências surgidas no momento de transição ensino-médio/ensino-superior. A pesquisa apresentada propôs um recorte microsocial sobre essa dinâmica de transição, o que não significa que as problemáticas do campo se esgotem no que foi dito. É possível avançar tanto em profundidade, como em abrangência. Em profundidade no sentido de perceber, captar e analisar criticamente outras práticas e repercussões sociais não detectadas nesse estudo; e em abrangência, no sentido de discutir outras situações semelhantes que possam estar ocorrendo, tanto em âmbito local, como em âmbito regional. Apesar de não ter sido o foco deste estudo, os dados apresentados pelo Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA apontam também para outras

instituições que, com frequência, surgem na lista geral de escolas que tiveram seus discentes aprovados nos processos seletivos para ingresso em cursos de graduação. Quais dessas instituições desenvolvem práticas escolares semelhantes às que foram destacadas neste estudo? Trata-se de um fenômeno pontual e localizado ou constante e abrangente? Em que medida as classes sociais mais abastadas estão direcionando os seus “herdeiros” para escolas da rede pública de ensino, no intuito de fazer com que esses descendentes ingressem nas universidades por intermédio das políticas de ação afirmativa? Não se tem, ainda, uma “radiografia” das instituições de ensino públicas brasileiras, o que dificulta a formação de entendimentos a respeito da dialética *reprodução-transformação* na realidade de nossas redes de ensino. Dependendo das respostas que forem encontradas, é possível que se esteja vivendo, nos “cursos elitizados”, um evento crítico no qual as vagas destinadas às cotas que independem de critérios de renda estejam sendo ocupadas por estudantes das classes sociais mais elevadas de nossa sociedade, o que entraria no mínimo em contradição com os objetivos políticos que subsidiaram esses mecanismos.

Outro ponto de destaque, tanto político, como científico, se refere ao delineamento das políticas de ação afirmativa para estudantes de escolas públicas. Como foi possível verificar ao longo deste trabalho, o contexto político-partidário brasileiro, com a ascensão dos partidos de esquerda ao poder central do Estado, por intermédio da chefia do Poder Executivo federal, acompanhada da formação de coalizões partidárias governistas, e a suscetibilidade desses conglomerados à pressão dos movimentos sociais, deram origem à Lei Federal nº. 12.711/2012 em sua redação definitiva que, não apenas tornou obrigatórias as políticas afirmativas em determinadas instituições de ensino, como inovou na inserção das cotas sociais, articulando critérios como escola pública e renda familiar.

As informações contidas neste estudo referem-se a Processos Seletivos ocorridos nos anos de 2016 e 2017, ambos submetidos à sistemática instaurada pela Lei Federal nº. 12.711/12. Apesar de não constarem dados referentes à sistemática anterior, fundada na Resolução nº. 3.361 de agosto de 2005 do CONSEPE, é possível imaginar o arrefecimento produzido pela dinâmica da nova legislação no ingresso de estudantes com padrão elevado de renda familiar por intermédio do sistema de cotas, considerando que apenas 25% das vagas

asseguradas podem ser preenchidas independentemente da renda auferida pelas famílias e, eventuais manobras fraudulentas destinadas a captar vagas dos demais 25% podem sujeitar os envolvidos a responsabilização civil, administrativa e criminal, o que pode ser considerado como fator adicional de inibição dessas ações. A mudança decorrente da inserção de critérios de renda familiar, disposição pleiteada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, representa um novo caminho de possibilidades aos grupos economicamente menos favorecidos, contudo, sua normatividade não atinge de igual forma todas as IES públicas. As universidades sob o comando de outras entidades federativas não estão obrigadas a incorporar esses critérios, tornando-se mais vulneráveis aos processos de reprodução destacados ao longo deste estudo, sendo este, portanto, outro espaço para reflexões científicas e políticas.

Irrrompe ainda como problemática o discurso a respeito da *militarização do ensino público*, argumentação apoiada na tese de que submeter crianças e jovens a disciplinas tipicamente militares irá garantir a “melhora” da qualidade da educação. Esse discurso vai encontrar em dados sobre o “sucesso” de estudantes de escolas coordenadas por instituições militares a sustentação de sua estrutura argumentativa. Parte dessa tese foi problematizada neste estudo por intermédio da análise de fatores microsociais capazes de explicar esses dados, desarticulando parte do alicerce da tese da militarização do ensino como forma messiânica de resolução das adversidades na “qualidade do ensino”. Contudo, trata-se de questão política sensível. Até certo tempo, parecia que as forças políticas conservadoras haviam sido neutralizadas, colocadas em estado de letargia. Contudo se observa atualmente o avanço, dia após dia, do conservadorismo militarizado, presente no sucateamento de políticas sociais e na retirada de direitos conquistados à custa de sangue e suor de gerações de homens e mulheres que desafiaram grupos tirânicos enraizados em todas as instâncias de poder institucional de nossa federação. Não apenas em relação às táticas de reprodução social mobilizadas por intermédio de instituições públicas de ensino coordenadas por forças militares, é preciso, ainda, manter a vigilância sobre os sistemas de ensino estatais para que não se tornem mais um dispositivo estratégico dessa versão de conservadorismo que se propaga no contexto político brasileiro.

De certa maneira, todos esses caminhos se relacionam com a questão pontuada por Bourdieu e Passeron (2016) a respeito da reprodução de posições sociais por intermédio de práticas de educação. Em que medida, os sistemas de ensino vêm representando um mecanismo de reprodução de posições e hierarquias de nossas estruturas sociais? Em que medida, as ações afirmativas, conquistadas após décadas de denúncias e reivindicações, vêm efetivamente garantindo a emancipação social, política e cultural dos grupos menos favorecidos da sociedade brasileira? Essas questões perpassam necessariamente pela discussão a respeito da *tenacidade dos sistemas de ensino*, isto é, a respeito da medida de força que os sistemas de ensino podem suportar antes de ceder, de sofrer uma fratura, uma ruptura, uma modificação, causadas pelas tensões instauradas nos contextos em que estão inseridos. A esperança de que os sistemas de ensino estatais representem caminhos para a formação de sociedades com menos assimetrias de poder político, social e econômico deve ser acompanhada de um constante monitoramento do que se faz nas dinâmicas desses sistemas, nas relações e processos microfísicos que emergem de suas práticas, caso contrário, corre-se o risco de (re)cair no eterno sono dóxico oferecido pela razão indolente.

Até que ponto nossos sistemas estatais de ensino estão vulneráveis às estratégias, táticas e dispositivos reprodutivistas? Em uma sociedade marcada pela desigualdade, pela exclusão e pela persistente conservação de privilégios políticos e sociais, pensar criticamente sobre a temática é tão importante quanto o agir transformador. O pensamento crítico e as mobilizações coletivas formam os catalizadores da emancipação social. O desconforto e a indignação com as diferentes formas de injustiça social fazem surgir a pulsão pela retirada do jugo (im)posto pelos grupos hegemônicos eternizados nas posições sociais de comando das estruturas políticas vigentes que, dia após dia, diluem a fronteira entre o espaço público e os interesses privados. Pensar e refletir criticamente sobre a realidade, superar o dualismo entre o pensamento e a totalidade social circundante, tornar visíveis as astúcias, as alianças, as verdades inconfessáveis são atitudes imprescindíveis para uma teoria e para uma prática de direitos humanos que se pretendem emancipatórias. Nestas últimas, se segue acreditando e agindo, pois parados, perdemos o rumo e, provavelmente, não chegaremos a lugar algum.

Referências

Documentais

AULER JÚNIOR, José Otávio Costa. **O Impacto das Cotas na Qualidade do Ensino**. Folha de São Paulo. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sDmNs45riS8J:www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/94385-o-impacto-das-cotas-na-qualidade-do-ensino.shtml+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 09 de abril de 2017.

BRASIL, Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 03 de nov. de 2017.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF: 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. **Decreto-Lei nº. 8.530 de Janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, DF: 1946b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

_____. Presidência da República. **Construindo a Democracia Racial, 1998**. Brasília, DF: 1998. Disponível em:<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

_____. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a Dívida Pública Brasileira**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/parlamentar-de-inquerito/53a-legislatura-encerradas/cpidivi/relatorio-final-aprovado/relatorio-final-versao-autenticada>> Acesso em: 26 de dez. de 2017.

_____. **Lei Federal nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Portal da Transparência do Governo Federal**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: < <http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 27 de dez. de 2017.

CARVALHO, José Jorge de. **José Jorge reconhece avanços, mas diz que Lei precisa ser revista**, Brasília, DF: 2014. Entrevista concedida por José Jorge de Carvalho a AFRO PRESS. Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=16562>>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

[CD], Câmara dos Deputados, 1983, **Projeto de Lei nº. 1.332/1983**. Diário Oficial do Congresso Nacional de 15 de junho de 1983, Seção I, p. 5162-5165. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=15/6/1983#/> . Acesso em 16 de junho de 2017.

[CD]. Câmara dos Deputados, 1984. **Projeto de Lei nº. 3.196/1984**. Diário Oficial do Congresso Nacional de 6 de abril de 1984, Seção I, p. 1516. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06ABR1984.pdf#page=14>>. Acesso em: 16 de junho de 2017.

[CD], Câmara dos Deputados, 1989. **Regimento Interno, estabelecido pela Resolução n. 17, de 1989.** Atualizado até a Resolução nº. 20 de 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%2020-2016.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

[CD], Câmara dos Deputados, 1999. **Projeto de Lei Federal nº. 73 de 1999.** Brasília, 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>>. Acesso em: 30 de abril de 2017.

[CD], Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2005. **Parecer do Relator Carlos Abicalil ao Projeto de Lei Federal nº. 73 de 1999.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=330424&filename=PRL+1+CE+%3D%3E+PL+73/1999>. Acesso em 23 de junho de 2017

[CD], Câmara dos Deputados, 2008. **Redação Final de Discursos da 286ª Sessão do Plenário da Câmara dos Deputados.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2008/11/EM201108.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2017

DURHAM, Eunice. **“Cota não resolve o problema da educação. Ela cria uma ilusão”**, 2012. Entrevista concedida por Eunice Durham a Natália Goulart. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/cota-nao-resolve-problema-da-educacao-ela-cria-ilusao/>>. Acesso em 09 de abril de 2017.

ÍNDIA. **Constituição Federal**, Nova Delhi: 1949. Disponível em: <<http://lawmin.nic.in/olwing/coi/coi-english/coi-4March2016.pdf>>. Acesso em: 03 de out. de 2016.

[INEP], **“ENEM por Escola 2014”**, Distrito Federal: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

[INEP], **“ENEM por Escola 2015”**, Distrito Federal: 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 17 de nov. de 2017.

[INEP], **Nota de Esclarecimento: encerramento do ENEM por Escola**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206>. Acesso em 17 de nov. de 2017.

LABOISSIERE, Luana. **Disciplina militar é segredo de escola com maior nota do Pará no ENEM**, 2012. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/11/disciplina-militar-e-segredo-de-escola-com-maior-nota-do-pa-no-enem.html>> Acesso em 25 de nov. de 2017.

MAGS, André. **Procurador questiona o “privilegio” da reserva de vagas em colégios militares**, 2010. Disponível em: < <https://montedo.blogspot.com.br/2010/08/procurador-questiona-o-privilegio-da.html>> . Acesso em 24 de nov. de 2017.

[MEC], Ministério da Educação. **Entenda como Funciona o Novo Sistema de Cotas**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em 11 de out. de 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 18 de outubro de 2012**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/10/2012&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=160>>. Acesso em 11 de out. 2016.

[MPF]. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Pará. Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão. **Ação Civil Pública com pedido de Tutela Antecipada nº. 2009.39.00.005493-5** (5ª Vara da Justiça Federal no Pará). Belém, Pará: 2009. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/colegios-militares-cobranca-de-mensalidade/atuacao-do-mpf/PRPA%20%20Forcas%20Armadas%20-cobranca%20de%20mensalidade%20%20AnaKarizia%20e%20AlanRogerio.pdf>> . Acesso em 25 de nov. de 2017.

QUILOMBO. **Vida, problemas e aspirações do negro**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948, 8p. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.

[RJ], Rio de Janeiro. **Lei Estadual nº. 3.524 de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providencias. Rio de Janeiro, RJ: 2000. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00#art-4>>. Acesso em: 04 de out de 2016.

[SF], Senado Federal, 1997, **Projeto de Lei nº. 75/1997**. Diário Oficial do Senado Federal de 25 de abril de 1997, Seção I, p. 8480-8484. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=13434&seqPaginalInicial=1&seqPaginalFinal=151>>. Acesso em 16 de junho de 2017.

[SF], Senado Federal, Comissão de Constituição e Justiça, 2008. **Voto em separado com substitutivo do Senador Marconi Perillo ao Projeto de Lei Federal nº. 180 de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4545868&disposition=inline>>. Acesso em: 23 de junho de 2017.

TORRES, Demóstenes. **O projeto de Cotas é um estatuto racista**, 2009. Entrevista concedida a RAMGEL, Rodrigo. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI25351-15295-1,00-DEMOSTENES+TORRES+O+PROJETO+DAS+COTAS+E+UM+ESTATUTO+RACISTA.html>>. Acesso em 24 de junho de 2017.

[UFPA], Universidade Federal do Pará. Conselho Universitário. **Resolução nº. 604/2002**. Estabelece o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará (2001-2010). Belém, 2002. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/doc/pdi/PDI_2001-2010.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2016.

_____. Jornal Beira do Rio. **Cota para negros reabre discussão sobre o racismo nas universidades**. Belém, n. 12, ago. 2003. ISSN 1982-5994. Disponível em: <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2003/88-edicao-12/847-cota-para-negros-reabre-discussao-sobre-o-racismo-nas-universidades>>. Acesso em: 08 de out. de 2016.

_____. Grupo de Trabalho de Políticas de Acesso à Universidade. **Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal Do Pará de Integração De Grupos Étnicos**. Belém, 2004. Disponível em: <<http://redesestudantesindigenas.unemat.br/htm/default.php?Strnav=15:120>>. Acesso em: 09 de out. de 2016

_____. Assessoria de Comunicação. **Proposta de criação de cotas na UFPA é aprovada por unanimidade**. Belém, 2005a. Disponível em: <<https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=336>>. Acesso em: 09 de out. 2016.

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução nº. 3.361/2005**. Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2005b Disponível em <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2005/Microsoft%20Word%20-%203361%20COTAS.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

_____. Procuradoria Geral. **Parecer nº. 1156/2005/MCO-PG/UFPA**. Processo: nº. 022.889/2005. Belém: 2005c. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=425>>. Acesso em: 12out. de 2016.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº. 614/2006**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará, 2006. Belém, 2006 Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto/estatuto.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2016.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº. 702/2011**. Estabelece o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará (2011-2015). Belém, 2011. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2016.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Processos Seletivos. **Editais nº. 08 - COPERPS de 12 de setembro de 2012**. Belém, 2012. Disponível em: <<http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202013/EDITAL%20PS%202013.pdf>>. Acesso em: 07 de set. de 2015.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Processos Seletivos. **Edital nº. 10 - COPERPS de 18 de setembro de 2013**. Belém, 2013. Disponível em: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/EDITAL%20PS_UFPA_2014%20DE%2018_09_2013.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2016.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Processos Seletivos. **Edital nº. 07 - COPERPS de 15 de outubro de 2014**. Belém, 2014. Disponível em: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202015/EDITAL%20PS2015_N%C2%BA%207_201.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2016.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Processos Seletivos. **Edital nº. 03 - COPERPS de 24 de setembro de 2015**. Belém, 2015. Disponível em: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202016/Edital%20PS_UFPA_2016_Final.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2016.

_____. **UFPA em números 2016: ano base 2015**. Belém, 2016. Disponível em: <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/doc/UFPAemNumeros2016_AB2015_final.pdf>. Acesso em: 25 mar. de 2016.

_____. Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA. **Quantitativo de convocações para habilitação em cursos de graduação**. Belém, PA: 2017a.

[UFPA]. Universidade Federal do Pará. **PS 2017 - Pontuação máxima e mínima por curso**. Belém, PA: 2017b. Disponível em: <http://www.ceps.ufpa.br/index.php/vestibular/anosanteriores/ps2017>.>. Acesso em: 29 de dez de 2017.

Bibliográficas

ALVES DA SILVA, Edneuzia. **Ações Afirmativas na Educação Superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades Federais de 2001 a 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. Belém, 2008. (Inédita)

ANHAIÁ, Bruna Cruz. **Educação Superior e Inclusão Social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática**. Dissertação (Mestrado em Sociologia).

Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2013.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento do adolescente em contexto institucional socioeducativo**. Pesquisas e Práticas Psicossociais. São João del-Rei: 2014. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/PPP%202%20Art%209.doc>>. Acesso em: 02 de jan. de 2017

ASSIS, Yérsia Souza de. **A Experiência das Ações Afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos de direito e medicina**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A Qualidade do Ensino na Escola Pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. "Educação e sociedade no Brasil após 1930". In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4.

BELLINGIERI, J. C.. **A Economia no Período Militar: crescimento com endividamento (1964-1984)**. Revista FAFIBE Online, Bebedouro-SP, v. 1, p. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/9/16042010171928.pdf>> Acesso em: 21 de nov. de 2017.

BELLO, Luciane. **Políticas de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida dos estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BELTRÃO, Jane Felipe; BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de; MAUÉS, Antônio Gomes Moreira; **Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará**. Disponível em: <<https://www.upf.edu/dhes-alfa/oficinas/docs/UFPA.pdf>>. Acesso em: 08 de out. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude; **El oficio de sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Ações Afirmativas**. 4ª Edição. São Paulo: LTr. 2016.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do Quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** São Paulo: Attar Editorial, 2011.

DALLARIBA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> Acesso em: 20 de out. de 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=en&nrm=iso.> Acesso em: 15 junho 2017.

DRÈZE, Jean; SEN, Amartya. **Uma Glória Incerta: Índia e suas Contradições.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Levando os Direitos a Sério.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Sovereign Virtue Revisited,** Ethics 113, no. 1, Chicago Press: 2002. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/10.1086/341579?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 31 de out. 2016.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa (GEMAA), IESP, UERJ, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/levantamento3.html>.> Acesso em: 05 de out. 2016.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O Impacto da Lei nº. 12.711 sobre as universidades federais.** Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2013. Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf.> Acesso em: 11 de out. de 2016.

FIGUEIREDO, Argelina & LIMONGI, Fernando. "Poder de Agenda e Políticas Substantivas", In: INÁCIO, Magna e RENNO, Lúcio (Org.) **Legislativo Brasileiro em Perspectiva Comparada**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p.77-104.

FONTES, Mirela Cocco. **Executivo e Legislativo no Primeiro Governo Lula**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e o efeito sobre a saúde**. São Paulo: 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>> . Acesso em : 03 de jan. 2018.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis. Editora Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

HOMCI, Arthur Laércio. **Compensação Histórica Versus Discriminação Presente: políticas de ação afirmativa para negros na perspectiva de Ronald Dworkin**, 2009. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2116.pdf>.

Acesso em: 25 jun. de 2017

_____. **Igualdade e Previdência Social: aspectos igualitários da previdência brasileira sob a perspectiva de Ronald Dworkin**. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações Afirmativas e Relações Raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. **Abdias Nascimento: grandes vultos que honram o Senado Federal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **A Lei de Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade.** Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED). Manaus, 26 de nov. de 2012. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 28 de out. de 2016

MACHADO, Lia Zanotta. *Gênero e Direitos Humanos: Revolução de Idéias e Políticas Públicas.* In BELTRÃO Jane Felipe; BRITO FILHO, Jose Claudio Monteiro de; GÓMEZ, Itziar; PAJARES, Emilio; PAREDES, Felipe; ZÚÑIGA, Yanira (Coords). **Derechos humanos de los grupos vulnerables**, 2014, p. 185-219.

MAGNONI, Maria Salete. **Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto?**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 299-312, 2016.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATHEUS NASCIMENTO, Manoel Nelito. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas.** Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>, acesso em 20 de out. de 2017.

MELO, Nairo Bentes. **Reserva de Vagas no Ensino Superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufpa_dissertacao_2011_NBMelo.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2016

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (*affirmativeaction*) no direito norte- americano.** *Revista dos Tribunais*, São Paulo, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. “Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta”, In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

MONTEIRO, Roberta Amanajás. **Cotas para negros na Universidade.** Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

PESTANA, Maurício. **Racismo, Cotas e Ações Afirmativas: 46 personalidades em entrevista sobre o tema.** São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Perspectiva: São Paulo, 2016.

_____. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

NORONHA CARVALHO, Francisco Cristiano. **O Crescimento da Bancada do PT Na Câmara dos Deputados entre 1994 e 2002**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Instituto De Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zagar Editora, 1991.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane F.; Domingues, W. C. L.. **Povos indígenas, ações afirmativas e universidade: conquistas e dilemas da reserva de vagas na Universidade Federal do Pará**. História e Diversidade, v. 6, p. 93-106, 2015 Disponível em <<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/869/858>> Acesso em 14 de ago. de 2017

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro Padinha. **Relações raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges. **A Prova de Português nos Exames de Admissão ao Ginásio na Escola Estadual São Paulo**. In: VI congresso luso-brasileiro de história da educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso luso-brasileiro de história da educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/395EurizeCaldasPessanha_MariaEmiliaBorges.doc.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2017

RABELO NETO, Luiz Otavio. **Benefícios fiscais e ação afirmativa**. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

REIS, Marisa Filomena Lima dos. **Ação afirmativa e suas implicações no Brasil: o sistema de cotas nas universidades**. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

REZENDE, Joffre Marcondes. **À sombra do plátano: crônicas de história da medicina**. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. O juramento de Hipócrates. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8kf92/pdf/rezende-9788561673635-04.pdf>> Acesso em: 05 de out. de 2017.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque. **Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. de 2016.

ROBEYNS, Ingrid. **The Capability Approach: an interdisciplinary introduction, 2003.** Disponível em: <http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4760/24995_105422.pdf>. Acesso em: 24 de set. 2016.

_____. **The Capability Approach: a theoretical survey.** *Journal of Human Development*, 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/146498805200034266>>. Acesso em: 20 de set. 2016.

ROCHA, Simone. **Educação eugênica na Constituição brasileira de 1934**, disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf>, acesso em 14 e out. de 2017

RONTONDANO, Ricardo Oliveira. **Nacionalismo e democracia racial: o Brasil como uma grande e fraterna família (?)**. Encontro Internacional do CONPEDI, 2016, Montevideu. Sociologia, antropologia e culturas jurídicas. Florianópolis. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/9105o6b2/360qtmi1/1QWvXUuxGW1ID5YC.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. de 2017

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SEN, Amartya. **Well-being, agency and freedom** (the Dewey Lectures, 1984). *The Journal of Philosophy*, v. 82, n. 4, p. 169-221, 1985. Disponível em: <<http://www.philosophy.rutgers.edu/joomlatools-files/docman-files/11AmartyaSen.pdf>>. Acesso em 31 de out. 2016.

_____. **Means versus Freedoms.** *Philosophy & Public Affairs*, Vol. 19, Nº 2 (*Spring*), 1990. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2265406?origin=JSTOR-pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2016.

_____. **Sobre ética e economia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Development as Freedom.** New York: Knopf, 2000.

_____. **Health: perception vs. observation**, *British Medical Journal*, Apr 13; 324(7342): 860–861, , Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1122815/>>, Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **A Ideia de Justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SILVA, Gregório Unbehaun Leal da. **O desempenho e as cotas: o caso da UFSC**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SMITH, Adam. **A Riqueza Das Nações – Investigação Sobre Sua Natureza e Suas Causas**. v. I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande de Sul: portas entreabertas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17719>>. Acesso em: 29 de dez. de 2017

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco. **A eficácia do PROUNI como programa de inclusão social**. Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

VALENTE, Karla Rafaelli Ribeiro. **Ações afirmativas como instrumento de inclusão social: uma análise à luz de teoria da igualdade de recursos de Ronald Dworkin**. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/417.pdf>>. Acesso em: 05 de out. de 2016.

WALDRON, Jeremy. **Supersending historic injustice**. *Ethics* (103), 1992. Chicago University Press. Disponível em: <www.jstor.org/238193>. Acesso em 12 de jun. de 2017.

WEDDERBURN, Carlos Moore “Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa”, In: SANTOS, Sales Augusto (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de out. de 2016.