

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PLANEJAMENTO E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO

VIVIANE ALVES DE LIMA

COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma análise da *atuação* de políticas em uma escola pública federal

Recife
2023

VIVIANE ALVES DE LIMA

**COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma análise da *atuação* de políticas em uma escola pública federal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da professora Alice Miriam Happ Botler.

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

L732c Lima, Viviane Alves de.
Cotas na educação básica: uma análise da atuação de políticas em uma escola pública federal. / Viviane Alves de Lima. – Recife, 2023.
176 f.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Programas de ações afirmativas. 2. Democracia. 3. Desigualdade. 4. Educação básica. I. Botler, Alice Miriam Happ. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-050)

VIVIANE ALVES DE LIMA

**COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma análise da atuação de política em uma escola pública federal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 21/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof Carlos Roberto Jamil Cury
(Examinador Externo)

Prof^a Silke Weber
(Examinadora Externa)

Prof^a Janete Lins Azevedo
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade
(Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de inspiração e sabedoria. Obrigada por estar sempre comigo e pelo Teu grande amor!

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar, empreendendo esforços desde a tenra idade, para que eu tivesse a melhor educação possível.

À minha orientadora, professora Alice Miriam Happ Botler, agradeço imensamente pela paciência, atenção, pelo carinho e pelo olhar sempre cuidadoso com o direcionamento de uma orientação tão assertiva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e aos professores que colaboraram com a minha formação acadêmica ao longo do curso.

À Banca Examinadora que avaliou este trabalho, desde a concepção do projeto até a tese ora apresentada, professores/as Carlos Roberto Jamil Cury, Bruna Ferraz, Edson Francisco de Andrade, Silke Weber, Janete Lins Azevedo.

À comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFPE (equipe gestora, professores, técnico-administrativos) que se dispusera a participar do estudo com acolhimento e expressiva colaboração. Em especial ao SOEP (Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica do CAp UFPE), setor responsável pela análise das propostas de pesquisas a serem realizadas no Colégio, o qual mediou e viabilizou a coleta de dados, setor também no qual atuei como pedagoga durante 8 anos.

Ao IFPE campus Paulista por garantir a flexibilização das minhas atividades profissionais, facilitando o meu aperfeiçoamento profissional.

Às professoras que se dispuseram a realizar a tradução do resumo nos idiomas inglês e francês, respectivamente, professoras Luciana de Lavor Nunes (IFPE campus Paulista) e Fernanda Puça França (CAp UFPE).

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral analisar a relação entre política de cotas, democracia e desigualdades sociais e, mais especificamente: identificar e analisar as políticas de ações afirmativas dos colégios de aplicação federais; apreender a percepção dos sujeitos a respeito dos objetivos da política de cotas; investigar como os sujeitos interpretam e traduzem a política de cotas no CAP UFPE; analisar a atuação da política de cotas no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais. A pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza como um estudo de caso, tendo como procedimentos de coleta dos dados a análise documental, observações e entrevistas com integrantes da equipe gestora, professores e profissionais técnico-administrativos. Pautou-se na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2009), e fundamentou-se no aporte de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a atuação da política na prática. Buscamos responder a seguinte questão: Quais concepções e práticas gestonárias fundamentam a política de cotas da educação básica na escola pública? Fomos norteados pela suposição de que as escolas não podem ficar alheias ao cenário das desigualdades sociais à espera unicamente da ação do Estado, mas é responsável importante por dar vazão à interpretação e tradução da política em seu contexto, pois as políticas são *reinterpretadas* por meio de inúmeras traduções no microcontexto pelo coletivo da escola. Para responder tal problema de pesquisa, levantamos a literatura a respeito de democracia, desigualdades sociais, políticas de ações afirmativas, cotas, equidade, cultura, discriminação. Destacamos que o acesso ao ensino de qualidade e gratuito não ocorre de forma igualitária na educação básica e, assim, democratizar as oportunidades de acesso e de permanência, consiste em estratégia para tentar romper com a enraizada elitização social e cultural das instituições públicas educacionais, além de ser uma maneira de enfrentamento das desigualdades sociais. Embora o ingresso à maioria das escolas públicas de educação básica consista na realização de inscrição e matrícula, quando se trata de escolas da rede federal, como os CAPs, pela alta demanda justificada em função da qualidade diferenciada, tais instituições vêm recorrendo a mecanismos seletivos, como o sorteio público mesclado com mecanismos de ações afirmativas, o que se justifica como um caminho mais democrático (ou menos excludente) para selecionar os estudantes. Os dados coletados e analisados demonstraram a importância da inserção de diversos critérios na política de cotas do CAP UFPE, tais como o socioeconômico e racial, uma vez que a adoção exclusiva do critério origem escolar não dá conta da universalização de acesso de determinados grupos. Os resultados apontaram também que não basta garantir o acesso dos estudantes por meio da política de cotas, mas é recomendável que *outras ações afirmativas* acompanhem os estudantes durante o percurso acadêmico, visando sua permanência e sucesso. Constatamos barreiras discriminatórias internamente na escola, ao mesmo passo em que foi possível identificar um engajamento da escola investigada para atuar sobre a política no sentido de atender necessidades do público cotista. Tal opção constitui-se em *atuação política*, uma vez que implica na manifestação, interpretação e incorporação por parte dos sujeitos de certa forma de traduzir a política de cotas que, a nosso ver, responde colaborativamente à inclusão pretendida, bem como contribui com a efetivação do papel de “laboratório” destinado aos colégios de aplicação no sentido de investirem em inovações pedagógicas, destacando a importância da micropolítica escolar na configuração e sucesso da macropolítica educacional implementada. Estas considerações suscitam o questionamento a respeito da existência de cotas na educação básica, o que é, em si mesmo, um contrasenso que denuncia o tamanho do abismo que ainda temos a enfrentar.

Palavras-chave: Cotas; ações afirmativas; democracia; desigualdades; educação básica.

ABSTRACT

The general objective of the present study was to analyze the relationship between quota policy, democracy, and social inequalities, more specifically: to identify and analyze the policies of affirmative action of the Federal Colleges of Application (Cap UFPE); to apprehend the perception of the subjects regarding the objectives of the quota policy; to investigate how the subjects interpret and translate the quota policy in Cap UFPE; to analyze the performance of the quota policy in terms of enhancing access, attendance and quality of education for a student public historically excluded, from the perspective of reducing social inequalities. Qualitative research is characterized as a case study, having within procedures for data collection the document analysis, observations, and interviews with members of the management team, teachers, and technical-administrative professionals. It was based on the content analysis technique of Bardin (2009) and the contribution of Ball, Maguire, and Braun (2016) on the performance of policy in practice as well. We sought to answer the following question: What conceptions and management practices underlie the quota policy of basic education in public schools? We were guided by the assumption that schools cannot remain oblivious to the scenario of social inequalities, waiting only for the action of the State, instead, it is responsible for giving space to the interpretation and translation of the policy in its context because policies are reinterpreted through numerous translations in the micro context by the school collective. To answer this research problem, we surveyed the literature on democracy, social inequalities, affirmative action policies, quotas, equity, culture, and discrimination. We emphasize that access to quality and free education does not occur equally in basic education and, thus, democratizing the opportunities of access and attendance is a strategy to try to break with the deep-rooted social and cultural elitism of public educational institutions, besides being a way to face social inequalities. Although admission to most public basic education schools consist of enrollment and registration, when it comes to federal schools, such as the CAPs, due to the high demand justified in the function of the differentiated quality, these institutions have been resorting to selective mechanisms, such as public lottery mixed with affirmative action mechanisms, which is justified as a more democratic (or less exclusionary) way to select students. The data collected and analyzed demonstrated the importance of the insertion of several criteria in the quota policy of Cap UFPE, such as socioeconomic and racial criteria, since the exclusive adoption of the school origin criterion does not account for the universalization of access for certain groups. The results also pointed out that it is not enough to guarantee the access of students through the quota policy, but that other affirmative actions accompany the students during their academic path, aiming at their permanence and success. We found discriminatory barriers internally in the school, while it was possible to identify a commitment of the school investigated to act on the policy to meet the needs of the public with quotas. This option constitutes political action since it implies the manifestation, interpretation, and incorporation by the subjects of a certain way of translating the quota policy that, in our view, responds collaboratively to the intended inclusion, as well as contributes to the effectiveness of the role of "laboratory" for the colleges of application to invest in pedagogical innovations, highlighting the importance of school micropolitics in the configuration and success of the implemented educational macro-policy. These considerations raise the question about the existence of quotas in basic education, which is, in itself, a contradiction that denounces the size of the abyss we still have to face.

Keywords: affirmative action; basic education; democracy; inequality; quotas;

RÉSUMÉ

La présente recherche a eu pour but d'analyser la relation entre politique des quotas, démocratie et inégalités sociales et, plus particulièrement: identifier et analyser les politiques d'action positive des «Colégios de Aplicação» (ce sont des collèges/lycées qui appartiennent au réseau fédéral de l'éducation de base au Brésil, toujours liés à une université publique); comprendre la perception que les sujets ont face aux objectifs de la politique des quotas; enquêter sur la manière dont ceux-là l'interprètent et la traduisent dans le Colégio de Aplicação de l'Université Fédérale du Pernambuco; analyser la performance de la politique des quotas dans la garantie de l'accès, de la permanence et de la qualité de l'éducation pour des élèves historiquement exclu, en vue de réduire les inégalités sociales. Cette recherche avec une approche qualitative se caractérise par une étude de cas, avec l'analyse de documents, des observations et des entretiens avec des membres de l'équipe de direction, des enseignants et des professionnels technico-administratifs comme procédures de collecte de données. Basée sur la technique d'analyse de contenu de Bardin (2009) et construite sur la contribution de Ball, Magure et Braun (2016) sur la performance des politiques dans la pratique. Nous recherchons à répondre à la question suivante: Quelles conceptions et pratiques de gestion sous-tendent la politique des quotas d'éducation de base dans les écoles publiques? Nous sommes guidés par l'hypothèse que l'école ne peut ignorer le scénario de l'inégalité sociale, attendant simplement que l'État agisse, mais elle est responsable de donner la liberté à l'interprétation et à la traduction de la politique dans son contexte, puisque les politiques sont réinterprétées à travers de nombreuses traductions dans le microcontexte par le collectif scolaire. Pour répondre à cette question de recherche, nous avons examiné la littérature sur la démocratie, les inégalités sociales, les politiques d'action positive, les quotas, l'équité, la culture, la discrimination. Nous soulignons que l'accès à une éducation de qualité et gratuite ne se produit pas de la même manière dans l'éducation de base et, par conséquent, la démocratisation des possibilités d'accès et de permanence consiste en stratégie qui vise à rompre avec l'élitisme social et culturel enraciné des institutions publiques d'enseignement, en plus d'être un moyen de faire face aux inégalités sociales. Bien que l'admission dans la plupart des écoles publiques pour l'enseignement de base se compose de l'inscription scolaire, lorsqu'il s'agit des écoles fédérales, telles que les CAP, en raison de la forte demande justifiée par la qualité différenciée, ces institutions ont eu recours à des mécanismes sélectifs, tels que la loterie publique mélangé à des mécanismes d'action positive, ce qui se justifie comme une manière plus démocratique (ou moins exclusive) de sélectionner les élèves. Les données recueillies et analysées ont démontré l'importance d'insérer plusieurs critères dans la politique des quotas au CAP/UFPE tels que socio-économique et raciaux, puisque l'adoption exclusive du critère d'origine scolaire ne tient pas compte de l'accès universel de certains groupes. Les résultats ont également montré qu'il ne suffit pas de garantir l'accès aux élèves par la politique des quotas, mais il est recommandé que d'autres actions positives accompagnent l'étudiant tout au long de son parcours universitaire, visant sa permanence et sa réussite. Nous avons observé des barrières discriminatoires internes à l'école, en même temps qu'il a été possible d'identifier un engagement de l'école étudiée à agir en politique pour respecter le quota public. Cette option constitue une action politique, car elle implique la manifestation, l'interprétation et l'incorporation par les sujets d'une manière de traduire la politique des quotas qui, à notre avis, répond de manière collaborative à l'inclusion visée, en même temps qu'elle contribue à la prise de conscience du rôle des Colégios de Aplicação en tant que «laboratoire» d'investissement dans les innovations pédagogiques, soulignant l'importance de la micropolitique scolaire dans la configuration et la réussite des macropolitiques éducatives mises en oeuvre. Ces considérations soulèvent des questions sur l'existence de quotas dans l'éducation de base, qui est, en soi, une contradiction qui expose la profondeur du gouffre auquel nous sommes toujours confrontés.

Mots-Clés: Quotas, Actions positives; Démocratie; Inégalités; Éducation de base.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAp	Colégio de Aplicação
CAps	Colégios de Aplicação
CCJC	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CDHM	Comissão de Direitos Humanos e Minorias
CE	Centro de Educação
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília
COLUN	Colégio Universitário
COLUNI	Colégio universitário Geraldo dos Reis
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica Vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior
CTA	Conselho Técnico-Administrativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ESEBA	Escola de Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAPI	Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI	Núcleo de Educação da Infância
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp
PIMESP	Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Público Paulista
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional

PROFIS	Programa de Formação Interdisciplinar
SOEP	Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFR	Universidade Federal de Roraima
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	O estado do conhecimento.....	19
1.2	A estrutura da tese.....	23
2	EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E DESIGUALDADES SOCIAIS.....	24
2.1	Democracia e desigualdades.....	28
3	POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO.....	37
3.1	Ações afirmativas: definições, breve histórico e objetivos.....	38
3.2	Política de Cotas.....	45
4	A ESCOLA NO ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES: IGUALDADE E EQUIDADE.....	55
5	DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO.....	65
6	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	79
6.1	Contextualização do processo de incorporação da política de cotas no CAP UFPE.....	90
7	POLÍTICA DE COTAS: AS <i>POLÍTICAS DE COMPORTAMENTO</i> E A PRODUÇÃO DO <i>BOM ALUNO</i>.....	93
8	DILEMAS DA POLÍTICA DE COTAS: discriminação ou afirmação?.....	108
8.1	Criação de políticas de ações afirmativas na/da escola.....	112
9	QUAIS OS SENTIDOS DAS COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?.....	130
10	PARA ALÉM DO ACESSO: PERMANÊNCIA COM QUALIDADE E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	138
10.1	Permanência e ensino de qualidade.....	139
10.2	Perspectivas futuras para egressos e para a comunidade escolar.....	145
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE.....	176

1. INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado focaliza as políticas de ações afirmativas na educação, mais especificamente o processo de democratização do acesso de estudantes das camadas populares a escolas públicas consideradas de qualidade, por meio de cotas na educação básica.

Tais políticas se enquadram no conjunto de políticas sociais que, no Brasil, tem colocado a educação enquanto direito social e tem como marco histórico a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 nos termos do Art. 6º (BRASIL, 1988). Da Carta Magna emergem outros documentos regulatórios que normatizam a educação brasileira, considerando o princípio inalienável da educação como direito, dos quais podem ser destacados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), entre outros.

A expansão do ensino público no Brasil ocorreu a partir da segunda metade do século XX, influenciada pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira, o que provocou mudanças expressivas na estrutura social e política do país. Em linhas gerais, até aquele período, a educação era um privilégio dos grupos mais favorecidos, sendo reservada a uma pequena parcela da sociedade, enquanto a grande maioria da população pobre, que mais necessitava de instrução, era excluída do acesso ao ensino formal (ARAÚJO, 2014).

Mesmo com a introdução da obrigatoriedade da educação gratuita de oito anos a partir de 1971, poucos foram os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos que conseguiram de fato ter acesso à educação formal no país, pois a oferta de vagas ainda era bastante reduzida. A escola pública brasileira se torna a instituição que deveria garantir a igualdade de acesso de todos à educação, iniciando-se assim o processo de democratização do ensino público no país (op. cit.).

Nas últimas décadas a educação brasileira tem passado por uma série de reformulações com o intuito de atender à necessidade de expansão em todos os níveis, inclusive por meio da busca pela elevação dos índices de escolaridade média da população. O processo de democratização da educação pública, entretanto, não significou o fim das desigualdades nos sistemas de ensino.

Com a finalidade de proporcionar a redução das desigualdades sociais e educacionais, bem como o combate a quaisquer formas de discriminação baseadas em preconceitos de origem, raça e cor, entre outros, dentre as políticas adotadas estão as ações afirmativas para os segmentos sociais excluídos, principalmente a partir do fortalecimento do movimento negro

no Brasil, que ganhou força no final da década de 1980 e início dos anos 1990, tendo como objetivo proporcionar condições reais de superação das desigualdades em diversos aspectos da vida social.

Criadas dentro de um contexto de desigualdade social, as ações afirmativas são apontadas como possibilidades de minimização e superação dessas desigualdades, consideradas como políticas públicas de caráter compensatório, que visam elevar a representação de grupos historicamente excluídos em diversos setores da sociedade.

Nesse sentido, nosso interesse de estudo incide principalmente sobre um dos mecanismos de ação afirmativa, qual seja, a política de cotas nas instituições públicas educacionais, que tem como um de seus objetivos democratizar o acesso de estudantes a essas instituições.

A preocupação com esse tema se evidenciou durante a pesquisa de mestrado que finalizamos no ano de 2016. Por meio de um estudo de caso no Colégio de Aplicação da UFPE, buscávamos analisar se as concepções e práticas de gestão escolar se aproximavam mais de uma perspectiva social e emancipatória de gestão democrática ou possuíam um viés gerencialista nos moldes mercadológicos de cunho neoliberal. Identificamos a prevalência deste último modelo. Um dos aspectos que nos levou a tal conclusão foi o processo seletivo para estudantes, de caráter competitivo e meritocrático, mostrando, assim, a lógica concorrencial do mercado.

Os resultados desse estudo apontaram a necessidade de mudanças no tocante à forma de ingresso dos estudantes, a qual beneficiava predominantemente alunos de classe média, oriundos de instituições privadas de ensino, bem como a importância de a escola vivenciar um processo de democratização substancial, com valores de qualidade social, inclusão e justiça, fomentando o combate às formas de reprodução das desigualdades. Tais mudanças já vinham fazendo parte do debate interno e externo à escola.

O Colégio em questão pertence à rede pública federal de ensino, atua nos níveis fundamental II e médio e é vinculado ao Centro de Educação da UFPE. Para ingressarem na instituição, os estudantes se submetem ao competitivo processo seletivo a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Em contraposição aos resultados insuficientes apresentados por boa parte das demais escolas públicas nas avaliações estandardizadas, o CAp UFPE obteve a maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas séries finais do ensino fundamental em Pernambuco e no Brasil por três vezes consecutivas (2007, 2009 e 2011), segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017), além de alcançar

notas consideradas excelentes em 2013, 2015 e 2017 (8.4, 8.5 e 8.5, respectivamente). No ano de 2019, manteve-se no primeiro lugar em Pernambuco no ranking juntamente com a Escola de Aplicação do Recife, ligada à Universidade de Pernambuco, alcançando 8.3 no IDEB (ASCOM UFPE, 2020). Já para o IDEB 2021, o colégio obteve a média 7.3, o que consideramos uma nota muito boa, tendo em vista, inclusive, que a média brasileira para os anos finais foi 3.9, e que a maior nota do estado de Pernambuco foi 7.6 (FLORÊNCIO, 2022). Vale salientar, apenas para ilustrar em nível de esclarecimento, que o IDEB 2021 foi realizado já com as turmas em que havia cotistas e ocorreu no contexto pandêmico, o que pode ter causado algumas distorções nos resultados de algumas escolas, segundo relatório do IDEB.

O Colégio também vem sendo destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentando desde 2014 a maior nota entre as escolas públicas no estado de Pernambuco (UFPE, 2012 e 2014; ASCOM UFPE, 2015 e 2020; FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

A partir de 2017 o Colégio fez alterações em seu mecanismo de ingresso de estudantes, passando a adotar a política de cotas. Desde então, no processo seletivo, destina 50% das vagas do 6º ano do ensino fundamental para estudantes que tenham cursado as séries iniciais do ensino fundamental em escola pública. Até o ano de 2020, a seleção consistia na aplicação de provas de Português e Matemática.

Destacamos que esta tese foi escrita no cenário de crise sanitária decorrente da Pandemia da COVID-19, a qual vem reorganizando e reestruturando as diversas dimensões da vida humana, inclusive no cenário educacional. No campo educacional, dentre os inúmeros desafios que a pandemia trouxe, destacam-se os novos formatos de trabalho pedagógico, bem como atribuídos novos desafios e significados de permanência. Para os ingressantes do CAP nos anos 2021 e 2022, devido à pandemia, a forma de ingresso foi realizada por meio de sorteio público eletrônico, tendo como uma das finalidades evitar o contato social. No entanto, destacamos que o sorteio público é o mecanismo de ingresso adotado pela maioria dos CAPs, conforme discutiremos no decorrer da tese e, mais especificamente no capítulo 5.

Salientamos que o ingresso à maioria das escolas públicas de educação básica consiste na realização de inscrição e matrícula, a partir da disponibilidade de vagas existentes nas instituições de ensino. De acordo com as políticas de gratuidade e obrigatoriedade da educação básica como direito dos cidadãos e dever do Estado, todos têm – ou pelo menos deveriam ter – acesso às escolas públicas municipais, estaduais ou federais, conforme determina o Art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Por isso mesmo, interessa-nos

esclarecer qual o sentido da inserção da política de cotas no ensino básico, uma vez que é institucionalmente universalizado no país?

A resposta a esta questão pode ser elaborada quando se trata de escolas federais, tais como os Colégios de Aplicação vinculados a universidades, uma vez que tais instituições apresentam uma demanda muito grande de interessados devido à qualidade de seu trabalho e resultados educacionais e, portanto, faz-se necessário utilizar alguma estratégia de seleção de alunos. Dentre as estratégias utilizadas, podemos citar a prova classificatória e o sorteio público das vagas. Essas estratégias costumam ser combinadas com a política de cotas, como é o caso do CAP UFPE, nosso campo de estudos.

Alguns desafios enfrentados com a política de cotas foram observados no Colégio, e demandam o redimensionamento das práticas gestoras e pedagógicas, tendo em vista:

- Intensificação da heterogeneidade das aprendizagens dos estudantes: parte do novo público possui lacunas elementares de conteúdos escolares, sobretudo em leitura, escrita e interpretação textual;
- Discriminação e preconceito de alguns alunos e famílias em relação ao ingresso dos alunos cotistas: alguns estudantes que ingressaram no Colégio pela ampla concorrência e argumentam que os cotistas “tomaram” a vaga de seus amigos que tiraram notas maiores; famílias impetraram ação popular tentando impedir que as cotas fossem implementadas; já em reuniões de pais e mestres, outras famílias afirmaram que o nível da escola iria ser rebaixado em função das modificações no ritmo das aulas realizadas por alguns professores para que os cotistas pudessem acompanhar melhor os conteúdos trabalhados.
- Precariedade econômica: muitos alunos da reserva de vagas não possuem recursos mínimos necessários para a realização de atividades extraescolares, como acesso a internet, por exemplo, além de recursos escassos para a aquisição de materiais didáticos, bem como para o deslocamento casa/escola, entre outras dificuldades relacionadas ao aspecto financeiro.

Além dos desafios supracitados, interessa-nos compreender qual compromisso a instituição vem assumindo com a democratização por meio desta política.

Cumpramos ressaltar que nos inquietou o fato de que no processo seletivo para o ano letivo 2019 houve um maior rigor relativo aos critérios de aprovação para os candidatos em relação aos anos anteriores: as notas mínimas subiram de 4 (quatro) para 5 (cinco) em português e matemática, e como critério analítico para a produção de texto, que anteriormente

se limitava a exigir que não houvesse fuga do tema proposto na redação para ser aprovado, passou a ser exigido que o candidato obtivesse no mínimo nota 3 (três).

Essas definições resultaram na ocupação pelos cotistas de apenas 09 (nove) entre as 27 vagas destinadas para esse público¹. O resultado de 2019 gerou uma série de embates e insatisfações por parte de alguns defensores das cotas no Colégio, ressaltando a necessidade de que os critérios de aprovação nas provas fossem revistos.

O edital de 2020 veio com modificações mais flexíveis e, em todas as partes da prova, a nota mínima para a aprovação passou a ser 1 (um). Nesta seleção, todas as 27 vagas destinadas para os cotistas foram ocupadas.

Diante do exposto, cumpre destacar que a incorporação das cotas no processo seletivo com provas não extingue o ‘ponto de corte’, isto é, a pontuação mínima para a seleção e para o ingresso. Denota-se, assim, a coexistência entre a democratização do acesso e o mérito. Por meio da política não há eliminação do mérito nos mecanismos de seleção, mas a sua correção com a utilização de critérios de seleção que buscam promover a competição entre estudantes que tiveram oportunidades educacionais semelhantes até o momento em que se candidatam ao ingresso.

Diante da realidade materializada no CAp UFPE por meio das cotas e do que foi evidenciado em nossa pesquisa anterior de mestrado, ou seja, a necessidade de a escola vivenciar um processo democrático mais substancial, a atual pesquisa apresenta como questionamento central: **Que concepções e práticas gestonárias fundamentam a política de cotas da educação básica na escola pública?**

Além desta, outras questões também norteiam esta pesquisa:

- Quais os objetivos da política de cotas do CAp UFPE?
- Como a política de cotas no âmbito do CAp/UFPE vem contribuindo com o processo de democratização do acesso estudantil, potencializando o atendimento a um público que deveria ser priorizado, mas vem sendo historicamente excluído?
- As ações desenvolvidas pela escola em prol do público cotista favorecem o acesso e a permanência dos alunos cotistas, bem como lhes garantem um ensino de qualidade?
- Qual o alcance das medidas adotadas em termos de qualificação da democracia no ensino?

¹ Nos processos seletivos para os sextos anos no CAp UFPE, costuma-se ofertar 54 vagas no total, sendo destinada a metade para os estudantes que se enquadram no perfil cotista desde a seleção 2017.

Diante dos questionamentos acima, para respaldar nossos objetivos, faz-se necessário previamente enfatizar a distinção entre implementação e atuação de políticas, conforme discutido por Ball, Maguire e Braun (2016).

De acordo com esses autores, a preocupação com a implementação tem sido objeto de interesse da maioria dos estudos que envolvem políticas na escola. O foco desses estudos estaria voltado para avaliar quão bem as políticas são realizadas na prática, não havendo o reconhecimento adequado dos diversos aspectos que coexistem nas escolas, tais como diferentes culturas, histórias, tradições, o contexto material da política, os recursos disponíveis, a preparação dos professores, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional, entre outros aspectos.

Já a atuação de política, abordagem desenvolvida por esses autores, estaria relacionada a compreender a maneira pela qual as escolas lidam com demandas de políticas múltiplas e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para forjar práticas fora dos textos de política em função de suas realidades. A atuação de políticas focaliza “como as escolas fazem política” e “como as políticas se tornam ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (op. cit., p.12).

A implementação geralmente é vista como um processo “de cima para baixo” ou “de baixo para cima” de fazer a política funcionar. Já a atuação de políticas diz respeito a “um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo de política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (op. cit., p. 18, 19).

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que nas escolas as políticas são “personalizadas” e ativas na construção e reconstrução das identidades profissionais dos vários atores da política. Assim, as políticas são “atuadas” nas escolas e não implementadas. Neste sentido, em concordância com esses autores, optamos por utilizar preferencialmente o termo “atuação” em vez de “implementação” na análise da política.

No processo de atuação de políticas na escola, os atores escolares vivenciam fases, dentre as quais se faz necessário destacar a interpretação e a tradução. A primeira (interpretação) é uma leitura inicial, um fazer sentido da política na escola, o que o texto da política significa para a escola e o que tem de ser feito. É uma leitura política (decodificação) feita em relação à cultura e à história da instituição. Consiste num processo político institucional, uma estratégia, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional. É um compromisso com as linguagens da política.

Já a tradução se aproxima das linguagens da prática. É uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo de fazer textos institucionais e colocá-los em ação,

literalmente “atuar” sobre a política usando estratégias que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, entre outros. É uma “recodificação” da política em relação aos contextos específicos, às culturas dos destinatários, às lógicas da prática da sala de aula, transformando a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações.

Isto posto, com o intuito de responder aos nossos questionamentos de pesquisa, propomos como objetivo geral **analisar a relação entre política de cotas, democracia e desigualdades sociais**. Elencamos como objetivos específicos:

1. Identificar e analisar as políticas de ações afirmativas dos colégios de aplicação federais;
2. Apreender a percepção dos sujeitos a respeito da política de cotas;
3. Investigar como os sujeitos interpretam e traduzem a política de cotas no CAP UFPE;
4. Analisar a atuação da política de cotas no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais.

Em relação aos objetivos delineados, supomos que a política de cotas no CAP poderia, em parte, favorecer a democratização do acesso de estudantes de baixa renda a uma instituição de ensino pública considerada de qualidade, tornando-a mais plural do ponto de vista social e cultural, o que proporcionaria aprendizados recíprocos entre estudantes cotistas e não cotistas; mas por outro lado, por ter como único critério a origem escolar (estudante oriundo de escolas públicas), poderá abarcar entre os cotistas, estudantes que não se enquadram no perfil preconizado pelas ações afirmativas, dada a grande heterogeneidade de escolas públicas no que se refere ao aspecto socioeconômico dos estudantes procedentes dessas escolas.

A esse respeito, Feres Júnior, Daflon e Campos (2012) são enfáticos ao tratarem da grande heterogeneidade em termos de qualidade das escolas públicas existentes no Brasil. Os autores nos permitem compreender que essa heterogeneidade também está associada a perfis diferenciados de estudantes, seja em função do nível socioeconômico, seja em função da forma de admissão que enfrentaram nas instituições de onde são egressos, fatores que contribuem para configurações díspares de conhecimentos de base entre os estudantes, resultando numa competição altamente desigual mesmo entre os candidatos cotistas.

Neste sentido, indicamos a necessidade de ajustes nos critérios adotados na resolução que regulamenta o sistema de cotas no CAP UFPE, visando garantir uma adequação mais

condizente com os objetivos das políticas de ação afirmativa. Entre esses ajustes, indicamos a inserção dos critérios socioeconômico e racial. Quanto a este último, foi possível identificar na análise dos dados coletados a baixa quantidade de negros no colégio. Não anulamos a importância do critério adotado atualmente pela política de cotas na instituição, já que o mesmo vem alcançando parte de seu objetivo inicial, qual seja, incluir estudantes oriundos de escolas públicas, uma vez que havia uma prevalência de estudantes oriundos da rede privada no colégio. Por outro lado, é preciso enfatizar que outros perfis vinham sendo excluídos da instituição, a exemplo da questão racial, uma vez que a adoção exclusiva do critério origem escolar não dá conta da universalização, conforme verificamos nos dados empíricos.

Consideramos como contribuições deste estudo, a compreensão e investigação dos processos de inclusão de diferentes raças e classes sociais e/ou diferentes grupos populacionais no mesmo ambiente escolar, enquanto possibilidade de reflexão sobre práticas gestoras e pedagógicas que proporcionem as trocas culturais, bem como o aprendizado para a democracia. É fundamental, portanto, que a instituição escolar desempenhe o papel de facilitadora neste processo, pautada na qualificação do ensino. Chamamos a atenção para a questão central desta pesquisa, que não está focada somente na inclusão de grupos específicos, mas na universalização do acesso à educação básica de qualidade.

Entendemos também como significativos os estudos referentes às políticas de ação afirmativa, com enfoque nas cotas na educação básica, por serem formas de enfrentamento das desigualdades no Brasil, já que tais medidas visam a inserção dos grupos que ainda não possuem uma representação significativa nas instituições ditas de qualidade e nas posições de prestígio e poder da sociedade.

O estudo ora proposto também poderá contribuir para reflexões internas da própria escola que se constitui como campo empírico, fomentando o debate acerca de suas ações e objetivos, como mecanismo de democratização. Acreditamos que o estudo em tela poderá contribuir para uma análise a médio prazo da política.

Há de se considerar também que, em nossa pesquisa anterior de mestrado (SILVA, 2016), identificamos a escassez de investigações relacionadas à gestão e às políticas de democratização do acesso nos CAPs federais. Entretanto, com as mudanças advindas das políticas educacionais relativas à democratização do acesso e à inclusão, tais instituições se veem diante da necessidade de se adequar às exigências legais. Tal contexto nos leva a refletir a respeito das mudanças geradas a partir da política educacional na organização escolar.

Conforme levantamento que apresentaremos a seguir, percebemos na literatura uma ausência de estudos que identifiquem tanto o público dos alunos dos colégios de aplicação

federais a partir de mecanismos que visam democratizar o acesso, bem como se esses mecanismos têm sido efetivamente democratizantes no tocante ao que se propõem, à permanência e ao ensino de qualidade para estudantes de baixa renda. Além disso, foi observado um número incipiente de estudos quando se trata de cotas especificamente na educação básica.

1.1 O estado do conhecimento

Com a finalidade de buscar referências para compreender o objeto, realizamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que “aborda um único setor das publicações sobre um tema” (NOGUEIRA, 2015, p.1). Com o descritor COTAS, EDUCAÇÃO, ESCOLA, tivemos o intuito de obter um balanço nacional das produções, nos níveis de mestrado e doutorado, que tomaram as cotas nas instituições educacionais públicas como interesse, bem como procuramos compreender a tendência teórico-metodológica abordada nas pesquisas, no período referente a 2010-2019.

Embora a lei que estabelece a obrigatoriedade das cotas nas instituições federais seja vigente desde 2012, a delimitação deste período se justifica, pelo menos, por dois motivos: a) necessidade de compreender e identificar as razões e os movimentos que impulsionaram/antecederam a lei das cotas no âmbito nacional; b) diversas instituições aderiram ao sistema de cotas antes mesmo da obrigatoriedade da lei federal, por meio de documentos regulatórios internos, legislações estaduais, dentre outros marcos regulatórios.

Estabelecemos cinco categorias para o agrupamento dos respectivos trabalhos. Trata-se de uma classificação genérica com fins didáticos, que não tem a intenção de esgotar o assunto, mas sim, compreender melhor o objeto de estudo.

A primeira denomina-se “antecedentes históricos e legais das cotas” e abarca pesquisas com enfoques anteriores à legislação de 2012, que discutem legalidade, constitucionalidade, argumentos políticos contrários e favoráveis, bem como legislações estaduais de cotas anteriores a 2012. Podem ser citados os trabalhos de Costa (2010) e de Santos Júnior (2016).

Classificamos a segunda categoria como “percepções/perspectivas sobre as cotas”. Enquadram-se nesta categoria percepções dos atores diretamente envolvidos no processo das cotas: cotistas, professores etc., bem como perspectivas de diferentes entes da sociedade em relação à política. Neste grupo, discorrem autores como Ferreira (2010), Assis (2014), Freire (2017), entre outros.

Na terceira categoria “desempenho e trajetória dos cotistas”, encontram-se os estudos relacionados a comparações entre cotistas e não cotistas, desempenhos dos cotistas, seus processos/trajetórias. Autores como Bello (2011) e Pieroni (2016) investigaram esses aspectos.

Os trabalhos encontrados nos permitiram ainda elencar uma quarta categoria na qual estão inseridos estudos que trazem discussões sobre “Avaliação, desafios e impactos da política de cotas”, discutindo ações, desafios, obstáculos, impactos e pontos a serem aperfeiçoados pela política. Neste grupo, destacamos especialmente o trabalho de Oliveira (2014), por seu enfoque em relação aos aspectos pedagógicos, o que interessa também ao nosso estudo.

Este estudo intitulado *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe (UFS)* discutiu a implementação do sistema de cotas, e sua relação com a prática pedagógica no curso de Medicina UFS, buscando identificar possíveis dificuldades e mudanças advindas a partir desse processo, investigando as percepções dos pesquisados acerca da introdução das cotas naquela IES. Os resultados apontaram que as cotas não mudaram significativamente as práticas educativas na UFS até o momento da pesquisa. Segundo Oliveira (2014), embora não tenha ocorrido uma queda perceptível na qualidade do ensino, também não houve adaptações necessárias à integração do cotista na realidade acadêmica. Os dados também evidenciaram que a instituição não se preocupou em se adaptar às cotas. Apenas adotou um mecanismo de seleção diferenciado sem se preocupar com uma preparação, nem em implementar medidas necessárias, tanto de forma estrutural quanto pedagógica.

Este estudo nos faz refletir acerca da importância de que a mudança no mecanismo de acesso dos estudantes seja acompanhada de modificações de concepções e práticas, de planejamento e adaptações para incluir efetiva, equitativa e democraticamente o novo público.

Na quinta e última categoria “cotas na educação básica”, encontram-se especificamente os trabalhos que investigaram cotas em instituições na educação básica.

Embora os enfoques dessas pesquisas possam se enquadrar nas categorias anteriores, preferimos agrupá-las numa categoria a parte, tanto pelo fato de nossa pesquisa ter como enfoque cotas na educação básica, como para demonstrar que há escassez de pesquisas sobre cotas neste nível, embora exista um número expressivo de trabalhos sobre cotas em nível superior. Nesta categoria encontramos apenas 2 (dois) estudos na BDTD.

Destaca-se que a educação básica, como já afirmamos acima, possui caráter universalizante, o que dispensaria a concorrência por vagas e critérios para cotas e, por isso

mesmo, merece aprofundamento. Ressaltamos que o levantamento correspondeu à localização de teses e dissertações deste Banco, mas posteriormente encontramos outros trabalhos, sobretudo na forma de artigos, que passaram a compor a discussão teórica apresentada na tese.

Um dos trabalhos na categoria “cotas na educação básica” foi a dissertação realizada por Silva (2015) no Colégio Pedro II no estado do Rio de Janeiro, instituição pertencente à rede federal e normatizada conforme os Institutos Federais. O trabalho discutiu as significações que os professores e gestores atribuem às políticas de recorte racial da instituição, a partir da obrigatoriedade da lei 12.711/12. O estudo apontou que, a princípio, as cotas raciais naquele colégio não causaram impactos significativos na instituição, visto se tratar de uma política recente naquele contexto escolar.

A autora destaca o reconhecimento do colégio por sua qualidade de ensino, o que facilita aos seus estudantes o ingresso nas universidades. Para a autora, os estudantes negros egressos desta instituição teriam maiores possibilidades de acessar o ensino superior, especialmente os cursos de alto prestígio social. Assim, este seria um passo para atingir o equilíbrio na composição dos grupos de poder nas diversas instituições da sociedade, o que ressaltamos ser um dos objetivos das ações afirmativas por meio das cotas.

Sobre o diferencial na formação dos estudantes, a dissertação de Silva (2015) menciona que, de modo geral, aqueles que têm oportunidade de estudar no Colégio Pedro II, apresentam como característica diferencial a capacidade de articulação política. A construção de uma consciência política nestes estudantes, no entender da autora, pode constituir novas frentes de luta contra as formas de preconceito, discriminação e racismo na sociedade.

Ressaltamos que as escolas de educação básica pertencentes à rede pública federal, são reconhecidas pelo diferencial tanto no que diz respeito aos investimentos públicos, bem como em relação à formação proporcionada aos seus estudantes. Entendemos que esse diferencial deve ser utilizado para atenuar as desigualdades e injustiças sociais, e não as aprofundar. Neste sentido, a opção pelas ações afirmativas torna-se uma iniciativa importante nestas instituições.

O segundo trabalho encontrado referente às cotas na educação básica, é uma tese que teve como campo de estudos o CAp da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Almeida (2016) teve como objetivo geral compreender como se deu o processo de implementação da Legislação Estadual 6434/13 que determinou a implantação das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência no CAp/UERJ.

A pesquisa analisou as representações dos sujeitos da comunidade escolar (técnico-administrativos, diretor e, em especial, professores) sobre as políticas de ação afirmativa no primeiro ano em que a instituição investigada aderiu às cotas. Pretendeu também pesquisar como a escola operacionalizou a lei no que se refere ao processo de acesso e matrícula, bem como os possíveis impactos no currículo e nas práticas pedagógicas.

Dentre os resultados, a pesquisa apontou o pioneirismo da adoção de políticas de ação afirmativa de corte racial no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental na instituição, a permanência dos estudantes no colégio por meio de medidas socioeconômicas e a necessidade de que sejam discutidos processos de formação continuada de professores visando nortear as práticas pedagógicas.

Acerca dos trabalhos de cotas na educação básica supracitados, destacamos que, à semelhança do nosso, apresentaram o intuito de investigar uma política recente no cotidiano escolar. No entanto, as pesquisas apontaram a necessidade de um período maior para a possibilidade de compreensão de alguns impactos da política na escola. Consideramos como diferencial de nossa pesquisa, o fato de que, na conclusão da coleta de dados empíricos, as primeiras turmas de cotistas estavam finalizando o ensino fundamental II, correspondendo ao quarto ano da atuação da política de cotas naquele contexto escolar, o que potencializa a análise à luz de elementos mais amadurecidos e consistentes em relação à política.

Destacamos, neste sentido, o ineditismo desta proposta, tendo em vista não apenas a ausência de pesquisas e publicações por outros autores sobre a gestão do CAp UFPE e a escassez de pesquisas sobre cotas na educação básica, mas principalmente pela perspectiva de análise de uma política de democratização que possibilita apreender a sua dinâmica inerente, bem como seus resultados a médio prazo, *em processo*, e contrastá-los com dados anteriores à sua atuação.

Assim, visa-se com a presente investigação, fornecer às organizações escolares elementos que promovam reflexões sobre o desenvolvimento de práticas gestoras e pedagógicas mais condizentes com as necessidades de seu alunado, primando pelo aprendizado e pela educação com qualidade para todos. Espera-se que os resultados desta pesquisa também fomentem debates sobre as políticas e práticas democráticas na educação básica.

1.2 A estrutura da tese

A organização da tese está sistematizada em 11 (onze) capítulos. Neste primeiro, procedemos à introdução, delimitamos o objeto de estudo justificando a sua escolha e relevância, apresentamos os objetivos do estudo e o estado do conhecimento.

O segundo capítulo aborda a relação entre educação e democracia e a interligação destas com as desigualdades sociais, apontando a micropolítica como potencializadora do acesso a oportunidades educacionais de segmentos sociais excluídos.

O tema do terceiro capítulo se relaciona às ações afirmativas na educação, com aprofundamento sobre a política de cotas, enquanto mecanismo que visa democratizar o acesso dos segmentos sociais excluídos às instituições educacionais públicas de prestígio.

O quarto capítulo versa sobre a relação existente entre igualdade, equidade e o papel da escola no enfrentamento das desigualdades sociais.

No quinto capítulo, apresentamos as ações afirmativas dos CAPs federais, em geral, relacionadas as suas formas de ingresso.

O percurso de elaboração do sexto capítulo consistiu em discorrer acerca dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa empírica, incluindo a contextualização do processo de incorporação da política de cotas na instituição investigada.

No sétimo capítulo discutimos a reconfiguração do perfil estudantil a partir da política de cotas, buscando analisar a atuação desta política no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais, abordando a inter-relação da política de cotas com aquilo que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de política de comportamento.

O capítulo oito aborda as barreiras discriminatórias em relação à política de cotas, e o contraponto do engajamento da escola no que se refere a atuar sobre a política por meio da criação de outras ações afirmativas para além das cotas.

No capítulo nove apresentamos percepções dos sujeitos em relação à incorporação da política de cotas no colégio investigado e os sentidos que são atribuídos à política de cotas na educação básica.

Já no capítulo dez discutimos a **atuação** da política de cotas no que concerne a potencializar, além do acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Tratamos das expectativas para os estudantes egressos das cotas, bem como das perspectivas futuras para o colégio em relação à incorporação da política de cotas.

Por fim, o capítulo onze trata das considerações finais da tese.

2. EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E DESIGUALDADES SOCIAIS

Neste capítulo problematizamos a relação entre o binômio educação e democracia e a interligação destes com as desigualdades sociais, apontando a importância da micropolítica para potencializar o acesso a oportunidades educacionais de segmentos sociais excluídos.

Historicamente, a educação escolar brasileira sempre apresentou características elitistas e excludentes. Para Anísio Teixeira (1994, p. 13):

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro, entre os "favorecidos" e os "desfavorecidos". Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.

O extrato destaca a crítica ao dualismo que já se expressava claramente no início do século passado e, reforçamos, se mantém até o momento. A esse respeito, Cury (2008) exemplifica a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição de 1934, sob a lei nº 4.024/61, em seu artigo 30. Ao explicitar as isenções da obrigatoriedade, o marco legal deixa claro quais os atores que não precisariam ser destinatários da educação escolar: os que comprovassem “estado de pobreza”, os que não pudessem estudar por haver “insuficiência de escolas” ou por estas já terem suas “matrículas encerradas”. Na visão do autor, “Raramente a face da desigualdade social, fruto de relações econômicas, sociais, políticas e culturais, foi tão clara: o indivíduo em ‘estado de pobreza’ está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social” (op. cit, p. 214).

Já a Constituição de 1988, no que se refere à proclamação de direitos de cidadania, exhibe a vontade de fazer, no presente, um acerto de contas com a modernidade, tornando a educação o primeiro dos direitos sociais em seu artigo 6º. Alguns avanços que podem ser mencionados são a conquista do ensino fundamental gratuito e obrigatório, ganhando a condição de direito público subjetivo, a gestão democrática como princípio dos sistemas públicos de ensino, e a gratuidade em nível nacional para todos os níveis e etapas da escolarização pública.

O texto constitucional reconhece a necessidade de eliminar as injustiças existentes no tocante aos direitos sociais. Como prova disso, o autor supracitado menciona o art. 3º da Constituição, que coloca como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a

busca de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a redução das desigualdades sociais e das discriminações que insultam a dignidade humana (op. cit.).

Mesmo que não possa ser minimizado o avanço do Brasil em termos de legislação e de reconhecimento de direitos, ainda parece bem distante a possibilidade de estabelecer um patamar condizente com esses valores, visto que os sujeitos vitimizados continuam a ser, principalmente, os que sofrem com uma injusta distribuição de renda e de acesso aos bens sociais fundamentais, dentre os quais, a educação. Desse modo, situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas fora da escola acabam por fortalecer situações de precariedade que existem dentro dela. Assim, a educação escolar, de modo similar a outras dimensões da vida sociocultural:

[...] coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2008, p. 210).

Nesta perspectiva, o autor nos leva a refletir que o direito social à educação, embora tenha tido avanços nos últimos anos, de forma concreta ainda não contemplou o direito a uma educação de qualidade para os mais excluídos socialmente, contribuindo em muitos casos para o aumento das desigualdades sociais e escolares. Ainda que o Estado tenha buscado garantir o acesso, não foram geradas as condições necessárias para que os novos sujeitos que entraram na escola, conseguissem permanecer e sair da escola com êxito, ou seja, não se garantiu a igualdade de oportunidades.

Com o intuito de buscar igualdade de oportunidades, atenuando as condições desfavoráveis para os segmentos historicamente excluídos da sociedade e da educação escolar, o movimento de inclusão social ganha impulso no Brasil a partir da década de 1990. Alguns princípios que norteiam esse movimento, que é mundial e acompanha as políticas de direitos humanos, são: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana e das minorias e cidadania com qualidade de vida.

Nesse contexto, surge a educação inclusiva enquanto política social, configurando-se como tema em destaque nas políticas educacionais em todo o mundo (ALMEIDA, 2014), por meio das quais se busca discutir a importância de garantir a igualdade de direitos e, conseqüentemente a inclusão social dos grupos excluídos da sociedade, seja em relação à diferença de raça, etnia, aparência física, sexo, bem como as diferenças de cunho econômico e desempenho acadêmico (SILVA, 2012), entre outras.

É importante ressaltar que respeitar as diferenças e os direitos de todos não se constitui somente em obrigação dos cidadãos, mas é também dever do Estado desenvolver políticas públicas para que os direitos sejam efetivados. Neste trabalho, focalizamos o direito à educação como um direito humano fundamental, visto que este é potencializador dos demais direitos (ARRUDA e ANDRADE, 2017).

No que cabe ao papel da escola, não é suficiente a garantia de permanência e a aprovação (fluxo escolar), é necessário garantir uma efetiva construção do conhecimento que possibilite, conforme enunciado pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o exercício da cidadania, bem como a qualificação dos sujeitos nos diferentes campos de trabalho (ARRUDA e ANDRADE, 2017), visto que, apesar de o acesso à escola ter sido ampliado no Brasil, tal realidade não denota efetiva democratização do conhecimento socialmente acumulado e considerado como necessário para que se possa viver de modo digno em uma sociedade letrada e capitalista (VIÉGAS, OLIVEIRA e MESSEDER NETO, 2017).

O que podemos observar no caso do sistema educacional brasileiro é o que Dubet (2001) chama de uma *democratização segregativa*, em que os estudantes oriundos das classes populares se encontram nos setores e formações consideradas menos valorizadas, enquanto os filhos das classes mais abastadas adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis.

Atualmente, em termos de acesso e oferta de vagas, podemos afirmar que a educação não é mais um bem raro, mas, ao mesmo tempo, ela se tornou um bem muito mais hierarquizado, pois as barreiras foram substituídas pelos níveis. A hierarquia na educação pode ser observada nas diversas regiões do país, tanto no que diz respeito às diferenças existentes nos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), no modelo institucional e administrativo (público ou privado), quanto nas próprias escolas entre si, e, conseqüentemente nos níveis de qualidade da formação e prestígio social dos estudantes das diferentes classes sociais, quando saem das diferentes formas de escolarização.

Se, por um lado, as barreiras de acesso ao sistema educacional foram em grande medida superadas, tendo em vista fatores como a universalização do ensino público, a ampliação da obrigatoriedade de etapas da educação básica, entre outros aspectos, por outro lado, outras barreiras dão lugar aos níveis diferenciados de acesso ao saber, onde a educação permanece dividida entre aquela destinada aos filhos das classes de baixa renda com formações menos valorizadas e com menos chances de ascenderem a patamares superiores de

escolarização, e aquela destinada às elites, educação de qualidade e intelectual que confere possibilidade de galgar níveis mais elevados de escolarização.

Para Seabra (2009, p. 88), “a escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a ‘escola única’, mas só parcialmente se democratizou”. Para a autora, foi adiada a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criando-se formas de distinção e hierarquização dos públicos escolares, onde as desigualdades escolares sofreram mudanças nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem, no entanto, deixarem de assumir a intensa marca das diferenças sociais. Seabra (2009) observa ainda que houve “um deslocamento das desigualdades para os níveis superiores do sistema escolar, mantendo-se ou renovando-se as desigualdades entre os grupos em cada uma das etapas de orientação” (2009, p. 88), ou seja, as desigualdades escolares atingem a população mais pobre em todos os níveis e modalidade de ensino.

Além desses aspectos, é importante destacar que as políticas públicas podem ser operacionalizadas pelos diferentes entes federativos, sendo o Estado brasileiro responsável por disponibilizá-la, indiscriminadamente, entre todos. Para que isso ocorra de forma concreta, faz-se necessária a utilização de recursos financeiros. No entanto, os estados e os municípios brasileiros, assim como o Distrito Federal, apresentam diferenças significativas no tocante à arrecadação e disponibilidade financeira (ARRIGONI, 2018), o que a nosso ver contribui para a manutenção das hierarquias escolares.

Tal diferença, no entendimento de Presot (2011), provoca desigualdade na qualidade do ensino entre as regiões, ocasionando o desequilíbrio no desenvolvimento humano e econômico entre as diversas regiões existentes no país. Ao que acrescentamos as hierarquias escolares existentes nos sistemas de ensino, como tratamos anteriormente.

A esse respeito destacamos a rede pública federal de educação básica, na qual se encontram os colégios de aplicação, considerados como ilhas de excelência, além dos institutos federais, colégios militares, insituições que possuem uma grande procura e concorrência, inclusive por parcelas da classe média, por seu reconhecimento social em termos de oferta de educação de qualidade, bem como pelos investimentos financeiros e estruturais bem mais elevados que aqueles aplicados nas redes públicas municipais e estaduais.

Arroyo (2010) discute a crise existente na relação entre políticas educacionais e desigualdades. Para este autor, o trabalho, prometido como mediador da correção das desigualdades, torna-se, ao contrário, uma das fronteiras mais cruéis no aumento e aprofundamento dessas desigualdades: “O trabalho perde a capacidade de mediar a relação

entre educação, superação e diminuição das desigualdades e passa a mediar a produção-reprodução e aprofundamento das desigualdades” (op. cit., p. 1399).

Concordamos com Souza (2009) quando argumenta que para se pensar em democracia, faz-se necessário ponderar as reais possibilidades de sua concretização, pois, caso contrário, será apenas uma democracia estética. Esse autor também afirma que: “A democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais” (op. cit., p. 128). Nesse sentido, acreditamos que a democracia tem como valor intrínseco a busca pela superação do individualismo e das relações desiguais, incluindo as desigualdades sociais e a desigualdade de oportunidades educacionais.

Compreendemos ainda que a democracia pode se dar por meio da educação, institucionalizada socialmente via escolarização. Assim, a escola pode vir a ser um “lugar” especial para a potencialização da democracia desde que, para isso, venha a oferecer oportunidades equitativas para todos, mas principalmente, venha a oferecer uma experiência/vivência democrática. Para que serviria, então, um processo democrático de acesso ao sistema educacional democrático, se no interior da escola as desigualdades se fazem tão presentes?

Esse aspecto nos conduz a discutir a seguir acerca da relação existente entre democracia e desigualdades, a partir do apontamento da promoção da igualdade enquanto aspecto imprescindível para o processo democrático e, conseqüentemente, para o âmbito educacional.

2.1 Democracia e desigualdades

Discorrer sobre o tema democracia se constitui numa tarefa bastante complexa em virtude da polissemia e das divergências que envolvem o próprio conceito. Tal como é assinalado por Dahl (2001, p. 3), a democracia representa “diferentes significados, para diferentes pessoas em diferentes contextos e lugares”. A sua expansão em quase todas as regiões do mundo caracteriza-se como o fenômeno político mais importante do século XX, entretanto, não existe uma única forma para a sua institucionalização, tendo em vista as distintas maneiras que os regimes assumem (BRILHANTE e PASE, 2015). As formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos são formas sempre passíveis de modificação, renovação e aprofundamento (COUTINHO, 2008).

A democracia se tornou a referência mais importante para um ordenamento social que possa ser considerado estável, seguro e equitativo para todos os povos nos variados contextos,

independentemente de suas características culturais, sua tradição política, seus níveis de desigualdade social ou outros referenciais (ZAMBAM e RODRIGUES, 2014), sendo uma forma de regime político reivindicada por praticamente todas as correntes ideológicas, da direita à esquerda. Cumpre destacar que a disputa contemporânea não tem tanto como objeto de interesse a oposição explícita entre democracia e antidemocracia, como ocorria até meados do século XX, mas sim a oposição entre diferentes conceitos que giram em torno da democracia (COUTINHO, 2008).

A democracia seria, na sua essência, o sistema com as condições de administrar, compor e ordenar o pluralismo. Segundo Zambam e Rodrigues (2014), a democracia possibilita o agrupamento de interesses e questões decisivas da sociedade em torno de objetivos comuns.

Concordamos com Coutinho (2008) ao afirmar que é preciso ter muita cautela, hoje, quando se usa a palavra “democracia”, pois o fato de que todos se considerem “democratas” na atualidade, não significa que acreditem efetivamente na democracia, mas sim que se generalizou a crença de que a democracia se constitui em virtude.

Os perfis de democracia mais propagados contemplam desde algumas formas de governo em que o mandatário tenha sido eleito pelo povo, que podemos denominar como democracia política, bem como aquelas configurações gestionárias em que, além da participação na escolha dos representantes políticos, nos interstícios entre as eleições, existam espaços de participação popular nas decisões políticas, incluindo também concepções denominadas mais substanciais que denotam a busca pela igualdade e justiça social, o que seria uma noção de democracia numa perspectiva mais social.

Apresentando uma compreensão diferenciada de democracia, Rancière (2004) vai de encontro às concepções comumente disseminadas pela literatura acadêmica, pelos veículos midiáticos e pelo senso comum. Para ele, não existe governo democrático, pois os governos se exercem sempre da minoria (uma elite oligárquica) para a maioria (a população em geral). Deste modo, podemos depreender que a noção de democracia como governo do povo é desacreditada pelo autor.

O autor também aponta uma série de falhas naquilo que chamamos de democracia representativa. No seu entendimento, uma verdadeira democracia representativa conseguiria reunir a totalidade de eleitores para a tomada de decisões de seus representantes, o que não ocorre na atualidade. Neste sentido, esta forma não se adaptou aos tempos modernos e aos vastos espaços que temos na atualidade.

Segundo Rancière (2004), algumas regras definiriam minimamente um sistema representativo democrático, tal como os mandatos eleitorais curtos, não acumuláveis e não renováveis e o monopólio dos representantes do povo sobre a elaboração das leis. Entretanto, o que se costuma chamar de democracia funciona contraditoriamente a tais pressupostos.

Esse autor nos instiga a problematizar os discursos “prontos” acerca da noção de democracia. No entanto, compreendemos que essa desconstrução proporcionada pelas ideias não deve ser tomada como um fator de descrença em relação à democracia, mas como oportunidade de reflexão acerca de seu caráter contextual e inconcluso.

A respeito da democracia no Brasil, Copelli (2015) afirma ser possível constatar o seu crescimento estritamente como regime político e, paralelamente, que o país continua a ser um dos mais desiguais do mundo, ou seja, o crescimento da democracia enquanto regime, não foi capaz de tornar o Brasil uma sociedade de iguais. A coexistência de democracia e desigualdade como um paradoxo não se apresenta apenas no cenário brasileiro, mas é algo comum a todas as sociedades modernas que foram fundadas a partir dos ideais liberais do século XVIII, em maior ou menor grau.

De acordo com Coutinho (2006), a construção da nação brasileira se deu a partir do Estado e não da ação das massas populares, o que provocou consequências extremas, como por exemplo, o fato de que, desde o início de sua formação histórica, o país era governado por uma classe dominante que nada tinha a ver com os interesses do povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta de cima para baixo e, portanto, não possuía uma identificação com as questões populares e nacionais.

Durante o período populista (1946-1964), embora houvesse segmentos das classes subalternas dos quais se tentava obter consenso, por exemplo, por meio de concessões trabalhistas, salariais etc., ao mesmo tempo havia a exclusão de outros setores importantes dessas classes, tais como os trabalhadores rurais e urbanos autônomos, os quais eram excluídos não somente dos direitos sociais, mas também dos direitos políticos (a exemplo da proibição do voto aos analfabetos).

No golpe de 1964, o regime que então se instalou conservou os traços da formação estatal anterior, cuja política governamental constituiu-se numa ditadura militar, não fomentava o respeito à autonomia da representação dos interesses sociais (op. cit).

O chamado ‘projeto de abertura’ que teve início em 1974 com o governo Geisel buscou enfrentar o início do declínio do regime militar. Com o objetivo de promover cooptação de alguns elementos moderados da oposição e, ao mesmo tempo, a exclusão e repressão de seus segmentos mais radicais, particularmente dos representantes dos setores

populares, teve como uma de suas ações a lei que impôs o fim do bipartidarismo. No entanto, tais medidas surtiram efeito contrário, pois abriu novas possibilidades para uma reorganização partidária, o que deu vazão ao surgimento do multipartidarismo que, mesmo limitado, possibilitou a expressão a novos interesses, criando sujeitos políticos, demonstrando melhor o pluralismo da nova sociedade civil (op. cit).

Coutinho (2006) pontua que o Estado brasileiro foi dominado por interesses privados no decorrer de sua história. Um dos aspectos que evidencia isso, é que o Estado sempre apresentou fortes características patrimonialistas, sendo tratado pelos seus ocupantes como propriedade pessoal, o que levou aos diversos fenômenos de nepotismo, clientelismo, corrupção etc., aspectos que perduraram e continuam a existir no Brasil.

Embora a Constituição consagre importantes direitos sociais, estes são insuficientes na prática, não porque o país seja pobre ou o Estado não tenha disponibilidade de recursos, como se alega de forma frequente, mas principalmente porque não há vontade política de fazê-lo, ou seja, não há interesse público na ação dos governantes, que pretendem permanecer no poder. Em suma, o tipo de organização estatal que se conhece desde a década de 1930, embora tenha sido responsável em grande parte pelo significativo desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil, produziu ao mesmo tempo, significativos déficits de democracia e de justiça social.

Os aspectos acima levantados a respeito da democracia expressam a complexidade do tema, bem como a diversidade de noções correlatas. Por este motivo, e sem a intenção de esgotar as diferentes concepções em torno da democracia, para fins didáticos, focalizaremos duas concepções que nos parecem adequadas para nosso interesse de estudo e objetivos de pesquisa, quais sejam, as noções de democracia formal (ou procedimental) e substancial (também chamada de substantiva).

Na teoria política contemporânea, com maior prevalência nos países de tradição democrático-liberal, adotou-se uma perspectiva de democracia formal centrada no “método ou conjunto de regras de procedimento para a constituição de Governo e para a formação de decisões políticas” (as chamadas regras do jogo), dentre eles, o sufrágio universal e a multiplicação dos órgãos representativos (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998, p 326), em que devem ser observados aspectos como “nenhuma decisão tomada pela maioria deve limitar os direitos da minoria, em modo particular o direito de tornar-se, em condições de igualdade, maioria” (BOBBIO, 1983, p. 55). Para Coutinho (2008), apenas o cumprimento de alguns procedimentos formais (as famosas regras do jogo) se constitui numa redução drástica do significado de “democracia”.

Outro tipo de democracia diz respeito à forma substancial, em que o igualitarismo possui considerável relevância. Nesta perspectiva, ganha destaque a igualdade jurídica, social e econômica (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), mas também há uma vertente que compreende a noção substancial avançando para a superação da igualdade jurídica, que seria importar-se com os direitos minoritários e com a dignidade humana, apontando para a necessidade de decisões políticas substantivas, que apresentem igual consideração e respeito por todos os indivíduos (VERBICARO e FERREIRA, 2019). Esta última perspectiva considera a complexidade e pluralidade das sociedades contemporâneas, tendo em vista os diversos grupos minoritários que fazem parte da estrutura democrática, sendo necessário então um modelo de democracia capaz de abarcar todos os indivíduos, os quais devem ser vistos como dotados de dignidade humana e possuindo um valor intrínseco indispensável.

Apontando alguns limites do processo de democratização formal, Baquero e Morais (2015) discorrem que, embora tal processo seja essencial, é insuficiente para aplacar ou erradicar a desigualdade social, econômica e política. Não raras vezes, o projeto e as dinâmicas da construção democrática são confrontados pelas condições de desigualdade existentes, as quais, na prática, resultam tanto na regressão na luta contra a desigualdade, como em reforço da estrutura de desigualdade já existente, comprometendo a qualidade e o fortalecimento da democracia.

Para Bobbio (1983), é preciso refletir sobre o resultado obtido pelo procedimento baseado nas regras do jogo, tendo em vista que “levar em consideração as boas qualidades, ou não, dos processos, não significa, de forma alguma, descuidar dos resultados” (op. cit., p. 57). Desta forma, a maior ou menor democraticidade de um regime, na visão do autor, pode ser medida pela “maior ou menor liberdade de que desfrutam os cidadãos e pela maior ou menor igualdade que existe entre eles” (BOBBIO, 1997, p. 7-9):

Liberdade e igualdade são os valores que servem de fundamento à democracia. Entre as muitas definições possíveis de democracia, uma delas – a que leva em conta não só as regras do jogo, mas também os princípios inspiradores – é a definição segundo a qual a democracia é não tanto uma sociedade de livres e iguais (porque, como disse, tal sociedade é apenas um ideal-limite), mas uma sociedade regulada de tal modo que os indivíduos que a compõem são mais livres e iguais do que em qualquer outra forma de convivência (BOBBIO, 1997, p. 8).

Infelizmente a realidade vem demonstrando diversas fragilidades acerca da igualdade prometida pelo regime democrático. Dentre elas, podemos citar a desigualdade material, a qual impede que haja até mesmo uma democracia política de forma efetiva. Esse aspecto pode

ser exemplificado por meio de uma eleição. Do ponto de vista formal, um cidadão comum tem um voto e o dono de uma rede de televisão também tem um voto. Teoricamente, o voto, por exemplo, de um dono de uma rede de televisão, depositado na urna, vale tanto quanto o de qualquer cidadão. Mas dono de uma rede tem o poder de conquistar milhões de votos por meio da manipulação que pode ser realizada pelos meios de comunicação que domina enquanto proprietário privado. Com isso, a suposta igualdade formal constitui-se apenas em mera aparência (COUTINHO, 2008).

Nas palavras de Coutinho (2008), a democracia no sentido da igualdade material, da participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados etc., possui também uma dimensão social e econômica, não havendo efetiva igualdade política se não houver igualdade substantiva, uma igualdade que passa fundamentalmente pela esfera econômica.

Entendemos que o processo democrático diz respeito a uma forma de justiça, não sendo apenas algo formal e abstrato. Possui a vertente tanto procedimental, para poder garantir meios justos para chegar a decisões coletivas, bem como o aspecto substancial, devendo ser um mecanismo de distribuição adequada de outros recursos essenciais para os cidadãos, tais como poder, riqueza, educação, renda, entre outros (BRILHANTE e PASE, 2015).

Neste sentido, defendemos uma concepção de democracia que abarque tanto aspectos relativos à democracia formal (no que diz respeito aos mecanismos formais de participação visando o bem-estar coletivo), como à democracia substancial (que agregue valores relativos à constante busca pela igualdade social e econômica). Acrescentamos que, além desses aspectos, à igualdade jurídica defendida pela democracia formal, deve ser acrescentada a igualdade social que visa tratar os diferentes de acordo com as suas peculiaridades.

Autores como Campos, Barros e Schirmer (2012) pontuam que, para além da discussão política sobre a democracia em si, um dos grandes enfoques na contemporaneidade é a *qualidade do regime*. Essa qualidade está atrelada ao tipo de democracia que vem sendo instituída e consolidada nos países. Uma democracia alicerçada em procedimentos sem levar em conta os aspectos econômicos e sociais pode ocasionar instabilidade e aumento da zona de vulnerabilidade social, formando uma sociedade instável e desigual dentro de uma *democracia fraca*. Assim, a qualidade do regime, em termos de legitimidade, passaria necessariamente pela melhoria das condições econômicas e sociais.

No que se refere à qualidade democrática, uma das principais preocupações tem sido tentar explicar o mau funcionamento dos regimes democráticos no que diz respeito a sua

dimensão social, pois, mesmo nos casos de países em que a economia mostre uma razoável estabilidade e avanços na redução da pobreza, muitas vezes não é constatada a criação de estruturas sociais mais justas (BAQUERO, 2008).

Rennó *et al.* (2011) afirmam que para pensarmos na qualidade de um regime democrático, em primeiro lugar, é preciso concordar que o regime a ser avaliado é, de fato, uma democracia, visto que não é possível falar de qualidade da democracia em um regime que não seja considerado, de forma minimamente consensual, como democrático. Essa ideia de avaliação de qualidade é que nem todas as democracias funcionam de forma idêntica. Estes autores propõem a avaliação da *qualidade da democracia* a partir de alguns aspectos temáticos, dos quais enfocaremos dois que nos parecem mais centrais para nossa pesquisa.

O primeiro tema que destacamos na avaliação da qualidade democrática é o *funcionamento do estado de direito*. Para que um sistema legal seja considerado democrático, precisa garantir aspectos como: direitos políticos, liberdades e garantias de um regime democrático; direitos civis de toda a população; estabelecer mecanismos de controle e fiscalização, garantindo que todos, inclusive as mais altas autoridades da república, estejam sujeitos à lei.

Essa ideia de efetividade do estado de direito deve ser assegurada pelo funcionamento de uma rede de instituições que garantam a aplicação de leis tidas como democráticas. No tocante ao acesso às instituições do Estado que garantem a lei, o acesso é bem mais restrito e pode excluir regiões e grupos específicos. Neste sentido, o acesso desigual às instituições responsáveis pelas questões públicas e de direito aprofunda e reflete desigualdades econômicas e sociais. Além disso, pode haver falhas nas leis existentes, o que tende a discriminar grupos e gerar desigualdades perversas.

Neste sentido, destacamos os diferentes níveis de qualidade existentes no sistema de educação básica. Embora o acesso à educação tenha sido praticamente universalizado, um caminho longo ainda precisa ser trilhado, especialmente no tocante à qualidade das escolas públicas. A depender do sistema de ensino ao qual a escola pertence, será diferenciado o acesso aos insumos necessários para propiciar uma educação de qualidade, tal como os recursos materiais e humanos necessários, que vão desde a remuneração e formação docente às condições estruturais das escolas, quantitativo de alunos por sala de aula, disponibilização de equipamentos e materiais, entre outros.

O segundo tema a ser tratado no que concerne a qualidade da democracia é o debate sobre *igualdade*. Consiste em questionar se as democracias têm sido eficazes em combater a desigualdade. Parte da ideia de que os grupos considerados excluídos o são do ponto de vista

econômico, social e político. Por um lado, o acúmulo de desigualdades acaba por se ampliar para diversas áreas da vida das pessoas, aprofundando os ciclos viciosos de exclusão. Por outro lado, grupos poderosos e influentes desfrutam dos ganhos das desigualdades, mantendo-se permanentemente em posição de privilégios, impondo suas vontades aos grupos subalternos, que abarcam mecanismos de dominação variados, incluindo aspectos culturais, como controle sobre modos de produção cultural e meios de comunicação, entre outros.

Esses aspectos, conforme discutido por Rennó *et al.* (2011), são diretamente antagônicos aos princípios fundamentais dos regimes democráticos, nos quais a igualdade política é assegurada, mesmo que minimamente, por meio do direito ao voto. Essa garantia mínima de igualdade, não elimina a possibilidade de grupos privilegiados usarem seus recursos para fazer valer suas vontades nas disputas sobre políticas públicas.

Cabe-nos refletir a respeito de que tipo de democracia vislumbramos para a escola em termos de princípio e de método. O que significa dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida como um processo democrático, no qual a democracia é tida como princípio, visto que se considera que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e como método, como um processo democratizante, tendo em vista que a democracia é, entre outros aspectos, uma ação educativa, no sentido da “conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos” (SOUZA, 2009, p. 126).

Desta forma, entendemos que uma democracia “de qualidade” na escola inclua não somente os instrumentos de participação política, mas, sobretudo, o combate a todas as formas de desigualdade, proporcionando o acesso a uma educação democrática acerca de direitos e deveres, que favoreça o enfrentamento e o empoderamento diante das situações de exclusão e de vulnerabilidade social, bem como o entendimento da educação como um direito, pautado num projeto de coletividade de educação inclusiva. Obviamente que a escola não vai resolver aspectos sociais e econômicos mais amplos relativos às reais condições de vida das famílias de seus alunos, mas ela pode vir a contribuir com a reversão do quadro reprodutivista em que eles se encontram, abrindo novas perspectivas de vida.

Entendemos que um dos pilares primordiais da democracia é o acesso aos direitos essenciais, dos quais a educação é imprescindível. A democracia brasileira tem sido incapaz de garantir a promoção da igualdade de condições, havendo instituições educacionais para ricos e para pobres. As situações prévias dos estudantes, ou seja, os problemas contextuais e econômicos que enfrentam (recursos escassos, má qualidade de alimentação e moradia, escolaridade dos pais, recursos culturais a que têm acesso, entre outros) afetam diretamente o cotidiano escolar e o proveito que se pode tirar da escola.

Uma sociedade democrática buscará sempre superar a discriminação e a exclusão dos menos favorecidos historicamente, buscando o mínimo de igualdade social, possibilitando o acesso à educação crítica e cidadã e demais direitos sociais, levando em conta as especificidades que existem entre os sujeitos e suas singularidades contextuais e históricas, daí a necessidade de conjugar medidas universalistas com equitativas.

Deste modo, é preciso ressaltar a insuficiência das políticas universalistas de acesso à escolarização de qualidade. Estas precisam vir acompanhadas de outras medidas que visem diminuir efetivamente a situação de desigualdades sociais e educacionais entre os grupos, fomentando a formação do cidadão para a democracia e o direito a uma educação de qualidade para todos, independente de seu contexto social. Para isso, ações adicionais precisam ser incluídas nas políticas educacionais, visando suprir e complementar lacunas que causam as desigualdades educacionais, o que vem sendo materializado por meio de estratégias como as ações afirmativas, o que veremos a seguir.

Reforçamos com estes aspectos que o binômio educação e democracia no Brasil permanece distante de resolver o problema das desigualdades sociais. Uma forma de amenizar as dificuldades e potencializar a qualificação da educação, a nosso ver, se daria por meio da valorização das ações micropolíticas. É nestes termos que propomos-nos a observar como algumas escolas diferenciadas da educação básica passaram a lidar com a incorporação da política de cotas como atuação política em sua realidade particular.

3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

Políticas inclusivas podem ser desenvolvidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. No entanto, não se pode esquecer que o conhecimento escolar se configura muitas vezes como instrumento de manutenção e reprodução de desigualdades.

Desta forma, a presença interventora do Estado busca aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico, dos valores reais existentes em situações de desigualdade (CURY, 2005), indo além das premissas das políticas universalistas da igualdade de todos ante a lei.

Algumas políticas públicas têm como meta combater as formas de discriminação que restringem o acesso a uma maior igualdade de oportunidades e de condições, tendo como alvo a redução das desigualdades sociais, podendo se constituir em mecanismos possíveis para a construção da democracia e da igualdade numa perspectiva substancial, que promovam o enfrentamento das diversas injustiças sociais.

Fraser (2006) aborda duas maneiras de compreender a injustiça. A primeira delas é a injustiça econômica, relacionada a estrutura econômico-política da sociedade. Alguns exemplos apresentados pela autora são a exploração (ser explorado pelo fruto do próprio trabalho em benefício de outros), a marginalização econômica (ser obrigado a se submeter a um trabalho mal pago, bem como não ter acesso a trabalho remunerado), e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material apropriado). A solução para este tipo de injustiça seria algum tipo de reestruturação político-econômica, tal como redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controle democrático do investimento, entre outros. A essas alternativas (denominadas pela autora de remédios), a autora utiliza o termo “redistribuição”.

A segunda maneira de compreender a injustiça tem conotação cultural ou simbólica. A injustiça, neste caso, se relaciona aos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, o que pode ser exemplificado por meio da dominação cultural. Para este outro tipo de injustiça, é necessária alguma espécie de mudança cultural ou simbólica, podendo envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos discriminados, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Fraser (2006) denomina esse grupo com o termo “reconhecimento”.

De acordo com a caracterização de Fraser (2006), o modelo de redistribuição é aquele que tem como finalidade a alocação mais justa de recursos e poder, desenvolvendo uma

política social que objetiva a promoção da igualdade. Já o modelo de reconhecimento é aquele que busca promover o reconhecimento das diferenças étnicas, raciais e de gênero, visando garantir uma política cultural baseada nas identidades.

Para a autora, os paradigmas devem ser combinados, ou seja, a igualdade social conjugada com o reconhecimento da diferença, com o intuito de reestruturar os mecanismos econômicos e culturais que impedem a distribuição igual de recursos materiais e simbólicos na sociedade.

Tendo como base a lógica proposta pela autora, compreendemos que as desigualdades de acesso às instituições educacionais consideradas de prestígio e qualidade podem ser concebidas como injustiças que demandam soluções redistributivas e de reconhecimento.

Em relação às políticas de ações afirmativas, tais políticas podem promover soluções à medida que, por meio do acesso a determinadas instituições educacionais, é possível galgar a um nível de escolaridade de qualidade que pode ser convertido em melhores níveis de renda, bem como, em âmbito simbólico, o acesso a determinadas instituições está relacionado ao empoderamento e reconhecimento público de grupos anteriormente excluídos desses espaços.

Neste sentido, em relação às políticas de ações afirmativas, defendemos que estas possam abarcar a redistribuição econômica, assim como o reconhecimento valorativo e cultural das diferenças.

Destarte, observa-se que a teoria de Fraser fornece elementos para efetivar o direito às ações afirmativas, especialmente no campo das políticas educacionais, por meio de legislações e/ou políticas públicas e outros procedimentos que enfrentem as injustiças econômicas e culturais que recaem sobre grupos historicamente excluídos do direito à educação de qualidade, permitindo a inclusão destes nos ambientes em que antes lhes eram bastante restritos ou negados. Passamos a expor o caminho trilhado pelas ações afirmativas até o alcance da política de cotas na educação.

3.1 Ações afirmativas: definições, breve histórico e objetivos

As políticas de ações afirmativas são parte das políticas públicas que ganham espaço no cenário contemporâneo em função da limitação de acesso a bens sociais de primeira necessidade, a exemplo da educação formal, tal como já citamos.

São estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica, compreendida como socialmente vulnerável, seja pelo fato de apresentarem uma história marcada pela exclusão, seja em virtude da permanência de tais circunstâncias por meio de sequelas manifestas. A focalização considera as políticas

universalistas como insuficientes. Dessa maneira, focalizar grupos específicos permitiria dar mais a quem mais precisa, na tentativa de *compensar* ou *reparar* sequelas do passado (CURY, 2005).

De acordo com Pinto e Clemente Júnior (2004), embora no Brasil seja possível encontrar a discussão sobre ação afirmativa desde a década de 1960, principalmente em virtude dos esforços de divulgação do ex-senador e militante do movimento negro, Abdias do Nascimento, pioneiro na introdução desse debate no país, o tema só ganha realmente espaço acadêmico e político digno de alusão a partir de meados da década de 1990, especialmente a partir da criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização e Promoção da População Negra no ano de 1995, do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996 e da aprovação da Lei 9.100/95, que instituiu cotas de 30% para mulheres nas listas de candidatos dos partidos políticos.

Já a expressão *ação afirmativa* (*affirmative action*) é atribuída ao Presidente Kennedy, dos Estados Unidos, na década de 1960, que estabeleceu um comitê presidencial determinando a adoção das chamadas ‘medidas positivas’ nas empresas, buscando uma representação mais equitativa das diferentes raças na composição do seu corpo de funcionários. A princípio, o conceito aplicava-se apenas ao mercado de trabalho, sendo posteriormente estendido às universidades e demais instituições (op. cit.).

No entanto, políticas que focalizam grupos específicos já existem há bastante tempo em diversos países. A título de exemplo, é conferida à Índia a experiência mais longa de políticas de reparação e proteção a castas consideradas inferiores desde 1947. Em países da Europa Ocidental, na Ásia, na Austrália, no Caribe, na África do Sul, Canadá, bem como em países sul-americanos, como Cuba e Argentina, também foram adotadas políticas de ações afirmativas semelhantes (KRAINSKI, 2013).

Nos diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas variadas, tais como: ações voluntárias ou de caráter obrigatório, programas governamentais ou privados, leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação, entre outras. O público-alvo variou de acordo com as situações existentes e incluiu grupos como minorias étnicas e raciais e as mulheres. As principais áreas consideradas são o mercado de trabalho, o sistema educacional, especialmente o ensino superior, e a representação política. Para Moehlecke (2002), o que há de semelhante nas várias experiências de ação afirmativa é a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

Mesmo diante da menção constante dos vários países que adotaram ações afirmativas, autores como Pinto e Clemente Júnior (2004) apontam que o conhecimento acadêmico e

político brasileiro sobre o tema acaba refletindo uma dependência exclusiva da experiência dos Estados Unidos. Algumas causas identificadas seriam as similaridades históricas entre EUA e Brasil, tendo em vista que ambos foram colônias que utilizaram amplamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes; outro fator seria a forte influência da cultura americana no Brasil, tanto na academia, quanto no movimento negro, além da dependência que o Brasil tem em relação aos organismos internacionais e fundações de fomento norte-americanas.

Já no que se refere à definição de ação afirmativa, trata-se de algo muito amplo que engloba uma série de políticas de configurações diversas, bastante dependentes de contextos institucionais e culturais de cada país onde a política é implantada (FERES JÚNIOR e CAMPOS, 2016). Ainda no que diz respeito à compreensão sobre ações afirmativas, Pinto e Clemente Júnior (2004) chamam a atenção para questões que consideram fundamentais quanto a este debate, tais como: a própria definição de ação afirmativa, quais seriam as suas finalidades, quem poderia e/ou deveria promovê-las, quem poderia se beneficiar (ou quem deveria ser excluído) e a partir de quais critérios.

Os autores mencionam a dificuldade de obtenção de um consenso mínimo em torno da própria definição, que tem se constituído em uma arena para disputas políticas e teóricas, situando a problemática de que grande parte da literatura adota uma solução “generalizante” no que diz respeito aos objetivos (promover privilégios de acesso; combater discriminação passada, presente ou potencial), aos promotores (Estado ou iniciativa privada), ou aos beneficiários dessas políticas (gênero, etnia, raça, idade, etc.). Para esses autores, quanto mais geral a definição a ser adotada, maior é a possibilidade de que políticas de ação afirmativa não sejam compreendidas de forma restrita nem temporal, nem espacialmente.

Com base nesses autores, pontuamos a necessidade de que os antecedentes históricos e as questões sociais que nutriram ou geraram a configuração de uma dada política de ação afirmativa sejam objeto de contextualização. Entretanto, apesar das supostas definições generalizantes presentes na literatura acadêmica, tais debates nos ajudam a compreender a finalidade dessas políticas. Assim, iremos nos pautar em alguns autores que a nosso ver fornecem elementos norteadores para a compreensão das ações afirmativas, ainda que suas perspectivas sejam colocadas em termos generalizantes.

De acordo com Gomes (2003), as ações afirmativas fazem referência ao conjunto de políticas públicas com o intuito de diminuir as desigualdades existentes e proteger os grupos sociais com maior histórico de discriminação étnica e/ou social, e 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 emprego (op. cit., 2003, p. 63).

Para Moehlecke (2002), ação afirmativa é uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que procura corrigir uma condição de discriminação e desigualdade praticada a certos grupos no passado, presente ou futuro, por meio da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos, segundo a autora, irá depender do grupo em questão e do contexto histórico e social.

Outra perspectiva acerca das ações afirmativas é que elas representam ações que visam o acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna, de modo a tentar superar as desigualdades “que não conseguem ser rompidas com os mecanismos tradicionais de inclusão social, como a expansão do mercado de trabalho ou o acesso universal à educação” (ROZAS, 2009, p. 20).

O que podemos observar nesses conceitos é que todos defendem uma reparação para os segmentos que sofreram algum tipo de exclusão (e/ou discriminação) ou são potencialmente propensos a serem marginalizados de determinados direitos, cujo objetivo seria minimizar os efeitos negativos causados pela desigualdade, suprimindo lacunas que os mecanismos universalistas não conseguem contemplar.

As ações afirmativas também teriam natureza “multifacetária” (GOMES, 2003), ou seja, além do ideal da igualdade de oportunidades a que todos têm direito, busca-se alcançar mudanças na mentalidade dos homens, visto que preconceitos e discriminações estão enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo de subordinação de uma raça sobre a outra, de uma classe social em relação à outra, dentre outras formas. Tais ações visam o combate da discriminação de fundo cultural, estrutural, arraigada na sociedade (GOMES e SILVA, 2002).

Acerca desses aspectos, é possível depreender que não basta o cumprimento mecânico e obrigatório da lei, mas é preciso a superação de estigmas, onde a conscientização não estaria apenas no âmbito das consequências das discriminações em termos judiciais, mas da aceitação do outro por meio de ações concretas e de mudanças culturais, valorizando as diferenças sociais no dia a dia, buscando a redução das injustiças sociais.

Pode-se dizer que, inicialmente, as políticas afirmativas foram propostas por movimentos sociais que lutavam pela inclusão de determinados segmentos da sociedade, os quais, historicamente, tiveram negados seus direitos. Esses movimentos consideram que a proposta de uma democracia baseada na universalidade dos direitos civis, políticos e sociais não são suficientes. Para eles, direitos sociais, não atendem de forma igualitária a todos. Esta realidade acaba por reproduzir a conservação dos direitos para grupos privilegiados e a negação desses mesmos direitos para a maior parte da população (SALVADOR, 2008).

Normalmente justificam-se as políticas de ação afirmativa a partir de três argumentos básicos: reparação, diversidade e justiça social (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012). O argumento da reparação diz respeito à ideia de que uma injustiça profunda foi cometida no passado da nação e, deste modo, medidas reparatórias precisam ser tomadas para dirimi-la. No caso do Brasil, uma das injustiças cometidas foi a escravidão dos negros e a sua marginalização que se seguiu após a abolição da escravatura.

Já o argumento da diversidade aponta que, em uma organização político-social de cunho democrático, todos os segmentos sociais precisam ter acesso às instituições do Estado. Desse modo, a experiência universitária, por exemplo, poderia ser enriquecida e problematizada por meio da inclusão de grupos que até então estavam ausentes desses espaços (op. cit.).

E finalmente, a noção de justiça social, uma das justificativas mais recorrentes para sustentar a adoção de ações afirmativas, fundamenta-se na constatação de que, no caso da sociedade brasileira, grupos específicos de sujeitos são marginalizados das posições sociais de maior prestígio, poder e influência. Busca-se, então, compensar aqueles sujeitos que foram historicamente excluídos das oportunidades de educação e emprego, assegurando-lhes direitos que antes lhes foram negados.

A noção de justiça entende que é preciso fornecer condições adicionais para determinados sujeitos. No caso da política de cotas no nível superior, por exemplo, aqueles que não tiveram acesso à educação básica de qualidade e igualdade entre sujeitos de etnias distintas, para que possam concorrer de forma justa em relação aos demais candidatos às vagas, precisam receber uma vantagem, que possibilite seu ingresso em um nível de ensino que antes lhes era negado (SOUZA, 2014). Sobre tais argumentos básicos para a justificação das políticas de ação afirmativa, concordamos com este autor, ao afirmar que, apesar de estar longe de acabar com a discriminação racial e social, esse tipo de política diminui o fosso existente entre brancos e negros, ricos e pobres. E ainda que nem sempre consigam contribuir

para diminuir a discriminação, pelo menos por meio das ações afirmativas são reconhecidas as diferenças raciais e desigualdades de classe.

Além dos aspectos que justificam a existência das ações afirmativas, também se discute na literatura sobre metas e objetivos dessas ações. Uma das finalidades seria o respeito à diversidade e uma maior representatividade dos grupos minoritários nos diferentes âmbitos da atividade pública e privada (KRAINSK, 2013). Parte-se da premissa de que determinados grupos normalmente não são representados em determinadas áreas ou são sub-representados em ocupações de poder e prestígio no mercado de trabalho e em atividades estatais. Neste sentido, seria necessário fazer com que a ocupação das posições do Estado e do mercado de trabalho seja feita, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plural da sociedade (GOMES e SILVA, 2002).

Para os países adotantes dessas medidas, constituiria um erro deixar de oferecer oportunidades efetivas de educação e de trabalho a certos segmentos da população, pois isto poderia acarretar, em médio prazo, prejuízos à competitividade e à produtividade econômica do país (GOMES e SILVA, 2002).

As ações afirmativas teriam também o objetivo de criar as chamadas personalidades emblemáticas, uma vez que elas seriam um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Os representantes de minorias que alcançassem posições de prestígio e poder poderiam servir de exemplo às gerações mais jovens, vendo em suas carreiras e realizações pessoais a indicação de que não haveria obstáculos intransponíveis à concretização de seus projetos de vida (op. cit.).

É importante salientar que tais políticas não alcançarão os efeitos sociais desejados isoladamente, mas devem caminhar em conjunto com outras medidas de natureza social, universalistas, como a melhoria na qualidade do ensino público (sobretudo na educação básica), políticas de acesso e de permanência, políticas de redistribuição de renda, entre outras (KRAINSK, 2013).

De acordo com Oliveira (2014), para tratar da temática das ações afirmativas deve ser levado em conta não somente o problema do reconhecimento de grupos considerados minoritários na sociedade, mas principalmente, o repensar de:

mecanismos de redistribuição de renda e de inserção igualitária nas oportunidades de formação e trabalho, no acesso à cultura, ao lazer e ao mundo da vida. Ou seja, condições que favoreçam a formação de uma auto-estima positiva, a auto-realização dos sujeitos, além de um tratamento igualitário no convívio social (OLIVEIRA, 2014, p. 56).

A autora nos faz refletir a respeito da necessidade de interligação e complementaridade das ações políticas de diferentes naturezas, e que todas possam convergir para o bem-estar e a qualidade de vida do ser humano em todas as esferas sociais.

Após esta breve exposição acerca das definições e propósitos das ações afirmativas, salientamos que nosso enfoque neste estudo são essas medidas incorporadas nas políticas educacionais e como elas se refletem na prática. No Brasil, o mecanismo predominante para aplicação desse tipo de política tem sido as cotas, tema que exploraremos de forma mais exhaustiva na seção subsequente. No entanto, neste capítulo, pretendemos citar ainda alguns exemplos de ação afirmativa para além das cotas utilizadas em instituições educacionais.

A Universidade de Campinas (Unicamp) possui alguns programas, dentre os quais, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp (PAAIS). Funciona como sistema de bônus em termos da atribuição de pontuação no resultado das provas, em que o aspecto considerado mais importante é a adição de pontos à nota dos candidatos provenientes de escolas públicas, o que é relacionado à origem menos abastada da população no vestibular da instituição. Nas fases do vestibular recebem pontos os estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental e o médio em escola pública. Caso os estudantes tenham cursado ambos os períodos na rede pública, a pontuação é cumulativa. A referida universidade adota também o vestibular indígena, por meio de uma seleção exclusiva com conteúdo próprio para candidatos das etnias indígenas do Brasil. Outro programa de ação afirmativa da Unicamp é o ProFIS (Programa de Formação Interdisciplinar). Este seleciona os melhores alunos da 3ª série do ensino médio da rede pública de Campinas a partir das notas do ENEM e lhes oferece um curso com duração de dois anos com conteúdo multidisciplinar. Ao final do curso, os estudantes têm a chance de ingresso em cursos de graduação na Unicamp sem passar pelo vestibular.

A Universidade de São Paulo (USP) é tradicionalmente uma das instituições mais relutantes com relação à implantação das cotas, utilizando-se de argumentos que apelam para o mérito, a partir do entendimento de que este estaria supostamente ameaçado pela possibilidade de ingresso de estudantes sem qualidade suficiente para a graduação (MENDES, 2017). Essa universidade vem utilizando outros programas alternativos em detrimento das cotas, considerados como ações afirmativas. Para Mendes (2017), consistem-se como espécies de concessões frente à ameaça das cotas. Um desses é o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Público Paulista (PIMESP), que consiste em bônus racial, em que estabelece acréscimo na nota do vestibular dos alunos da rede pública e aos autodeclarados negros. Além do sistema de bônus, a USP vem investindo na oferta de cursinhos pré-

vestibulares e cursos de reforço, onde são oferecidas anualmente vagas para alunos egressos do ensino público e que prestaram o vestibular da FUVEST e não foram aprovados.

De acordo com Guarnieiri e Silva (2017), os índices de inclusão social alcançados pelos programas da USP têm sido bem inferiores ao esperado, visto que a maioria dos seus matriculados ainda são egressos do ensino privado, brancos e de níveis sociais elevados, o que sinaliza a urgência da criação de alternativas que sejam mais efetivas no que concerne à inclusão social nesse nível de ensino.

A esse respeito, compreendemos que os mecanismos utilizados para a implementação das políticas de ações afirmativas precisam ser constantemente avaliados, inclusive colocando em xeque os critérios adotados para o alcance dos objetivos de tais políticas, os quais, quando necessário, devem ser redimensionados.

Neste sentido, compreendemos que as políticas de ações afirmativas na educação têm o caráter inclusivo e equitativo, cujo papel é garantir não somente a democratização do acesso às instituições, mas também a permanência e um ensino de qualidade, visando combater à discriminação e minimizar as desigualdades, buscando corrigir e/ou prevenir a exclusão de determinados grupos.

Na seção a seguir passaremos a discutir a política de cotas, como uma especificidade das ações afirmativas.

3.2 Política de Cotas

A ação afirmativa tem sido tratada muitas vezes como sinônimo da política de cotas. No entanto, as cotas dizem respeito a uma das estratégias de ação afirmativa, em que podem ser adotados diferentes critérios de acesso para que determinados grupos possam ser beneficiados pela política, tais como renda, raça/etnia, origem escolar, entre outros.

Na área educacional, as cotas se caracterizam principalmente pela possibilidade de redistribuição das vagas totais destinadas à livre concorrência, por meio de reservas a grupos específicos (ALMEIDA, 2016), sendo um mecanismo das políticas públicas e educacionais com o intuito de promover a inclusão social, podendo ser aplicadas para garantir o preenchimento da ausência estatal em algum momento da sua atuação (CASTRO, 2018).

Consiste na reserva de um número de vagas para certos candidatos, tendo como objetivo garantir a igualdade de oportunidades e justifica-se por apresentar a possibilidade de minimização das desigualdades e das vantagens injustas a fim de que se estabeleça a equidade

de oportunidades, visto que todos merecem igualdade de consideração. Sua função seria corrigir as desigualdades naturais ou sociais (FRIAS, 2012).

Sendo assim, as cotas surgem da constatação de que somos extremamente diferentes uns dos outros no que se refere aos aspectos relativos às nossas oportunidades na vida e que estão fora do controle: alguns nascem em famílias pobres, já outros em famílias muito ricas; alguns em famílias amorosas, outros em famílias violentas; uns apresentam problemas de saúde, outros sadios etc. Assim, a equidade então exige que se corrijam as distorções criadas pela “loteria natural” e pela “loteria social”, que seriam a sorte ou azar de nascer em regiões ricas ou pobres, de nascer saudável ou doente, entre outros (FRIAS, 2012).

A partir da Constituição de 1988, diversas demandas foram tomando corpo na sociedade brasileira, pressionando os governos a apresentarem soluções relativas à justiça social. Neste cenário, o debate sobre as cotas na área educacional surgiu com mais intensidade no Brasil vinculado à ampliação do acesso às universidades públicas pelos diferentes grupos étnicos e estudantes egressos de escolas públicas, como já esclarecemos no início deste trabalho.

Dois eventos organizados em 1999 pela Universidade de Brasília, cujo enfoque era a discussão sobre a política de reservas de vagas (cotas) para estudantes negros e indígenas, resultaram na aprovação em julho de 2003, da resolução do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília), que instituiu, entre outras ações, a reserva de vagas para os ingressantes que se autodeclarassem negros ou pardos (SEGATO, 2007).

No ano de 2001 houve a III Conferência contra Xenofobia e Discriminação sediada em Durban na África do Sul. O evento teve a participação de representantes do movimento negro brasileiro que denunciaram ao mundo os efeitos do “racismo à brasileira”, que estariam bastante vivos nos discursos naturalizados, e que sustentariam a condição de marginalidade e desigualdade de oportunidades existente entre brancos e negros desde os tempos da escravidão (GUARNIERI e SILVA, 2017).

Desde então, o Brasil assumiu formalmente o compromisso de combater o racismo e de desenvolver ações que tivessem como finalidade a reparação dos danos históricos. É nesse contexto que ganham importância as “ações afirmativas”, por se tratar de mecanismos que ao invés de punir o comportamento racista, promovem o seu enfrentamento e a valorização da identidade de grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica. As cotas surgem como um tipo de “ação afirmativa” que fomenta a valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção destes na sociedade (GUARNIERI e SILVA, 2017).

A esse respeito destacamos a compreensão da superação do caráter punitivo em relação ao comportamento discriminatório proposto pelas ações afirmativas, sinalizando para o caráter preventivo que essas ações sugerem. Além disso, salta ao nosso olhar o aspecto educativo que essas ações podem trazer para a sociedade em geral e para o âmbito educacional mais especificamente, a partir do fomento das interações sociais e do respeito às diferenças.

Em continuidade aos aspectos históricos do despontamento das cotas em educação, destacamos que de 2003 a 2012, várias instituições implementaram políticas de ações afirmativas, por meio das cotas ou bônus aos vestibulandos que se declarassem negros ou pardos, assim como indígenas e egressos de escolas públicas.

A instituição educacional pioneira em implantar a política de cotas no Brasil foi a Universidade Estadual do Rio Janeiro (UERJ), por meio da Lei Estadual nº 4.151/2003, que regulamentou cotas para estudantes carentes, visando reduzir as desigualdades étnicas, sociais e econômicas. Já a primeira instituição em nível federal a adotar uma política de cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004, destinando 20% das suas vagas aos estudantes autodeclarados negros (LADEIRA e SILVA, 2018).

Em 2009, 35 Universidades Federais, 43 Universidades Estaduais e 5 Universidades Municipais já haviam implantado ações afirmativas. O sistema adotado pela maioria foi a política de cotas, apenas 8 universidades optaram pelo sistema de bônus, ou seja, o oferecimento aos ingressantes de um percentual a mais nas avaliações relativas aos vestibulares (NEVES, 2016).

Fazendo uma síntese dos antecedentes da lei de cotas em nível nacional, Silva (2017) pontua que na década de 1990 ocorriam discussões sobre a viabilidade da implementação dessa política, sendo apenas uma possibilidade distante e discursiva. Já na primeira década dos anos 2000, ocorreu a difusão de modelos de ações afirmativas sendo implementados em todo o país, passando do plano discursivo para a prática e o experimento.

Durante o período de treze anos em que tramitou a “Lei das Cotas” foram realizadas as primeiras experiências de ações afirmativas nas universidades. Destaca-se o papel dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, para que essas políticas pudessem democratizar as condições para o acesso e a permanência nas universidades. Por outro lado, esse debate sempre foi muito marcado por diversos movimentos de resistência às cotas, sobretudo as cotas de caráter étnico (TREVISOL e NIEROTKA, 2015.)

Um dos movimentos de resistência às cotas foi o manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática - posicionamento de intelectuais brasileiros contra o sistema de

cotas raciais” (CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL, 2006). Esse manifesto foi firmado por alguns intelectuais brasileiros e encaminhado ao Congresso Nacional, pleiteando que fossem recusados o PL nº 73/1999 (PL das Cotas) e o PL nº 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial) (TREVISOL e NIEROTKA, 2015).

Em maio de 2008, outro manifesto foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal intitulado “120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil”. Manifesto em defesa da Justiça e constitucionalidade das cotas, elaborado e encaminhado por um grupo de estudantes, artistas e ativistas de direitos humanos. O documento apresentava aspectos como os avanços conquistados por meio das ações afirmativas e a defesa do projeto de “Lei das Cotas” (TREVISOL e NIEROTKA, 2015).

A partir de 2012, então, passa a existir um padrão de cotas no país, a partir da regulamentação federal, definindo reserva obrigatória de vagas nas instituições de ensino federais, servindo como modelo de referência para as instituições estaduais e municipais.

A Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas é resultado do Projeto de Lei 3627/04 que determinava que 50 % das vagas das universidades federais deveriam ser destinadas aos alunos da rede pública do ensino médio, além de tratar sobre a obrigatoriedade de reservar vagas especificamente para os grupos étnico-raciais, de acordo com a proporção destes indivíduos nas respectivas unidades federativas (CASTRO, MARTIN e ALMEIDA, 2020).

Basicamente, o processo legislativo que envolveu a Lei de Cotas pode ser dividido em: Projeto Original (PLC no. 73/1999), Projeto Final (PLC no. 180/2008) e Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). De acordo com as regras do processo legislativo brasileiro, os projetos foram analisados por três comissões, a saber: Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), Direitos Humanos e Minorias (CDHM) e Educação e Cultura (CEC). E, por fim, foi submetido à análise presidencial (CASTRO, MARTIN e ALMEIDA, 2020).

O PLC nº 73/1999 estipulava 50% das vagas nas universidades públicas para os alunos que tivessem o maior coeficiente de rendimento, com o objetivo de criar uma “verdadeira [e democrática] elite acadêmica” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1999). Já o PLS no. 180/2008, propõe a reserva de 50% das vagas para estudantes de escola pública, com reserva de 50% dessas vagas para estudantes com até 1,5 salários-mínimos de renda *per capita*, e da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) de maneira proporcional ao censo demográfico do IBGE. Finalmente, a Lei no. 12.711/2012, por meio de veto presidencial, perdeu o coeficiente de rendimento, tendo como justificativa que o mesmo “não se baseia em exame padronizado [...] e não segue parâmetros uniformes”.

O parecer da CCJC aprovou a lei e destacou as ações afirmativas como forma de romper com desigualdades arraigadas na sociedade e que só poderão ser superadas mediante a atuação do Estado. A CDHM referendou o parecer da CCJC, reforçando a dimensão histórica das desigualdades e enfatizando a necessidade de não abdicar de critérios que se relacionem com o conhecimento intelectual dos estudantes. Por fim, o parecer da CEC reiterou o aspecto histórico da formação socioeconômica desigual, seus impactos e a necessidade de o Estado atuar sobre essa distribuição, além de destacar a importância de juntar critérios (raciais) com universais (renda), entre outros aspectos. (MEDEIROS, MELLO NETO e GOMES, 2016).

A Lei nº 12.711/12 organiza o debate a respeito da obrigatoriedade das cotas no ensino superior e, de forma mais recente, em algumas instituições de educação básica, a saber, as escolas federais de ensino técnico de nível médio, instituindo a obrigatoriedade das cotas nos processos seletivos (BRASIL, 2012). A aprovação da Lei 12.711/2012 atribui às instituições inseridas no próprio texto da lei um caráter mais equitativo e heterogêneo. Tais instituições passam a representar todos os domínios da sociedade brasileira, minimizando o privilégio de uma parcela da população que, em função de sua condição social, apresentava uma posição vantajosa para ingressar nas instituições educacionais federais (CASTRO, MARTIN e ALMEIDA, 2020).

De acordo com essa lei, as vagas devem ser distribuídas a partir de uma ordem hierárquica de reservas (FERES JÚNIOR e CAMPOS, 2016). Do total de vagas ofertadas em um curso superior, 50% devem ser reservadas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas, metade deve ser destinada para estudantes carentes, cuja renda *per capita* familiar seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Já as cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência se aplicam aos grupos oriundos de escolas públicas, devendo ser proporcionais à representatividade desses grupos no estado em que está localizada a instituição de ensino. A Lei de Cotas, enquanto política de enfrentamento das desigualdades raciais e como política de democratização da educação, visa sanar a sub-representação de negros, indígenas e de estudantes oriundos da escola pública na educação e promover condições que causam impacto na desigualdade social, econômica e cultural da sociedade (MEDEIROS, MELLO NETO e GOMES, 2016).

A Lei nº 12.711/2012 foi sancionada em um período de debate relativamente abrangente acerca das cotas na sociedade brasileira, tendo em vista o grande número de instituições que já adotavam medidas de ações afirmativas nos seus processos seletivos, sobretudo as cotas. Desse modo, o impacto mais imediato da lei foi o de instituir a obrigatoriedade das cotas no ensino superior federal, nas unidades que ainda não adotavam

nenhuma medida neste sentido em seus processos seletivos e, ainda, possibilitar um caráter uniforme e padrão para essa política nas IFES. Até mesmo aquelas instituições que já adotavam alguma política de cotas, de algum modo foram impactadas pela necessidade de adequá-la à referida lei, provocando mudanças nos seus processos seletivos para 2013. A lei contribuiu para um aumento expressivo de vagas para alunos de escola pública e não brancos e, com isso, um aumento de pretos e pardos de escolas públicas nas universidades federais (GUERRINI, et al., 2018.).

No que diz respeito ao debate normativo sobre cotas, tanto os oponentes quanto os defensores justificam suas posições em nome da igualdade enquanto valor fundamental, discordando sobre a interpretação e aplicação desse princípio. A discussão sobre a igualdade adquire a forma de oposição entre igualdade formal e igualdade substantiva. A primeira seria uma igualdade abstrata de todos os indivíduos perante a lei, e, seguindo essa lógica, as cotas seriam uma tentativa de criar mais privilégios numa sociedade intensamente patrimonialista e hierárquica (PINTO e CLEMENTE JÚNIOR, 2004). Já a igualdade substantiva², preza pela igualdade como resultado, podendo ser estimulada através de ações dirigidas para grupos potencialmente desfavorecidos, com o intuito de promover a igualdade de resultados por meio de privilégios de acesso ou compensações, entre outros. Seus defensores acusam a igualdade formal de manter a desigualdade através de uma falsa igualdade (op. cit.).

Quanto às justificativas adotadas para implantação das cotas, Feres Júnior e Campos (2016) enfatizam que variam, algumas podem ser multiculturalistas, e outras concernentes ao âmbito da justiça social. No que se refere à primeira justificativa, utiliza-se a adoção de critérios raciais e étnicos, defende-se aspectos como o reconhecimento da diferença cultural, o elogio às diferenças, a politização da negritude para além da mera redistribuição de recursos entre grupos raciais. Já a justiça social, contempla aspectos redistributivos (redistribuir riquezas), adotando critérios socioeconômicos para implementação das cotas. De acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2012), de modo geral existe uma aceitação maior em relação a critérios sociais do que raciais.

Quanto às motivações em relação à aceitação ou não desses critérios, Castro (2018) enfatiza que as políticas de cotas sociais tomam como parâmetro, critérios compreendidos como mais objetivos, já que podem ser mensurados e delimitados, como, por exemplo,

² Compreendemos que a igualdade substantiva também pode ser denominada de equidade, como veremos no capítulo 4.

reserva de vagas para as pessoas com deficiência, critérios que incluem a renda, ou seja, o padrão socioeconômico das pessoas que são candidatas àquela ação afirmativa.

Já as cotas raciais suscitam mais polêmicas. Uma delas incide na negação da existência de raças do ponto de vista genético. Para Mendes (2017), tal argumento desconsidera que as discriminações em geral remetem a características fenóticas, ou seja, às características visíveis dos sujeitos.

Outra crítica seria a adoção de mecanismos considerados por alguns autores como imprecisos para verificação da raça, tal como defende Castro (2018), tendo em vista que a lei define que será utilizada apenas a autodeclaração como meio para que o candidato informe livremente se é preto, pardo ou indígena. As instituições de ensino superior dentro da autonomia de gestão e administração instituíram outros meios para verificar a autodeclaração, tais como banca avaliadora das características físicas dos candidatos e investigação social para averiguar as informações fornecidas pelo candidato na sua declaração da raça (CASTRO, 2018). Há de se mencionar ainda uma série de denúncias de fraudes envolvendo estudantes de universidades em relação a autodeclarações falsas acerca do quesito racial, o que contribui para aumentar ainda mais a polêmica em torno dessa questão.

Já o critério de escola pública, embora menos polêmico que o critério racial, também suscita uma série de críticas e questionamentos. Para aplicação deste critério na política de cotas, utiliza-se principalmente o argumento de que os estudantes egressos de escolas públicas não possuem igualdade de condições para concorrer com os alunos das classes média e alta que estudaram em escolas privadas, ou seja, compreende-se que as escolas públicas possuem piores condições de ensino em comparação com as escolas privadas. Assim, a questão de classe social seria atendida de modo indireto, partindo do pressuposto de que os estudantes de instituições públicas são sujeitos com menor poder aquisitivo (RITTER, 2018).

Para Mello (2013), a escolha do estudante de escola pública como destinatário exclusivo das cotas tem sido palco de iniquidades, pois exclui um enorme contingente de estudantes bolsistas e alunos de escolas filantrópicas, e, ao tempo, inclui muitos estudantes de classe média oriundos das escolas de rede federal, como as escolas técnicas e militares, escolas de referência de bom ensino e aprendizado. Argumenta que os estudantes de escolas públicas não são necessariamente de baixa renda, nem os únicos de baixa renda, e que as cotas aos estudantes de escolas públicas desviam as políticas de ação afirmativa dos seus verdadeiros objetivos, partindo de uma premissa falsa ao supor que toda escola pública é defasada.

O autor menciona ainda que o elenco de escolas da rede privada é diversificado demais para seus estudantes estarem excluídos do sistema de cotas, visto que compreendem desde escolas de elite de alto padrão de ensino a um amplo leque de escolas de baixo custo de pequeno porte das periferias, que possuem um público de baixa renda que não consegue vaga para os filhos nas escolas públicas próximas de casa, ou que procura fugir da violência, de greves no ensino público e/ou acredita que está proporcionando aos filhos um ensino melhor e, desse modo, faz um esforço para colocá-los numa escola particular, investindo parcela considerável da renda familiar.

Ainda no que se refere à aceitação social em torno da lei das cotas, Menezes (2015) destaca que esta divide opiniões. Por um lado encontram-se os que defendem, argumentando a favor de políticas de ação afirmativa, enfatizando que cotas são medidas corretivas e provisórias de inclusão social. Tais argumentos apontam que uma das razões para a implementação das cotas seria a reparação do Estado no tocante aos prejuízos praticados, especialmente contra a população negra ao longo da história, numa tentativa de reparar o dano cometido a essa população. Outro argumento diz respeito à inclusão de alunos de escolas públicas e pobres nas universidades.

Castro (2018) questiona se a reparação seria justa se o beneficiário de hoje não foi aquele que sofreu a discriminação, mas apenas uma “vítima indireta”. Para a autora, é necessário que somente os responsáveis pelos atos de discriminação sejam penalizados e que apenas as vítimas reais, sejam de qualquer maneira ressarcidas, mas dentro do parâmetro do dano sofrido.

Em relação aos argumentos contrários, encontra-se a afirmação de que as cotas corrompem o princípio do mérito acadêmico, requisito para ingresso na universidade. De acordo com essa visão, as cotas constituem uma medida que atinge apenas as consequências do problema, em vez de tentar sanar a causa que estaria na péssima qualidade do ensino público na educação básica. Outro aspecto seria de que as cotas baixam o nível acadêmico das universidades ao permitir o ingresso de alunos menos preparados (MENEZES, 2015).

A esse respeito, Ritter (2018) aponta uma perspectiva com a qual concordamos, que é a de que estas lutas podem ser articuladas, quais sejam, a melhoria da qualidade da educação básica do país e o aumento do número de reserva vagas para os sujeitos que se enquadram no perfil das ações afirmativas.

Menezes (2015) destaca que existem evidências de que a desigualdade social é ruim para todos, não apenas para os pobres, e que ela é fator determinante para indicadores sociais como criminalidade, problemas de saúde, desempenho educacional insatisfatório etc. No que

se refere às cotas, as mesmas se justificam ainda que haja uma redução em termos de qualidade acadêmica e produção científica, visto que o objetivo último da instituição pública é promover a justiça social e a educação, ao que acrescentamos, a promoção da democracia. A ciência financiada por dinheiro público, no entender da autora, é um meio para chegar a esse objetivo, e não fim em si mesmo. Nessa direção, critérios meritocráticos de ingresso nas instituições públicas podem ser corrigidos por meio de critérios de necessidade, caso seja necessário, para que se estabeleça a igualdade de oportunidades.

Embora esses aspectos contrários e favoráveis possuam relevância inestimável, de acordo com Guarnieri e Silva (2017), o interesse pelo confronto dicotômico (pró *versus* contra em relação às cotas) vem diminuindo consideravelmente na literatura. Estudos mais recentes tendem a focalizar aspectos como investigações acerca dos envolvidos no processo, identificação das novas demandas e obstáculos a serem sobrepostos. Tais aspectos possuem relação com aquilo que pretendemos estudar, visto que ao estudar a atuação de uma política na escola, interessa-nos tanto investigar os envolvidos com a política, bem como identificar os novos desafios que emergem a partir da mesma.

Apesar de não ser o único meio de fomentar o acesso para os grupos marginalizados, compreendemos que a política de cotas tem caráter democratizante, a fim de minimizar as desigualdades históricas enfrentadas por aqueles que, de outra forma não conseguiriam ter acesso a determinadas instituições, sendo inegável que a política tem uma função relevante no que tange à inclusão social e ao acesso dos estudantes de classes sociais de baixa renda, podendo minimizar o desequilíbrio educacional dos grupos historicamente excluídos do direito à educação.

Além de proporcionar oportunidades aos segmentos sociais excluídos, essa política também possui um papel educativo, na medida em que proporciona no ambiente escolar a diversidade de contextos sociais, etnias, origens, habilidades, entre outros, propiciando aprendizados mútuos para todos os envolvidos (cotistas e não cotistas), que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais solidária, justa e democrática, colocando o conhecimento disponível para a sociedade em geral e não apenas para uma elite.

Apesar desses aspectos positivos, chamamos a atenção para algumas ponderações apresentadas por Gomes (2001) em relação ao que a jurisprudência americana chama de “cotas cegas”, que seriam aquelas instituídas aleatoriamente, sem qualquer finalidade de corrigir uma injustiça determinada. A correção de uma injustiça social é o objetivo principal da criação das diversas ações afirmativas existentes. Esse autor ressalta que as propostas de

cotas cegas devem ser evitadas para não cair no erro da discriminação e da exclusão, só que de forma legalizada.

Também é preciso levar em consideração que a adoção do critério “oriundo de escolas públicas” tem seus limites. Concordamos com Feres Júnior, Daflon e Campos (2012), ao afirmarem que a lei é completamente silenciosa a respeito da grande heterogeneidade da qualidade das escolas públicas existentes em nosso país. Candidatos de algumas escolas de ensino médio público federal, tais como os colégios militares e de aplicação, adotam processos altamente seletivos de admissão e podem acabar se beneficiando da reserva de vagas, resultando numa competição altamente desigual entre os candidatos a cotistas (op. cit.).

Sobre o mesmo aspecto, Guasti (2014) afirma que diferentes escolas públicas concorrerem em igualdade de condições, quando na realidade são totalmente desiguais, cria-se uma falsa igualdade entre elas. No caso da sociedade brasileira, esse modelo não é suficiente se não conseguir estabelecer parâmetros mais justos para os estudantes, levando em conta tal diversidade.

Enfim, diante de alguns limites apresentados pela política de cotas, é preciso repensar e rever os critérios regularmente para que a política seja aperfeiçoada, questionando o que, efetivamente, deseja-se alcançar com a sua adoção, para que as vagas sejam ocupadas por estudantes que realmente necessitem delas, a fim de minimizar a reprodução meritocrática e seletista da sociedade, podendo abarcar, inclusive, critérios complementares. É importante que a opção por esse tipo de política não se restrinja a busca de padronização de resultados entre os estudantes, mas visem, sobretudo, uma formação cidadã numa perspectiva democrática.

Além desses aspectos, faz-se necessário ressaltar que não basta garantir o acesso dos estudantes por meio da política de cotas, mas é igualmente recomendável que *outras ações afirmativas* acompanhem os estudantes em seu percurso acadêmico, por meio de *políticas de permanência e de apoio pedagógico* visando o ensino de qualidade, entre outras possibilidades, o que discutiremos a seguir. Assim, além de concordar que a *política de cotas tenha caráter democratizante*, há que se considerar que ela é interpretada e incorporada nas diversas instituições por seus sujeitos, conforme as culturas presentes/predominantes nas escolas, o que pretendemos aprofundar.

4. A ESCOLA NO ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES: IGUALDADE E EQUIDADE

Esse capítulo pretende fomentar o debate sobre a relação existente entre igualdade, equidade e o papel da escola no enfrentamento das desigualdades sociais, visando fornecer elementos para refletir a respeito das mudanças geradas na organização escolar com a atuação da política de cotas. Para isso, nosso olhar se direciona aos grupos que historicamente estiveram em desvantagem social.

Conforme é apontado por Dubet (2001), partimos do entendimento de que as desigualdades são o conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais, que possui natureza dupla onde algumas desigualdades se reduzem enquanto outras se ampliam. Para esse autor, a maioria das desigualdades não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas é resultante da junção de um conjunto complexo de fatores, surgindo muitas vezes como o produto de práticas ou políticas sociais que possuem como objetivo limitá-las.

A esse respeito, Arroyo (2010, p. 1397) destaca que os processos de produção das injustiças e desigualdades não são estáticos, mas:

(...) são redefinidos, ressignificados e refinados no contexto atual dos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas (...). Essa visão dinâmica traz uma mudança de qualidade e de natureza das desigualdades, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos de sua produção.

O autor nos auxilia a compreender que um dos passos que consideramos preliminar no enfrentamento das desigualdades é o debate em torno das concepções de igualdade, buscando compreender o que este termo significa, o que nos propomos a fazer a seguir. A este respeito, Crahay (2013) estabelece uma classificação acerca de três noções de igualdade que nos parecem adequadas e didáticas para fundamentar esta pesquisa. Para cada noção de igualdade, o autor vincula uma concepção de justiça.

A primeira é a **igualdade de oportunidades**, relacionada à justiça distributiva (meritocrática). Nesta perspectiva, a igualdade será satisfeita se oportunidades educacionais mais ricas forem oferecidas àqueles que são realmente os mais merecedores, o que pressupõe uma identificação objetiva dos talentos e dos méritos. Há em cada pessoa aptidões naturais,

cabendo ao Estado ou a escola identificar o potencial de formação próprio de cada um, dando a cada pessoa a oportunidade para que alcance seu mais amplo progresso.

Para isso, é preciso eliminar os obstáculos geográficos, financeiros, institucionais, culturais e psicológicos que possam impedir que o indivíduo tenha acesso ao nível de formação que é capaz de adquirir por ele mesmo. Isso reverbera na escola, em que se considera justo atribuir notas mais altas aos alunos que alcançarem um melhor desempenho. Crahay (2013) tece críticas a essa concepção, tendo em vista que a mesma ignora os inúmeros obstáculos do ambiente familiar ou escolar, atribuindo os fracassos ou as dificuldades que muitos alunos encontram a ausência de *dons inatos*, desprezando o peso da herança social e o efeito das interações que a criança mantém com o ambiente familiar e escolar.

Outra concepção corresponde à **igualdade fundamental de todos os seres humanos ou igualdade de tratamento**, vinculada à justiça igualitária. Defende que todos os homens têm o mesmo direito à proteção civil, saúde e educação.

Essa noção de igualdade também estaria relacionada ao conceito de igualdade perante a lei, que foi concebido no século XIX a partir das experiências pioneiras dos EUA e da França, por meio de uma construção jurídico-formal, segundo a qual a lei genérica e abstrata deveria ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio. Essa é uma clássica concepção de igualdade jurídica, de cunho meramente formal. Em linhas gerais, de acordo com esse conceito de igualdade que deu sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie (GOMES e SILVA, 2002).

Nesta noção de igualdade formal, as desigualdades de classe social e as demais relações de poder são explicadas enquanto problemas meramente individuais. A título de exemplo, em um processo seletivo como o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os candidatos são considerados formalmente iguais, e as relações de dominação que constituíram desigualdades históricas entre classes e grupos não são levadas em conta, desconsiderando as desigualdades anteriores à avaliação, individualizando o que é socio-histórico e utilizando-se do discurso sobre o mérito como forma de reforçar determinados privilégios raciais e de classe (MENDES, 2017).

Especificamente na escola, implica em todos os alunos receberem os mesmos conteúdos de ensino com a mesma qualidade, devendo ser oferecida a todos, indistintamente, a mesma educação (CRAHAY, 2013). Tal concepção começou a ser questionada quando foi constatado que a igualdade de direitos, por si só, não era suficiente para tornar acessíveis aos que se encontram em desvantagem social as oportunidades de que usufruíam os indivíduos socialmente privilegiados (GOMES e SILVA, 2002).

Acerca das concepções de igualdade supracitadas, podemos citar as considerações de Dubet (2004) ao colocar em xeque o ideário da igualdade de oportunidades e da meritocracia apregoados pelas sociedades democráticas, que pressupõem, respectivamente, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva e ignora as desigualdades sociais dos alunos, e critica também a ideia de que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. O autor argumenta que se a justiça meritocrática fosse comparada a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores pudessem conhecer as regras constantes do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as desconhecem.

Os aspectos levantados por esse autor nos conduzem a refletir acerca dos efeitos sociais das desigualdades escolares com base nos pressupostos de uma competição meritocrática, bem como da necessidade de mecanismos que venham minimizar os efeitos dessas desigualdades.

Dada a insuficiência dessas concepções de igualdade no que diz respeito a garantir uma distribuição mais igualitária de bens sociais, dentre os quais, interessa-nos particularmente a educação, identificou-se que seria preciso tratar da **igualdade de condições**, sendo, portanto, imprescindível a adoção de uma concepção substancial da igualdade, também denominada como equidade.

O termo equidade tem origem no pensamento de Aristóteles. Na sua visão, a equidade corresponde a correção da justiça legal, que deve ser aplicada sempre que a mesma, em função de seu caráter geral, não dispõe de uma regra específica aplicável a uma determinada situação concreta. Nesses casos, será preciso recorrer a uma interpretação fundamentada na equidade para que seja investigado de qual forma deve ser tratado determinado fato jurídico.

E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade. E, mesmo, é esse o motivo por que nem todas as coisas são determinadas pela lei: em torno de algumas é impossível legislar, de modo que se faz necessário um decreto (ARISTÓTELES, 2002, p. 118).

Assim, Aristóteles ressalta a incapacidade da lei em abranger todas as situações, tendo em vista sua generalidade e rigidez. Deste modo, será necessário se utilizar da equidade, instrumento capaz de adequar a lei ao caso concreto e às finalidades de determinada pólis. A lei não consegue abarcar a imensidão de situações que ocorrem no plano concreto, e sua rigidez é incompatível com o dinamismo da sociedade. Nestes termos, Aristóteles denomina a teoria da equidade como a plena realização do igual: seria uma *superjustiça*.

A compreensão de equidade é também relacionada à necessidade da consolidação de uma noção “dinâmica” e “militante” de igualdade, na qual são levadas em conta as desigualdades concretas existentes na sociedade, de modo que as situações desiguais sejam tratadas de maneira distinta, buscando-se evitar a perpetuação de desigualdades produzidas pela própria sociedade. É pautada na necessidade de extinguir ou de pelo menos aplacar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, por conseguinte, de promover a justiça social (GOMES e SILVA, 2002).

De acordo com López (2005), a noção de equidade não despreza a de igualdade, mas a integra e amplia em suas múltiplas dimensões. A equidade é a capacidade de romper com os determinismos do passado, por seu caráter injusto e desarticulador da sociedade. O princípio de igualdade implícito na noção de equidade deve ter por finalidade estabelecer uma dinâmica permanente que considera as singularidades, com o intuito de reverter as desigualdades iniciais.

Essa seria a terceira noção apontada por Crahay (2013), e estaria relacionada à equidade ou ao que o autor chama de **igualdade de aquisição**, relacionada à justiça corretiva, onde se leva em conta a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetivos tidos como fundamentais. Considera-se justo que o Estado se esforce para promover a máxima igualdade para todos, mas recorra eventualmente a procedimentos corretivos voltados para os mais fracos.

No que diz respeito à escola, cabe a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados que sejam fundamentais, em que se considera justo que se dê mais atenção aos que enfrentam dificuldades mais significativas. Numa perspectiva de equidade intraescolar, seria importante propiciar a minimização e/ou a superação da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas escolas (FRANCO *et al*, 2007).

O tema da equidade também está presente na Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020, tratando do planejamento na ordem social e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O documento em questão trata do financiamento da educação com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. Além disso, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão definir formas de colaboração para assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

Posto isto, é possível observar que a Emenda apresenta uma visão para além da universalização do ensino, incluindo também, como obrigatórios, os princípios da qualidade e da equidade, com ênfase na redução das desigualdades em múltiplas dimensões: entre os entes federados, entre as escolas e entre os próprios estudantes.

A noção de **igualdade** enquanto **equidade** tem sido justificadora das chamadas políticas sociais compensatórias, dentre as quais saltam ao nosso olhar as ações afirmativas com enfoque na política de cotas.

Tal compreensão também está associada à noção de justiça distributiva, a qual, nas palavras de Dubet (2004, p. 546), “sempre se choca com forte resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático puro assegura a reprodução de vantagens, como mostra a enorme dificuldade de tocar no recrutamento das elites”. Atribuímos esta realidade ao fato de que parte expressiva da sociedade se beneficia da manutenção das desigualdades, na medida em que pode permanecer usufruindo dos mesmos privilégios porque possui o acesso necessário aos bens econômicos e culturais para a perpetuação das vantagens sobre aqueles que não usufruem das mesmas oportunidades.

Depreendemos que, numa mesma escola, podem estar presentes de forma mesclada, diferentes concepções de igualdade e, conseqüentemente, diferentes formas de pensar e lidar com essas desigualdades.

É importante ressaltar também que normalmente a compreensão de desigualdade, quando relacionada ao acesso escolar, muitas vezes tende a ser estigmatizante. A esse respeito, Arroyo (2012) nos chama a atenção para o cuidado que devemos ter ao chamar *outros de desiguais*, para não os tomarmos como subalternizados a outrem. Para o autor, nas políticas compensatórias que se propõem a suprir as carências e desigualdades das condições de vida desde a infância, muitas vezes está intrínseca a conceituação de “outros subalternizados”, tomando a escola como niveladora e capacitadora para a igualdade de condições de vida, onde os desiguais se tornarão iguais a “nós”, como se o “nós” fosse o parâmetro de igualdade.

O autor considera reducionistas as visões que apontam as desigualdades como carências que levam meramente a políticas supletivas para supri-las, bem como a entender as desigualdades como problema moral, de falta de valores, falta de educação, entre outros aspectos, que levariam necessariamente a políticas moralizadoras para superar as desigualdades.

Acerca desses aspectos, entendemos que os considerados desiguais tendem a sofrer muita estigmatização por parte das políticas e da própria escola, que considera seus saberes,

vivências e visões de mundo como ingênuos e inferiores. No que diz respeito ao nosso interesse de estudo, compreendemos que os cotistas, por exemplo, possuem muitos aprendizados a serem agregados, tanto para seus respectivos pares, quais sejam, seus colegas de turma, bem como para a formação dos próprios docentes e equipe gestora e pedagógica como um todo, na medida em que os desafios a serem enfrentados pressupõem possibilidades enriquecedoras de aprendizagem para todos os envolvidos no processo, bem como o repensar e o reinventar das práticas pedagógicas.

Assim, concordamos com Pochmann e Ferreira (2016), quando afirmam que pensar uma educação *igual* não é almejar uma igualdade perfeita, que seria utópica, mas é desejar reduzir uma parte das desigualdades em virtude dos mais diversos fatores. Neste sentido, o objetivo de uma sociedade justa seria proporcionar possibilidades para cada cidadão poder fazer escolhas e obter encontros com o novo. De acordo com essa perspectiva, as diferenças sociais não deveriam ser ligadas a aspectos como nascença, fortuna dos pais, hábitos culturais, cor da pele etc. Os autores nos levam a refletir sobre o direito de cada cidadão obter uma educação de qualidade que lhe permita, por exemplo, escolher a sua carreira profissional e não simplesmente aquela esperada e/ou imposta por sua classe social.

No que se refere ao papel das políticas públicas educacionais e da escola, garantir o acesso é apenas o ponto inicial, mas o debate sobre a permanência e o currículo é imprescindível. Defendemos a importância da equidade que pode ser materializada por meio de medidas de democratização do acesso, perpassando pela permanência e as condições necessárias para tal, resultando num aprendizado de qualidade que promoverá igualdade de resultados satisfatórios que permitirão o usufruto da cidadania, o acesso ao emprego e a uma vida digna.

Vale ressaltar que não é papel da escola resolver o problema das desigualdades sociais, visto se tratar de um problema social estrutural de cunho amplo que diz respeito a diversos aspectos, e que este estudo não tem o propósito de abarcar.

No entanto, concordamos com Dubet (2004) ao afirmar que estamos acostumados a pensar os efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a carreira dos alunos, todavia a escola precisa se propor também ao problema inverso, qual seja, o dos efeitos das desigualdades produzidas pela escola sobre as desigualdades sociais.

Deste modo, chamamos a atenção para o papel da escola, ainda que as injustiças não se limitem a ela. A esse respeito, fazemos alusão às considerações de Botler (2018), para quem a escola tem condições de minimizar a injustiça em seu contexto à medida que a gestão

escolar desenvolve uma ação planejada e preventiva, refletindo em uma condição de justiça organizacional.

Tendo em vista que a situação de desigualdade escolar afeta principalmente as classes sociais menos favorecidas economicamente, no tocante ao papel da escola, destacamos a importância de conter no conjunto das ações planejadas por ela, ações institucionalizadas voltadas para equidade, bem como temas curriculares referentes à pobreza e às desigualdades.

No que concerne à equidade, López (2005) defende o critério que enfatiza a igualdade sobre os processos ou resultados educativos. Parte da ideia de que todas as pessoas, independentemente de sua origem social, devem ter igual acesso ao conhecimento. Implica partir do reconhecimento das diferenças, tanto ao definir critérios de acesso como na elaboração de propostas pedagógicas e institucionais que definem as práticas educativas. Para o autor, este é o único critério capaz de compensar e reverter as desigualdades iniciais, rompendo com os determinismos sociais dentro do sistema educativo.

É uma compreensão de educação como promotora dos processos de desenvolvimento social e fortalecimento das práticas democráticas, pois visa prover para as pessoas os recursos que permitam uma maior participação e capacidade de influência na sociedade (op. cit.). Entendemos que tal critério tende a potencializar e fortalecer as práticas educativas democráticas no âmbito escolar.

De acordo com Felicetti e Morosini (2009), a equidade não se refere somente ao acesso, mas também à permanência com qualidade, com acompanhamento e resultados. O sistema educacional estará sendo equitativo quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um. A equidade também está ligada a medidas de apoio aos alunos que têm maiores dificuldades, principalmente as de ordem socioeconômica. Neste caso, as políticas afirmativas para grupos específicos, também são formas de oportunizar a equidade.

Para Baquero e Morais (2015), uma das fragilidades da ação afirmativa cotas é apenas buscar viabilizar o acesso do estudante, mas sem criar algum dispositivo para associar o ingresso à obrigatoriedade do recebimento do auxílio estudantil que poderia constituir-se num decisivo mecanismo de permanência desse estudante.

Com o aumento do acesso das camadas sociais anteriormente excluídas das instituições públicas de prestígio, aumenta a necessidade de recursos para o investimento em políticas complementares de equidade, dentre elas, podemos destacar a Assistência Estudantil. As políticas de permanência são necessárias para suprir a demanda de pessoas desprovidas de recursos financeiros suficientes para sua trajetória acadêmica ser realizada com êxito.

A assistência estudantil das IFES é garantida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo decreto 7.234 em 19 de julho de 2010, com o objetivo de garantir a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em instituições educacionais federais, por meio de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, entre outros (BRASIL, 2010). Esse programa que iniciou nas instituições educacionais públicas de nível superior, posteriormente se estendeu para o nível da educação básica, nos cursos deste nível existentes nos IFs (Institutos Federais de Ciência e Tecnologia). Conforme veremos no capítulo 8, a Assistência Estudantil passou a ser adotada em nosso campo de estudos.

Simone Costa (2010) compreende que a assistência estudantil pode operar como um atenuante para equilibrar as desigualdades. Enfatiza, ainda, a importância dessa política enquanto mecanismo para garantia de condições mais justas de permanência, na medida em que possibilita minimizar as diferenças de ordem socioeconômica, pedagógica, psicológica e cultural.

Além das políticas de ações afirmativas, a escola pode promover por meio de práticas de gestão, o incentivo a adequações no currículo, por exemplo, inserindo o tema pobreza no cotidiano da escola. Os estudantes necessitam obter uma compreensão profunda acerca da pobreza e de sua produção social, cultural, econômica e política, bem como das históricas articulações entre injustiça, pobreza, raça, etnia, entre outros aspectos. Isso pode ser feito a partir de temas geradores, incorporando a compreensão sobre a pobreza nas diferentes áreas do conhecimento (ARROYO, 2017).

Este aspecto pode ser abordado nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas, ao considerar a situação de pobreza dos alunos, não se limitando a mera constatação contextual ou ambiental, mas como um aspecto determinante da dinâmica escolar, podendo incluir na sua construção os programas suplementares ao ensino e os programas de assistência social que estivessem relacionados com o ambiente escolar. No entanto, para que isso aconteça, é importante que se tornem conhecidos e apropriados pela comunidade escolar, e intrinsecamente relacionados com os objetivos pedagógicos, sociais e políticos (DUARTE e YANNOULAS, 2017).

Além do conhecimento acerca das razões que levam às desigualdades sociais e escolares, entendemos que a escola pode buscar os caminhos para vivenciar no seu cotidiano formas de tornar-se mais justa, mesmo que haja limites no tocante a sua autonomia e naquilo que efetivamente ela tem o poder para fazer.

Um desses caminhos é sinalizado por Dubet (2004, p. 551), ao afirmar que “uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos”, e que para obter mais justiça, a escola deveria levar em conta as desigualdades reais e procurar, em certa medida, compensá-las, evitando “a concentração excessiva de alunos idênticos, de guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade, de um lado, e de guetos de pobreza e das dificuldades, do outro” (op. cit., p. 545).

A esse respeito, entendemos que políticas de ações afirmativas e as diversas ações de equidade possibilitam o fomento de uma maior diversidade de grupos sociais nas instituições, quebrando um pouco barreiras culturais e desigualdades educacionais.

A diversidade de grupos sociais em uma mesma escola lança o desafio de problematizar qual será a opção da escola em relação às diferenças no decorrer do processo educacional, conforme nos instiga Bourdieu (1999, p. 53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.

As considerações deste autor nos incitam a afirmar que a escola pode tanto ser indiferente e tratar de igual modo os desiguais, ou pode optar por levar em conta as diferenças sociais, culturais e econômicas no âmbito de suas ações, buscando o máximo possível planejar e promover ações voltadas para a equidade, com o compromisso de aplacar situações de exclusão histórica.

É preciso ter cuidado para que a escola não venha a acrescentar às desigualdades sociais as suas próprias desigualdades, tal como alerta Dubet (2001), ou seja, que a escola não produza novas desigualdades. Nas palavras desse autor, por muito tempo se pensou que uma oferta igual pudesse produzir igualdade; no entanto, a realidade demonstrou que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também vir a produzir efeitos não igualitários associados aos efeitos que ela deseja reduzir. Com o advento da obrigatoriedade do ensino básico, pode-se afirmar que as desigualdades de acesso foram substituídas pelas desigualdades de sucesso no interior do próprio sistema de escolar (Dubet, 2009).

Vimos no decorrer deste capítulo a insuficiência de se garantir apenas o acesso a educação formal como mecanismo para minimização das desigualdades, é preciso ir além. Este acesso precisa vir acompanhado de outras estratégias que visem garantir a igualdade de oportunidades numa perspectiva equitativa, com enfoque num ensino de qualidade, que tenha como finalidade desvelar os aspectos concernentes às desigualdades, promovendo reflexões que fomentem o combate à reprodução dessas desigualdades. Entendemos a democratização como um processo que não se restringe apenas ao ingresso, mas abarca a estrutura e as condições de permanência que são oferecidas aos estudantes para que possam obter o sucesso acadêmico.

Além desses aspectos, em seu âmbito micropolítico, a escola pública pode buscar meios de vivenciar em seu contexto formas mais democráticas e equitativas, dentre as quais se incluem desde os critérios de acesso dos estudantes à instituição escolar, bem como a qualidade do ensino e as práticas pedagógicas cotidianas. Em relação a estas últimas, compreendemos como sendo importante considerar e valorizar os saberes oriundos das diferentes culturas e classes sociais existentes na escola, em vez de estigmatizá-las, transformando a escola num espaço democrático de oportunidades e de aprendizados mútuos, no qual todos possam ter assegurado o seu direito de aprender.

Entendemos que, ao incorporarem determinada política afirmativa na escola, e, conseqüentemente, realizarem a interpretação da política, os sujeitos podem gerar outras ações afirmativas na sua prática cotidiana que visem garantir a equidade relativa à permanência dos estudantes. Neste sentido, as políticas não são simplesmente produzidas pelo Estado e replicadas pela escola, como se coubesse a ela exclusivamente o papel de colocar em prática o que é prescrito pelos documentos oficiais, ou seja, as políticas são *reinterpretadas* por meio de inúmeras traduções no microcontexto pelo coletivo da escola.

Assim, a atuação da política de cotas no contexto da educação básica envolve os profissionais da escola em processos criativos de interpretação e recontextualização, o que corresponde à tradução de textos em ação e às abstrações de ideias políticas em práticas recontextualizadas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Nestes termos, a escola que atua é capaz de alcançar os princípios da igualdade e da equidade por meio de ações que oportunizam o efetivo enfrentamento das desigualdades sociais.

No capítulo a seguir apresentaremos as formas de ingresso aos CAPs federais, identificando as políticas de ações afirmativas existentes nesses colégios e seus objetivos, incluindo aí a escola campo da presente pesquisa.

5. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

O objetivo deste capítulo é identificar e analisar as políticas de ações afirmativas dos CAPs federais, em geral, relacionadas às suas formas de ingresso. Em relação ao nosso campo empírico, sinalizamos que sua forma de ingresso de estudantes enquanto política afirmativa será brevemente discutida, no entanto, o aprofundamento se dará a partir do capítulo 6.

Conforme destacamos na introdução desta tese, existem diversos estudos sobre a política de cotas nas instituições de ensino superior, no entanto, esse debate é ainda incipiente quando se refere às instituições de educação básica.

Como exemplos de escolas de educação básica do sistema federal podem ser citados os Colégios Militares, os Institutos Federais e os CAPs vinculados às universidades federais. Estes últimos constituem-se como campo de interesse desta pesquisa, mais especificamente, este capítulo se debruça sobre a forma de acesso dos estudantes a essas instituições com ênfase nas políticas de ações afirmativas.

A criação desses colégios no âmbito brasileiro remonta ao movimento de renovação educacional que marcou a queda do Estado Novo e o período pós-guerra. Seus marcos históricos fundadores, ancorados em ideais educacionais em disputa desde a década de 1920, dizem respeito à ideia de igualdade de oportunidades educativas, ao estabelecimento da educação como um direito dos cidadãos e dever do Estado, à construção de um sistema nacional de educação, entre outros; mas, principalmente, referem-se à inclusão e à participação social a partir de um projeto de estruturação e distribuição das posições sociais, que passou a ser incorporado pela educação (MARTINS, 2015).

Salientamos, contudo, que apesar desses ideários fundadores, contraditoriamente, no decurso da história desses colégios, a seletividade que corrobora as desigualdades e a exclusão sociais se fez bem presente na realidade dessas instituições.

De acordo com Nemésio Silva (2016), os Colégios de Aplicação foram criados como uma política para melhoria da qualidade do ensino secundário voltado para as classes privilegiadas e o único que possibilitava o acesso à universidade. Naquele contexto, principalmente os mais privilegiados buscavam a escola secundária para melhorar sua condição socioeconômica e pressionavam o governo para conseguir obtê-la. Já nas Faculdades de Filosofia e Educação, locais de suas origens, os CAPs eram pensados a partir das ideias escolanovistas disseminadas pelo Manifesto de 1932, dos Pioneiros da Educação

Nova, influenciados pelas ideias de John Dewey e o seu colégio experimental da Universidade de Chicago (NEMÉSIO SILVA, 2016).

O funcionamento desses colégios no Brasil foi viabilizado através do Decreto-Lei 9.053 de 12 de março de 1946 que instituiu a criação obrigatória de colégios de demonstração atrelados às Faculdades de Filosofia e destinados à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática (SILVA e NASCIMENTO, 2014), tendo em vista o imperativo destas faculdades no que se refere às aulas de prática de ensino ministradas aos futuros professores do ensino secundário³.

Naquele período, eram raros os estabelecimentos que ofertavam o ensino secundário. Essa modalidade caracterizava-se por excessivos e exigentes exames, sendo um ensino altamente seletivo. A posse do seu certificado se constituía como pré-requisito para o acesso ao ensino superior, o que gerava a possibilidade de futura inserção no mercado de trabalho equivalente à qualificação universitária.

Esses e outros fatores elevavam as escolas de ensino secundário à posição distinta no sistema educacional. Assim, a determinação da obrigatoriedade de manutenção de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país, com o intuito de atender a prática docente dos alunos dos cursos de didática, veio a conferir posição ainda mais destacada a esses colégios (MARTINS, 2015).

Tendo em vista que a forma de ingresso ao ginásio nas escolas em geral ocorria obrigatoriamente mediante a realização de exames admissionais, conforme Decreto nº 4.244 de 1942 (BRASIL, 1942), o mesmo acontecia nos CAPs. Tal procedimento de acesso beneficiava, na maioria das vezes, estudantes oriundos de famílias cultural e economicamente privilegiadas, denotando o caráter elitista que caracterizava o público atendido por esses colégios e demais escolas públicas e privadas (LIMA, 2015). De acordo com Kinpara (1997), os CAPs eram tidos como escolas de elite, inacessíveis para a maioria da população.

Conforme é destacado por Nemésio Silva (2016), o decreto de nº 9053 de 12 de março de 1946, que instituiu a criação dos ginásios de aplicação, também estabelecia que haveria uma cobrança da taxa de matrícula (art.10) e de mensalidade que não ultrapassasse a quantia de cinquenta cruzeiros (CR\$ 50,00)⁴, o que contribuía para conferir um caráter ainda mais elitista para esses colégios.

³ A modalidade secundária se dava em dois ciclos, denominados ginásial e colegial, caracterizando-se como uma espécie de curso preparatório para o ensino superior (MARTINS, 2015).

⁴ O valor do salário-mínimo em março de 1946 era de CR\$380,00, ou seja, as mensalidades dos ginásios de aplicação poderiam chegar a aproximadamente 13% do valor do salário-mínimo (NEMÉSIO SILVA, 2016)

A partir de 1971, com a extinção da obrigatoriedade dos exames admissionais, a maioria dos CAPs foi gradativamente modificando o sistema de ingresso, apresentando o discurso de que o objetivo visado seria democratizar o acesso e romper com procedimentos que limitavam a entrada das crianças pertencentes às camadas populares (LIMA, 2015).

Apesar das mudanças na legislação através da extinção de tais exames, bem como com recentes orientações legais acerca da inclusão e democratização do acesso às escolas públicas (BRASIL, 1996, 2011, 2015), nem todos os CAPs aboliram o rigor seletivo de exames, conforme veremos neste capítulo. Isso se justificaria para fazer frente à alta demanda/concorrência pelas vagas ofertadas por estes colégios.

Apesar de os CAPs lograrem notável prestígio social, obtendo destaque nas avaliações estandardizadas e, portanto, colégios dos sonhos de muitas famílias que veem a possibilidade de garantir um futuro de ascensão social e profissional para seus filhos, essas instituições sempre enfrentaram dificuldades para a inserção nas políticas educacionais do MEC, como já mencionamos em trabalho anterior (SILVA, 2016).

Se, por um lado, os CAPs são mantidos e administrados pelas Universidades Federais, portanto, devendo se enquadrar nas prerrogativas estabelecidas pelo artigo 207 da Constituição Federal, o que implica em obedecer ao princípio conferido às universidades federais no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; por outro lado, têm-se em vista ser uma escola de educação básica pertencente à rede pública federal, o que inclui aspectos como financiamento e responsabilização pelo seu funcionamento pedagógico e administrativo no âmbito dos sistemas de ensino.

Há de se destacar o caráter recessivo da União em relação a educação básica em termos pragmáticos. Embora a educação seja tarefa a ser compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º), assim como o financiamento da educação pública, é uma tarefa de responsabilidade das três esferas do Poder Público e, na delimitação das atribuições, a oferta do Ensino Fundamental é responsabilidade compartilhada dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; o Ensino Médio é uma atribuição específica dos Estados e do Distrito Federal e a Educação Infantil uma atribuição dos Municípios; é possível afirmar que a União é o ente que, historicamente, está mais distante do financiamento e das responsabilidades no que concerne à Educação Básica, concentrando, desde o início da República, o papel de financiador da educação superior (SILVA e PEREIRA, 2018).

Vários encontros e seminários ocorreram no decorrer da história dos CAPs visando discutir as suas demandas. Alguns dos problemas enfrentados por esses colégios sempre

giraram em torno da ausência de políticas de manutenção e expansão por parte do MEC, bem como problemas de identidade e de divergências acerca das suas reais funções nas próprias universidades em que se inserem. Tais aspectos em muitos momentos resultaram em problemas estruturais, carência de profissionais, falta de recursos etc. Entretanto, em relação às questões estruturais, ainda que esses aspectos não sejam os ideais ou os mais desejados pelos profissionais dessas instituições, vale salientar que, mesmo assim, os investimentos e as condições de trabalho são bem superiores quando comparados à realidade encontrada nas demais escolas públicas das redes municipais e estaduais (SILVA, 2016).

Na atualidade, os CAPs estão imersos em ambientes universitários, em sua maioria como ilhas de excelência, o que entendemos estar relacionado a um conjunto de características que lhes são peculiares, inclusive a seu alto desempenho. São escolas públicas federais que atuam nos variados níveis de ensino, vinculadas aos centros e departamentos de Educação e às Reitorias das Universidades Federais (SIVA, 2016; LIMA, 2015).

De acordo com o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica Vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP), um dos aspectos primordiais a serem observados pelos CAPs é contribuir para a qualidade da educação básica de forma abrangente, sendo também um espaço de experimentação pedagógica de referência para as demais escolas públicas (op. cit.).

Durante o período de coleta de dados desta tese, existiam 17 CAPs vinculados às Universidades Federais⁵. Esses colégios apresentam uma série de singularidades quando comparados às demais escolas públicas, tanto no tocante à abrangência do atendimento aos estudantes da educação básica, como ao acesso e à permanência. Em tais singularidades, incluem-se também as condições de profissionalização docente, tais como salários superiores à média brasileira, alta titulação acadêmica, o tempo disponível para as atividades extraclasse, entre outros aspectos (SILVA, 2016).

Lembramos que, além dos CAPs federais, existem outras escolas públicas vinculadas a instituições de ensino superior, sendo também escolas de referência em termos de qualidade, a exemplo dos colégios ligados às universidades estaduais, como a Escola de Aplicação da Faculdade de Pedagogia da USP, em São Paulo, e as escolas de aplicação da UPE (Universidade de Pernambuco), localizadas nos municípios Recife, Nazaré da Mata, Garanhuns e Petrolina do estado de Pernambuco.

⁵ Segundo a Portaria Nº 694, de 23 de setembro de 2022, que altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, existem 24 CAPs federais atualmente, conforme consta em seu anexo.

Em consonância com as demandas das atuais políticas de educação inclusiva, reafirmamos que não localizamos documentos que definem as cotas para ingresso no âmbito da educação básica das universidades federais. O debate das cotas surgiu nos CAPs porque estes estão inseridos nas universidades, âmbito no qual se instituiu a Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), e encontrou ressonância em meio ao debate global a respeito das desigualdades sociais e diferenças. No entanto, compreendemos que a referida lei se constitui em um parâmetro importante de equidade para os CAPs.

Vale ressaltar que as políticas de cotas foram geradas em função das desigualdades sociais, mas com foco inicialmente estabelecido para o ensino superior. No entanto, considerando que o Brasil é um país cujas desigualdades se alargam imensuravelmente, tal política recaiu também na educação básica, apesar de seu caráter público, obrigatório e universal.

Os chamados colégios de aplicação, apesar de inseridos no âmbito universitário, possuem uma autonomia peculiar em relação às universidades, possuindo poder de escolha em relação aos processos seletivos de seus estudantes, inclusive sobre a adesão ou não da política de cotas em tais seleções.

Estes colégios vivem o desafio da inserção de alunos com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem, o que demanda uma reestruturação do seu projeto pedagógico, de suas práticas e organização interna etc., visto que, legalmente, qualquer aluno, independente de suas condições, tem direito ao acesso e permanência no ensino regular, cabendo à escola promover sua efetiva aprendizagem (CARLOU, ESTEF e MASCARO, 2010).

Neste novo contexto que se apresenta, os estudantes deverão ter a possibilidade de encontrar condições adequadas para seguir seus estudos com qualidade em escolas consideradas de referência em relação ao ensino, bem como sua inclusão nestes espaços. Diante deste cenário, Carlou, Estef e Mascaro (2010) questionam se tal inserção apenas se configurará em mero “cumprimento da lei”, apontando que muitos CAPs ainda possuem, por exemplo, a prática excludente da jubilação (multirrepetência e, conseqüentemente, não renovação de matrícula).

Em trabalho anterior (SILVA, 2016), já havíamos indicado que, em virtude de fatores como a localização geográfica desses colégios no que concerne à distância da residência de muitos estudantes de baixa renda, por exemplo, torna-se um complicador para que muitas famílias possam arcar com despesas que possibilitem custear o deslocamento para a escola diariamente, o que dificulta a permanência dos estudantes nessas escolas públicas de

qualidade. Relacionado a esses aspectos, pontuamos a escassez de trabalhos acadêmicos que demonstrem se, com as mudanças de mecanismos no tocante ao acesso dos estudantes, esses colégios estão efetivamente diversificando o público atendido, interessando-nos, dentre outros objetivos, analisar a atuação da política de cotas no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, o que este trabalho pretende verificar por meio de um estudo de caso no CAp UFPE, conforme apresentaremos a partir do capítulo 7.

No que diz respeito ao ingresso (acesso), a portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013 que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais, sinaliza apenas que os CAPs terão que oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento. Pode-se afirmar que, em linhas gerais, essas instituições são autônomas para aderirem a diferentes políticas – não obrigatórias - em seus processos seletivos.

Fizemos um levantamento dos CAPs federais que apresentamos na Tabela 1, organizados por ordem de criação. Na primeira coluna constam os nomes dos colégios, as universidades às quais estão vinculados, o ano de fundação e a *homepage*; na segunda, constam informações acerca dos níveis e modalidades de ensino ofertados; na terceira, constam as formas de ingresso dos estudantes. Tal tabela é resultado de aprofundamento e ampliação em termos de informações sobre a forma de ingresso dos estudantes, com enfoque mais específico em relação às políticas de ações afirmativas, a partir de material produzido em trabalho anterior (SILVA, 2016).

Tabela 1 - Colégios de Aplicação das Universidades Federais: níveis/modalidades de ensino ofertadas e formas de ingresso dos estudantes

UNIDADE/ENDEREÇO ELETRÔNICO	NÍVEIS E MODALIDADE DE ENSINO	FORMA DE SELEÇÃO DOS ESTUDANTES
<p>1. Colégio de Aplicação da UFRJ; vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências; Fundado em 1948</p> <p>https://www.cap.ufrj.br</p>	<p>Ensino fundamental e ensino médio;</p>	<p>Sorteio público com reserva de 50% das vagas. Critérios para reserva de vagas (cotas): estudantes oriundos de escolas públicas, renda, raça, deficiência.</p>
<p>2. Colégio de Aplicação da UFRGS; vinculado ao Gabinete do Reitor; Fundado em 1954</p> <p>https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/</p>	<p>Ensino fundamental, o ensino médio e EJA;</p>	<p>Sorteio público universal</p>
<p>3. Centro Pedagógico (CP) da UFMG, vinculado à Faculdade de Educação; Fundado em 1954</p> <p>https://www.cp.ufmg.br</p>	<p>Ensino fundamental, ensino médio e EJA;</p>	<p>Sorteio público para o ensino fundamental, com cotas para alunos com deficiência; já para a EJA é feito até o limite de vagas sem passar por sorteio.</p>
<p>4. Colégio de Aplicação da UFPE; vinculado ao Centro de Educação; Fundado em 1958</p> <p>https://www.ufpe.br/cap</p>	<p>6° ao 9° ano do ensino fundamental e o ensino médio;</p>	<p>Aplicação de provas e reserva de 50% das vagas (cotas) para alunos oriundos de escola pública. Em 2021 foi adotado o sorteio público eletrônico em função do contexto pandêmico, permanecendo a reserva de 50% das vagas, levando em conta a origem escolar.</p>
<p>5. Colégio de Aplicação da UFS; vinculado à Pró-Reitoria de Graduação; Fundado em 1959</p> <p>https://codap.ufs.br</p>	<p>6° ao 9° ano do ensino fundamental, ensino médio e EJA;</p>	<p>Sorteio público universal.</p>
<p>6. Colégio de Aplicação da UFSC; Vinculado ao Centro de Ciências da Educação; Fundado em 1961</p> <p>https://www.ca.ufsc.br</p>	<p>Ensino fundamental, ensino médio e EJA;</p>	<p>Sorteio público com reserva de vagas para alunos com deficiência.</p>
<p>7. Escola de Aplicação da UFPA; vinculado ao Centro de Educação; Fundado em 1963</p> <p>https://portal.ufpa.br</p>	<p>Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA;</p>	<p>Sorteio público com cotas para pessoas com deficiência.</p>
<p>8. Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF; vinculado à Pró-Reitoria de Graduação; Fundado em 1965</p> <p>https://www.ufjf.br/joaouxiii/</p>	<p>Ensino fundamental, ensino médio e EJA;</p>	<p>Sorteio público universal.</p>

9.Colégio Universitário (Coluni) da UFV; vinculado à Pró-Reitoria de Ensino; Fundado em 1965 https://www.coluni.ufv.br	Ensino médio;	Aplicação de provas e bônus de 20% (vinte por cento) sobre a pontuação obtida no processo seletivo aos candidatos que cursaram ensino fundamental em escolas públicas.
10.Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG; vinculado ao Centro de Ensino e Pesquisa; Fundado em 1966 https://www.cepae.ufg.br	Educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio;	Sorteio público
11.Colégio Universitário (Colun) da UFMA; vinculado à Reitoria; Fundado em 1968 https://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/	Ensino fundamental, ensino médio regular, ensino médio técnico integrado, ensino médio subsequente;	Aplicação de provas; cotas distribuídas proporcionalmente entre ampla concorrência e alunos de escola pública (na categoria escola pública existem subdivisões a partir de critérios de renda, raciais e pessoas com deficiência).
12.Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU; vinculado à Pró-Reitoria de Ensino; Fundado em 1977 http://www.eseba.ufu.br/	Educação infantil, ensino fundamental e EJA;	Na educação infantil realiza sorteio público com reserva de vagas a partir de critérios socioeconômico, racial e deficiência.
13.Núcleo de Educação da Infância (NEI) da UFRN; vinculado ao Centro de Ciências http://www.nei.ufrn.br/	Educação infantil e 1º ao 5º ano do ensino fundamental;	Sorteio público nas turmas de educação infantil com reserva de vaga para criança com necessidades educativas especiais.
14. Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC – Fundado em 1980 https://ndi.ufsc.br/	Educação infantil;	Sorteio público com reserva de vagas para crianças com deficiência.
15.Colégio de Aplicação da UFAC; Fundado em 1981 http://ufacaplicacao.blogspot.com/	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;	Sorteio público.
16.Colégio de Aplicação da UFRR; vinculado ao Centro de Educação; Fundado em 1995 http://ufr.br/cap/	Ensino fundamental e ensino médio;	Sorteio público com reserva de vagas para alunos com deficiência
17.Colégio universitário Geraldo dos Reis , COLUNI; vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFF; Fundado em 2006 http://coluni.uff.br/	Educação infantil, 1º ao 5º ano do ensino fundamental e ensino médio;	Sorteio público.

Fonte: Editado pela autora a partir de Silva (2016, pags 60/63) e de atualizações disponíveis nos sites das instituições

A Tabela 1, embora não tenha o objetivo de esgotar o assunto, fornece-nos um levantamento preliminar de aspectos relativos à democratização dos CAPs no que diz respeito às formas de ingresso (acesso). Desta, pode-se depreender que dos 17 colégios de aplicação federais, 11 utilizam algum mecanismo de ação afirmativa, sendo que 10 utilizam mecanismo de ação afirmativa de cotas (sejam elas cotas sociais, raciais e/ou para pessoas com deficiência) e 1 utiliza a ação afirmativa de sistema de bônus.

Chamamos a atenção que a maioria dessas escolas (15) utilizam o sorteio público das vagas como mecanismo de seleção, o que parece ser uma tendência à crença de que esse mecanismo de acesso seria considerado o mais democrático. Destes, 06 utilizam exclusivamente o sorteio público das vagas (CAP UFRGS, CODAP UFS, Colégio de Aplicação João XXIII, CEPAE UFG, CAP UFAC, COLUNI UFF); 6 mesclam o sorteio público com ação afirmativa de cotas para alunos com deficiência (CP UFMG, CA UFSC, EA UFPA, NDI UFSC, CAP UFRR, NEI UFRN); 2 mesclam sorteio público com cotas a partir de critérios socioeconômicos, raciais e deficiência (CAP UFRJ, ESEBA UFU); 1 que utiliza atualmente sorteio público com cotas para estudantes de escola pública (CAp UFPE).

O sorteio público é um dos mecanismos considerados democráticos desde a Grécia Antiga, sendo um dos traços definidores da democracia na escolha dos governantes, tal como entendida desde os filósofos gregos pelo menos até o século XVIII. O sorteio dos governantes tinha como um dos seus postulados centrais para a concepção grega da democracia a igualdade fundamental entre todos os homens (MIGUEL, 2000).

No âmbito do poder judiciário, os sorteios continuam presentes no funcionamento burocrático (distribuição dos processos, por exemplo) e na instituição do júri popular. O júri popular é adotado em diversas democracias contemporâneas, inclusive no Brasil (MIGUEL, 2000).

Existem outros casos em que se aplica a utilização do sorteio. Um deles seria quando os bens a serem distribuídos não podem ser repartidos, fazendo do sorteio o meio universal de alocação de recursos escassos, a começar pelas posições de poder e prestígio. Por meio do sorteio, poderia ser garantida a diversidade social, evitando os males de um igualitarismo extremado (MIGUEL, 2000).

Nos diferentes casos, a loteria é apresentada como uma maneira de afirmar a igualdade entre os cidadãos, de promover a rotatividade na ocupação dos cargos públicos, de dar voz às pessoas comuns, de contrabalançar a presença dos diversos grupos sociais nas esferas de poder e de diminuir a influência política do dinheiro (MIGUEL, 2000).

No caso do sorteio para ingresso de estudantes nos CAPs federais, o elemento “sorte” opera de forma semelhante ao que ocorre com um apostador eventual que gasta alguns reais em uma aposta mínima na loteria. Não sendo sorteado (aliás, o que é o mais provável para a maioria absoluta dos apostadores), nada mudará em sua vida. Apenas terá investido um valor que poderia ser utilizado com outras coisas mais significativas. No entanto, se o apostador conseguir ganhar, a sua vida nunca mais será a mesma. Muitas famílias esperam do sorteio para ingresso nos CAPs a chance de ter nas mãos o bilhete premiado, tal qual ocorre no jogo em uma loteria. Mas é a sorte a única condição que poderá alterar a trajetória de poucos, entre os inúmeros inscritos (CUNHA e ALVES, 2018).

O sorteio público constitui o dispositivo de ingresso institucional para a maioria dos CAPs. Para Kaiuca (2004), este mecanismo é uma forma de rompimento com o caráter elitista dos Colégios de Aplicação. Ainda que o sorteio não garanta o acesso a todos que desejam ingressar nesses colégios, assegura, pelo menos, que alguns dos que provavelmente não entrariam pelo processo seletivo apenas com prova, agora se tornem estudantes da instituição.

Neves (2016) ressalta que a utilização do sorteio público pressupõe que todos os candidatos são considerados a partir de *condições iguais*, seja qual for o nível socioeconômico, a origem da rede de ensino, a raça etc., ou seja, parte-se do pressuposto de que todos os candidatos estão em condições semelhantes de pontos de partida.

Compreendemos que a aplicação única e exclusiva do sorteio público no âmbito do processo seletivo dos estudantes pode apresentar certos aspectos limitantes no que diz respeito à democratização. Por exemplo, ao considerar todos iguais, tal procedimento não leva em conta as desigualdades de oportunidades pregressas dos candidatos, ou seja, os diferentes pontos de partida. Por outro lado, seu caráter democratizante pode ser reforçado, a partir da adoção de outros critérios. Tomando como referência os CAPs, entendemos que esse mecanismo pode se tornar mais democrático ao combinar critérios que objetivem abranger os segmentos populacionais historicamente excluídos desse tipo de instituição.

Neste sentido, para garantir uma maior possibilidade de acesso aos estudantes das diferentes classes sociais, ao contrário da elitização que tende a ocorrer nos processos seletivos com provas, entre os principais critérios a serem utilizados, a nosso ver, seriam o socioeconômico e racial, para não correr o risco de reproduzir o mesmo perfil elitista predominante na história desses colégios. Além disso, entendemos ser igualmente fundamental levantar o perfil de estudantes historicamente excluídos de tais instituições e, assim, adotar critérios que busquem inserir esse público.

Dos colégios que adotam provas, todos as mesclam com outro mecanismo seletivo. Sendo assim, 1 utiliza a ação afirmativa bônus, com a adição de 20% na nota da prova para alunos oriundos de escolas públicas (COLUNI DA UFV); 1 utiliza ação afirmativa de cotas (50% das vagas) exclusivamente para alunos oriundos de escolas públicas (CAp UFPE, sendo que em função da pandemia, adotou na seleção 2021 sorteio público em vez de provas); 1 utiliza ação afirmativa cotas, levando em conta origem escolar, critérios raciais e inclusão de pessoas com deficiência (COLUN UFMA).

O formato do processo seletivo com provas como mecanismo de ingresso para os estudantes, diz respeito a um aspecto que nos interessa aprofundar, já que defendemos que o ingresso por *seleção* com provas, como o próprio nome sugere, *seleciona*, estratifica. Entendemos que se trata de um formato que, quando mesclado com alternativas como o sorteio público e ação afirmativa cotas, pode tornar o processo menos excludente.

Concordamos com Varjal (2007), ao afirmar que a função seletiva da avaliação tem mais sentido em contextos de concorrência, quando os candidatos são avaliados com a finalidade de prover vagas ou para concessão de credenciamento para execução de obras públicas. Como exemplos, podem ser citados o exame vestibular, os concursos e concorrências públicas, as seleções para provisão de cargos ou obtenção de empregos. Tal função da avaliação serve para selecionar os candidatos aprovando apenas os que cumprem os critérios de qualidade definidos.

Desse modo, a função seletiva não se aplica à escola inclusiva no contexto da educação básica principalmente, tendo em vista que o ambiente educativo, de maneira alguma deve ocorrer em contexto de disputa ou de concorrência, uma vez que a educação é direito de todos, e o seu usufruto é direito de qualquer cidadão, não devendo, por conseguinte, ser objeto de disputa. A função seletiva tende a promover a distinção social, constituindo-se em mecanismo excludente na medida em que segrega os alunos oriundos das camadas populares, impedindo seu acesso às oportunidades educacionais e sociais (op. cit.).

Assim, perseguir o ideal democrático incluiria, a nosso ver, oportunizar o ingresso de alunos das mais variadas origens socio-econômico-culturais, e também proporcionar, a partir do trabalho pedagógico ali desenvolvido, experiências de um modo de vida democrático que se articulem com a qualidade da educação.

Esta perspectiva de qualidade que defendemos apresenta como princípios norteadores valores sociais como inclusão, justiça e igualdade (AZEVEDO, 2011; DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007; SILVA, 2009).

Acerca do mecanismo de ação afirmativa bônus, utilizado por um dos colégios (COLUNI da UFV), o qual adiciona 20% na nota da prova para alunos oriundos de escolas públicas, podemos mencionar estudos como os de Peixoto e Braga (2012) e Winther e Golgher (2010), os quais demonstram que a implementação da política de bônus, juntamente com a aplicação dos critérios de renda e raça, ainda que timidamente, tende a aumentar a aprovação dos candidatos que se enquadram com o que preconizam as ações afirmativas.

No entanto, entendemos que esse mecanismo embora relevante, apresenta limites, **tais como**: apesar da utilização dos critérios citados, não garante minimamente um percentual fixo de estudantes que se enquadram em tais perfis (diferentemente do que tende a ocorrer, por exemplo, com as cotas, quando adota esses mesmos critérios); a ausência de um percentual mínimo a ser fixado resulta num tempo maior para a instituição incorporar em seu alunado um número significativo de estudantes com perfil condizente com o que preconizam as ações afirmativas.

Chamamos a atenção para o CAPs que aderiu às cotas para alunos oriundos de escola pública, qual seja, o CAP da UFPE, que será objeto de análise nos capítulos 7, 8, 9 e 10.

Não podemos deixar de ressaltar que a política de cotas surge a partir da necessidade de reparação de um processo discriminatório sofrido por grupos sociais vulneráveis, como instrumento importante para a reconfiguração da realidade destes na sociedade (OLIVEIRA e MARTINS, 2015).

No entanto, a depender da forma como as instituições incorporam a política pode destoar daquilo que preconiza uma ação afirmativa como, por exemplo, quando se adota como único critério o estudante ter sido aluno de escola pública, não incluindo outros critérios como o socioeconômico e o racial, que permitam delimitar melhor o público historicamente excluído. Entendemos que se os critérios para a consecução da ação afirmativa não estiverem bem delineados, corre-se o risco de se perder o verdadeiro sentido destas ações, qual seja, compensar os sujeitos que foram historicamente excluídos que, pelo procedimento seletivo tradicional provavelmente não teriam condições de ter acesso a uma instituição como esta.

Em linhas gerais, entendemos que os mecanismos de ações afirmativas aplicados nestes colégios se constituem em instrumentos válidos de contribuição para reversão das situações de marginalização de determinados segmentos sociais nessas instituições. No entanto, é preciso que sejam ponderados os limites na incorporação da política pelas instituições e pelos sujeitos que delas fazem parte, sendo necessário constantemente avaliar os critérios utilizados para incorporar essas políticas, bem como identificar as medidas

necessárias para um efetivo acompanhamento de seus estudantes no tocante às condições de permanência e os fatores que influem em seu processo educativo como um todo.

O levantamento feito neste capítulo auxilia a compreender que, apesar de a Lei nº 12.711/12 ter determinado a implementação de um conjunto de critérios para o sistema de cotas, quais sejam, estudante ter sido oriundo de escola pública, além dos critérios socioeconômico, racial e a reserva de vagas para pessoas com deficiência, há variação nas formas de sua implementação nos CAPs federais, tendo em vista a omissão da lei em relação a esses colégios, bem como a própria autonomia dos mesmos na escolha de seus processos seletivos.

Dos 9 (nove) colégios que adotaram cotas, apenas 2 optaram por adotar os critérios semelhantes aos especificados na Lei nº 12.711/12, ou seja, levam em consideração a origem, escolar, a renda, a raça e para pessoas com deficiência (COLUN UFMA e ESEBA UFU). Os demais utilizaram apenas um dos critérios isoladamente, sendo que 1 adotou o critério de o estudante ter sido oriundo de escola pública (CAp UFPE) e 6 reservam vagas para pessoas com deficiência (CP UFMG, CA UFSC, EA UFPA, NEI UFRN, CAP UFRR, NDI UFSC).

Historicamente, os CAPs seguiram a mesma lógica das universidades públicas onde se encontram inseridos, caracterizando-se como espaços elitizados, destinados às classes dominantes do capital econômico, político, social e simbólico. No entanto, com o intuito de romper, ou pelo menos minimizar esse processo de elitização, um conjunto de ações e processos foram implementados para alterar essa lógica, onde destacamos as ações afirmativas.

Entendemos que mecanismos de compensação socioeconomicocultural como as ações afirmativas, tendem a favorecer que os estudantes ingressem nas instituições educacionais com condições, ainda que mínimas, de igualdade. Ainda assim, restam dúvidas quanto ao alcance dos objetivos das ações afirmativas aplicadas em cada caso, bem como da redução das desigualdades escolares. Para uma melhor compreensão quanto à eficácia ou não dos mecanismos, seria importante a realização de estudos aprofundados em cada realidade escolar.

Entendemos que o processo de ingresso adotado deve ter o compromisso da instituição com a modificação do público elitizado da comunidade escolar, buscando o processo de construção de uma *outra* escola, mais democrática do ponto de vista da diversidade social, cultural e racial. Caso contrário, cairá na assunção burocrática de uma regra estabelecida.

Defendemos que as ações afirmativas precisam ser ampliadas. Para além de garantir o acesso, essas ações também significam garantir a permanência dos estudantes, podendo estar articuladas com os demais elementos da vida acadêmica, tais como apoio pedagógico,

psicológico e financeiro, além de outras estratégias que possam consolidar ações afirmativas focadas no aluno, visando sua permanência e uma aprendizagem de qualidade.

Não podemos deixar de mencionar que a discussão sobre ações afirmativas e, mais especificamente, sobre as cotas na educação básica, está totalmente inserida num debate mais amplo, qual seja, a educação básica e suas diferenças. E dentro dessas diferenças, a concorrência mais densa para algumas instituições que são consideradas mais qualificadas.

Mesmo considerando que o direito à educação escolar no Brasil evoluiu ao longo dos anos, passando de uma perspectiva de privilégio de poucos para se tornar um direito de todos, é importante ressaltar que o ambiente vivenciado pelos estudantes de educação básica das instituições federais de educação, é significativamente diferente do que é vivenciado nas escolas das redes municipais e estaduais. Não restam dúvidas de que se trata de um ensino público, gratuito e de qualidade, porém, com alcance muito limitado em termos quantitativos no contexto da formação educacional brasileira. Isso ilustra que o acesso ao ensino de qualidade e gratuito não ocorre realmente de forma igualitária na educação básica. Assim, democratizar as oportunidades de acesso e de permanência, visando um resultado de qualidade, são meios para tentar romper com a enraizada elitização social e cultural das instituições públicas educacionais, além de ser uma maneira de enfrentamento da desigualdade social.

É bem verdade que as ações afirmativas e, mais especificamente, as cotas, de forma isolada, não apresentam garantias de inclusão de alunos ditos “desiguais”, no entanto, constituem-se em um processo de constante aprendizagem, que perpassa por tentativas de ensaio e erro, ou seja, as instituições aprendem também com os seus estudantes e com as suas necessidades (BREITENBACH, 2012). Além disso, as escolas são espaços da luta de classes e de disputa, deste modo, espera-se que não ocorra o retrocesso no direito já conquistado, mas que sejam abertos novos caminhos para que se consolidem novos êxitos (MOCELIN, 2022).

A incorporação da educação básica ao debate das ações afirmativas lança novos desafios para a discussão acadêmica. O debate e a implementação das políticas de cotas nas universidades se encontram em estágio avançado quando comparado à discussão das cotas na educação básica. É preciso considerar a complexidade desta etapa em relação ao ensino superior, no que se refere à faixa etária dos estudantes, taxas de evasão e permanência, etc.

A seguir discorreremos acerca da composição do quadro teórico-metodológico correspondente à pesquisa empírica acerca da política de cotas na educação básica, cujo campo de estudos é um dos colégios mencionados neste capítulo, qual seja, o CAP UFPE.

6. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Conforme destacamos anteriormente, esta tese foi escrita no cenário de crise sanitária proveniente da Pandemia da COVID-19, a qual vem reorganizando e reestruturando as diversas dimensões da vida humana, inclusive do âmbito educacional.

Observamos, contudo, que durante a pandemia do Covid-19, as instituições educacionais, inclusive nosso campo de estudos, enfrentaram diversos desafios, necessitando adaptar as atividades da escola para o ensino e para o trabalho remoto.

Deste modo, além da complexidade inerente ao nosso objeto de estudo, outro aspecto que o tangenciou foi o contexto, que se configurou às vésperas da qualificação do projeto desta pesquisa em decorrência da pandemia da COVID, o que postergou a coleta de dados empíricos em virtude da suspensão inicial das aulas e, com o retorno das aulas no formato remoto, foi necessário adaptar a forma de coleta de dados para o procedimento também remoto. No entanto, a base teórica e o rigor que sustentam a qualidade do trabalho científico foram mantidos, conforme discutiremos neste capítulo acerca dos procedimentos teórico-metodológicos adotados na tese.

Assim, ressaltamos que a escolha dos procedimentos teórico-metodológicos a serem utilizados em uma pesquisa, deve ter como referência o próprio objeto de pesquisa, levando em consideração a sua complexidade. No caso da presente pesquisa, isso pode ser explicitado em torno de nosso objetivo geral, qual seja, **analisar a relação entre política de cotas, democracia e desigualdades sociais**. A própria discussão das ações afirmativas como forma de combate às desigualdades, aponta para a necessidade de medidas que visem minimizar a exclusão de grupos marginalizados ao longo da história, tornando mais democrático o acesso desses grupos às instituições de prestígio e qualidade, com vistas à mudança social. Nesta direção, a introdução do sistema de cotas como uma dessas possibilidades lança desafios às práticas gestonárias das instituições educacionais, por meio da ampliação da heterogeneidade de estudantes que passa a compor o ambiente escolar.

Concordando com Minayo (2008), entendemos metodologia como a integração entre questões epistemológicas e instrumentos operacionais. As questões de cunho epistemológico dizem respeito à discussão sobre “o caminho do pensamento” que o tema ou objeto de investigação requer, já os instrumentos operacionais constituem a “apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação” (MINAYO, 2008, p. 44).

Assim, nosso pensamento teórico foi pautado com o aporte de Ball, Maguire e Braun (2016), especificamente no que diz respeito à atuação da política na prática, ou seja, considerando a micropolítica como centro da efetivação da política educacional. Com isso não queremos dizer que a escola deva ser a responsável única pela redução das desigualdades sociais, até porque estas residem na sociedade brasileira. Enfatizamos, no entanto, que as escolas também não podem ficar alheias a esse cenário e à espera unicamente da ação do Estado, que o mesmo forneça plenas condições de atendimento; pelo contrário, defendemos que a escola é responsável importante por dar vazão à interpretação e tradução da política, pois as atuações da política “são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 103). Este pensamento foi operacionalizado por meio de um estudo de caso em que se analisa um dos colégios em que implantou a política de cotas, como veremos nos capítulos que se seguem.

A abordagem a ser utilizada na pesquisa assume perspectiva qualitativa e leva em consideração os seguintes aspectos: o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o caráter descritivo e analítico; o interesse pelo processo mais do que simplesmente pelos resultados; o significado que as pessoas dão à temática como preocupação do investigador (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Deste modo, faz-se necessário obter dados que possam auxiliar na descrição da realidade, através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, tendo como um dos principais enfoques retratar a perspectiva dos participantes; tais aspectos são fundamentais para reflexão e compreensão da realidade. Entendemos que para *compreensão da atuação da política de cotas*, nosso objeto de pesquisa, seria imprescindível a imersão no campo de estudos por meio da aplicação de variadas técnicas de coleta de dados.

Entendemos que a pesquisa de campo possibilita desvelar aspectos das políticas públicas educacionais que não seriam tangíveis por outras abordagens mais objetivas ou simplesmente por meio de pesquisa bibliográfica/teórica. Nosso interesse incide na compreensão de como essas políticas se manifestam no cotidiano de um espaço social de onde emergem as transformações culturais e as relações de poder.

Com base nos aspectos supracitados, construímos o percurso metodológico que consideramos apropriado para este trabalho. Entendemos que a teoria de atuação de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016) se ajusta aos objetivos da nossa pesquisa.

Esses autores focalizam o modo como as escolas e os professores realmente fazem política na prática e compreendem as escolas como locais únicos de atuação de políticas. Esta, por sua vez, implica em buscar compreender a maneira pela qual as escolas criativamente trabalham para forjar práticas em seus contextos, que não estão prescritas nos textos da política.

No processo de **atuação** de políticas, os sujeitos vivenciam fases, dentre as quais ganham destaque a **interpretação** e a **tradução**. A **interpretação** é uma leitura inicial, um fazer sentido da política na escola, o que o texto da política significa para a escola e o que tem de ser feito. É uma leitura política (decodificação) feita em relação à cultura e à história da instituição. Consiste num processo político institucional, uma estratégia, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional. É um compromisso com as linguagens da política.

Já a **tradução** se aproxima das linguagens da prática, sendo uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo de fazer textos institucionais e colocá-los em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando estratégias que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, entre outros. É uma “recodificação” da política em relação aos contextos específicos, às culturas dos destinatários, às lógicas da prática da sala de aula, transformando a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações.

Nesta teoria, ganha destaque o papel do contexto, que seria um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas e único para cada uma delas. Nestes termos, destacamos que política e contexto se influenciam mutuamente, pois “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (op. cit., p. 36). As políticas são intimamente influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas.

Conforme ressaltado por Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são colocadas em ação no seu contexto real, ganhando materialidade e sendo efetivadas de acordo com suas condições reais, que são traduzidas e recriadas diante das condições que o contexto fornece, reinterpretando as políticas a partir de suas concepções de educação, de justiça, de democracia, de equidade.

Objetivando mapear diferentes aspectos do contexto, os autores delineiam algumas dimensões da política na escola, levando em consideração os fatores que o influenciam. Essas dimensões não pretendem ser exaustivas ou acabadas, podendo ser flexíveis e ampliadas, o que nos inspirou a certa adaptação das dimensões explicitadas pelos autores aos nossos objetivos e ao nosso campo de estudos. As dimensões contextuais da política são:

- **Contextos situados:** relacionam-se a aspectos como onde a escola se localiza, histórias escolares (a reputação da escola no seu entorno), matrículas dos estudantes (perfil socioeconômico, tipo de admissão/seleção). Acerca dessa dimensão, em relação ao nosso campo de estudos, já descrevemos alguns desses aspectos e podemos destacar seu público discente historicamente elitizado e a reconfiguração deste a partir da política de cotas.

- **Contextos/culturas profissionais:** dizem respeito aos valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas; referem-se a variáveis menos tangíveis do que os contextos situados. Consiste em examinar o *ethos*, os valores e o **envolvimento** dos professores dentro das escolas questionando se eles moldam atuações de políticas e como. Deve ser levado em consideração que professores trazem sua experiência e formação como suportes para suas práticas. Por esses e outros fatores, “contextos profissionais são multifacetados e confusos” (op. cit., p.48). Neste sentido, ressaltamos a importância de levar em consideração como a cultura organizacional influencia e é influenciada pelo corpo docente do colégio investigado em termos da atuação da política, tendo em vista se tratar de um perfil semelhante ao dos professores universitários, portanto, diferenciado no contexto geral da educação básica da escola pública brasileira.

- **Contextos materiais:** são os aspectos de infraestrutura de uma escola, tais como: estrutura física, funcionários, edifícios, tecnologias, recursos didático-pedagógicos, entre outros. A esse respeito, depreendemos que nosso campo de estudos possui aspectos diferenciados que devem ser levados em conta na análise da atuação da política, tais como: professores com vínculo de dedicação exclusiva, infraestrutura diferenciada, setores pedagógicos para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem etc.

- **Contextos externos:** reputação da escola na sociedade em geral, grau e qualidade do apoio do sistema de ensino; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como posições de desempenho nas avaliações de larga escala e sua influência na escola. Nesta dimensão, deve-se observar as especificidades do CAp UFPE no tocante ao seu prestígio social perante a sociedade, as dificuldades enfrentadas em termos de inserção nas políticas educacionais do MEC, bem como seu posicionamento nas avaliações de larga escala que eleva seu prestígio acadêmico e social, entre outros, e gera associação ao ideário de qualidade de ensino.

Além desses aspectos, Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam que, muitas vezes, as escolas têm diversas políticas em circulação. Em alguns casos existem as que são inter-relacionadas e que se reforçam mutuamente, podendo sobredeterminar a atuação. Tais políticas podem ser descartadas, reformuladas ou simplesmente desaparecerem no decorrer do tempo e podem também se aglomerar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Entre essas

políticas, estes autores destacam as chamadas **políticas de comportamento**, as quais são focadas na produção do “bom estudante”, ou seja, a escola busca gerir as condutas dos estudantes por meio de ações que visam desenvolver modos e hábitos de estudos que resultem no êxito acadêmico.

Essas dimensões consituem-se como subsídios importantes para nossa análise, visto que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que traz entre seus princípios a “interpretação em contexto” e “buscar retratar a realidade de forma completa e profunda” (LÜDKE e ANDRÉ, 2001). Estes princípios levam em conta o contexto em que o objeto se situa. Consideramos em nossa análise as peculiaridades do CAP da UFPE, nosso campo empírico, o qual está imbuído pela ambiência universitária e diversos outros elementos que particularizam seu contexto, e como tais especificidades influenciam no processo de atuação da política de cotas.

O estudo de caso se ocupa de “algo singular, que tem um valor em si mesmo” (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 17) e investiga um fenômeno social contemporâneo complexo dentro do seu contexto da vida real (YIN, 2005). Neste sentido, destacamos as singularidades dos CAPs federais no contexto da escola pública brasileira, especificamente no tocante às mudanças geradas na atualidade a partir da atuação da política de cotas.

Destacamos também que os estudos de caso recorrem a uma variedade de fontes de informação a serem coletadas em momentos variados e com diferenciados tipos de informantes (LÜDKE e ANDRÉ, 2001). Nessa perspectiva, enfatizamos que para a execução da pesquisa em tela, optamos pela utilização de entrevistas, observações e análise documental. Escolhemos não delimitar uma ordem a ser seguida em relação aos procedimentos de coleta de dados, por entendermos que as técnicas poderiam ser aplicadas de forma concomitante, de acordo com as oportunidades apresentadas no cotidiano da escola no decorrer da coleta de dados na pesquisa empírica.

A pesquisa ocorreu sob a supervisão do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP), setor responsável por autorizar e acompanhar pesquisas realizadas no interior do colégio. Ressaltamos que para a realização da coleta de dados, o SOEP emitiu um parecer favorável à realização da pesquisa demonstrando interesse pela temática a ser desenvolvida, o qual foi submetido ao CTA (Conselho Técnico Administrativo)⁶ do Cap que, desta forma deu aval para a execução da pesquisa empírica.

⁶ Instância responsável por gerir o Colégio com os diretores, sendo um órgão deliberativo e consultivo de caráter administrativo.

Com o intuito de identificar as possíveis falhas dos instrumentos ou mesmo sua adequação ao que pretendíamos, realizamos o estudo piloto num período de aproximadamente dois meses. Esta etapa se constituiu numa espécie de ensaio que nortearia o projeto final da pesquisa, possibilitando que esta fosse orientada tanto pelas teorias predominantes quanto por um conjunto recente de observações empíricas (YIN, 2005). O teste piloto é uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador na validação dos instrumentos de pesquisa formulados. Segundo Yin (2005), a estratégia de estudo de caso piloto ajuda no refinamento dos planos de coleta de dados, no que se refere tanto ao conteúdo dos dados, quanto aos procedimentos que serão seguidos. Um estudo piloto permite a antecipação das questões e problemas a serem vivenciados em campo.

Após a aplicação das entrevistas no estudo piloto, entendemos que o instrumento de entrevista aplicado correspondia aos objetivos delineados, tendo sido possível elaborar algumas respostas parciais aos objetivos propostos.

Um dos instrumentos que utilizamos foi a entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela possibilidade de o entrevistador obter dados comparáveis com outros sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Além disso, mesmo tendo um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE), é possível interagir durante a entrevista realizando outros questionamentos que não estejam previstos, mas que sejam pertinentes aos objetivos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 2001).

O uso da entrevista qualitativa fornece dados para o desenvolvimento e a compreensão das relações que se estabelecem entre os atores sociais e sua situação, objetivando a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações no que concerne ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2010). Tendo em vista que, dentre nossos objetivos está investigar como os sujeitos interpretam e traduzem a política de cotas no CAp UFPE, entendemos que este procedimento de coleta de dados tornou-se pertinente na medida em que trouxe elementos que poderiam desvelar percepções dos sujeitos a partir de uma nova realidade, associando ao seu contexto social específico, qual seja, uma escola pública considerada de referência vivenciando uma mudança na forma de acesso e a intensificação da heterogeneidade dos estudantes. Entendemos que a entrevista, juntamente com as demais técnicas, possibilitou trazer respostas relativas aos objetivos propostos pela pesquisa. Ressaltamos que as entrevistas realizadas no estudo piloto foram realizadas no formato presencial, pois ocorreram antes do período pandêmico. Considerando o plano já traçado, após o piloto, seria necessária a aplicação de entrevistas com outros sujeitos, o que fizemos posteriormente após a banca de qualificação do projeto de tese. Nessa fase da

coleta, foi necessário realizar as entrevistas de forma remota pelo aplicativo de videoconferência *google meet*, tendo em vista se tratar do período pandêmico. As entrevistas tiveram consentimento livre e esclarecido assinado pelos sujeitos entrevistados, respeitando os procedimentos éticos para a realização da pesquisa científica.

Para fins de sigilo em relação aos sujeitos participantes, em nossas análises os professores serão identificados com a sigla PROF, integrantes da equipe gestora com a sigla EG e técnicos com a sigla TÉC, seguidos por numeração, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome fictício do/a entrevistado/a	Sexo	Cargo/função	Formação	Tempo de atuação no CAP no ato da entrevista	Experiência com turma de cotistas	Idade no ato da entrevista	Cor
PROF 1	M	Professor	Licenciatura em Matemática/Mestrado	5 anos	Sim	31	Branca
PROF 2 e EG 2	M	Professor que, no decorrer da pesquisa assumiu a direção do CAP ⁷	Licenciatura plena e bacharelado em Ciências Sociais/Doutorado	8 anos	Não	53	Branca
PROF 3	F	Professora	Licenciatura em Letras/ Doutorado	14 anos	Sim	47	Parda
PROF 4	F	Professora	Licenciatura em Educação Artística	11	Sim	47	Branca
PROF 5	F	Professora	Licenciatura em Ciências Biológicas/Especialização	29	Sim	60 anos	Branca
PROF 6	F	Professora	Licenciatura em Educação Física	12	Sim	42	Branca
PROF 7	M	Professor	Licenciatura em Matemática/ Doutorado	10 anos	Sim	55	Parda
PROF 8	F	Professora	Licenciatura em Letras/ Doutorado	30 anos	Sim	59	Parda
EG 1	F	Professora integrante da equipe gestora	Licenciatura em Psicologia/ Doutorado	15 anos	Sim	60	Parda
TÉC 1	F	Pedagoga	Licenciatura em pedagogia/ Mestrado	10 anos	Sim	49	Parda
TÉC 2	F	Assistente Social	Bacharelado em Serviço Social/Mestrado	2 anos	Sim	40	Parda

Legenda: PROF – professor; EG – integrante da equipe gestora/diretor; TÉC – servidor técnico.

⁷ Este sujeito foi entrevistado em dois momentos: na coleta de dados piloto, em que era docente e após exame de qualificação, quando adentramos o campo e ele passou a integrar a equipe gestora. Por este motivo, optamos por dar a ele dois apelidos, que são utilizados em função do momento em que emitiu respostas.

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a observação. Este procedimento permite ao pesquisador ter um “contato pessoal e estreito” com o fenômeno a ser pesquisado, possibilitando que o observador acompanhe as experiências cotidianas dos sujeitos, tentando compreender o significado que eles atribuem às suas ações (LUDKE e ANDRÉ, 2001). O pesquisador tem a possibilidade de adquirir uma maior amplitude e profundidade da informação, podendo triangular diferentes impressões e observações, conseguindo conferir discrepâncias que possam emergir no trabalho de campo (GASKELL, 2010). Além disso, a observação é útil para descobrir aspectos novos de um problema.

No estudo piloto fizemos observações de reuniões de conselhos de classe de 4 turmas constituídas por cotistas de forma presencial. Já no período da pesquisa empírica pós-qualificação, fizemos observações de mais 4 turmas constituídas por cotistas de forma remota, buscando levantar elementos que permitissem acompanhar a evolução da política na escola. Os dados coletados por meio desse instrumento contribuíram juntamente com os outros instrumentos para a captação de respostas que buscávamos com nossos objetivos.

Utilizamos também como procedimento a análise documental, a qual possibilita a compreensão dos aspectos sociais e a perspectiva de ser eliminada, pelo menos em parte, uma eventual influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador, das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados (CELLARD, 2014). A análise documental permite complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas, podendo desvelar novos aspectos durante a pesquisa e validar as informações obtidas por outros procedimentos (LÜDKE e ANDRÉ, 2001). Os documentos que constituem objeto de nossa análise foram levantados desde o estudo piloto, tendo sido acrescentados outros no período posterior.

Os documentos levantados foram: relatórios de conselhos de classe, ata de Pleno do Colégio de Aplicação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE (cujas pautas foram a aprovação da implementação das cotas no CAP), Resolução Nº 14/2016 que estabelece critérios para o Processo Seletivo de Ingresso no CAP, Ação Popular visando suspensão das cotas no CAP, documentos da escola para impedir a suspensão das cotas em virtude de ação popular, editais de processos seletivos do CAP de 2017 a 2019, perfis estatísticos dos estudantes do CAP, projeto político pedagógico do CAP, Edital de Concessão de Bolsas de Assistência Estudantil 2019 para alunos do CAP, Instrução Normativa de 2018 que estabelece O Programa de Assistência Estudantil do CAP, editais de processos seletivos do CAP, entre outros.

Para a organização dos dados coletados, bem como para a realização da respectiva análise, nossa escolha foi pela utilização da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004; MINAYO, 2006). As atuais tendências desse tipo de técnica, seja com base na lógica quantitativista ou qualitativista, visam ultrapassar o senso comum e o subjetivismo na interpretação e alcançar uma criticidade ante a comunicação dos dados levantados (MINAYO, 2006).

No que diz respeito à questão operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura primeiramente das falas, depoimentos e documentos, para atingir posteriormente os sentidos manifestos do material. Para isso, faz-se necessário relacionar as estruturas semânticas com estruturas sociológicas dos enunciados, articulando a superfície dos enunciados que residem nos textos com os fatores que determinam suas características, tais como o contexto cultural e o processo de produção da mensagem (op. cit.).

Deste modo, na análise dos dados coletados em nossa pesquisa, buscamos levar em conta os aspectos culturais da instituição, por ser um dos fatores a influenciar nas mensagens emitidas pelos entrevistados, nos discursos enunciados nas reuniões observadas, bem como nos documentos institucionais construídos. Compreendemos que a cultura organizacional influencia e é influenciada pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Cada escola tem uma cultura que influencia o pensar e o agir das pessoas e, ao mesmo tempo, é construída cotidianamente por elas. A cultura não é estanque, mas está em constante movimento, podendo ser modificada pelos seus integrantes (SILVA, 2016). Levando em conta tais aspectos, acreditamos que a cultura organizacional tende a ser ainda mais dinâmica a partir da incorporação de uma política, como a de cotas, que intensifica a heterogeneidade de segmentos sociais que passam a compor a comunidade escolar.

Na utilização do método de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa ganha importância o contexto, tanto o contexto da mensagem como o contexto exterior a esta, as condições de produção, ou seja, quem fala a quem e em quais circunstâncias, o lugar da comunicação, os acontecimentos anteriores ou paralelos etc. (BARDIN, 2004). Deste modo, destacamos que no caso do fenômeno investigado, levamos em conta os diversos aspectos em torno do contexto do *locus* empírico, quais sejam, as singularidades inerentes aos colégios de aplicação federais, bem como os elementos anteriores e posteriores ao processo de atuação da política de cotas na instituição pesquisada.

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo, optamos pela categorização temática. Este tipo vincula-se à noção de tema e está relacionada a uma afirmação a respeito

de determinado assunto, que pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo (MINAYO, 2006).

Segundo Bardin (2004), a análise temática consiste em desvelar os núcleos de sentido que constituem a composição da comunicação, onde a presença ou frequência podem ter algum significado para o objetivo analítico escolhido. Neste sentido, acerca da presença ressaltada pela autora, acrescentamos que na pesquisa qualitativa ganha também importância, para fins de análise, aquela fala/informação que não se repete entre os dados, mas que muitas vezes pode ser fulcral para a compreensão do fenômeno investigado.

Bardin (2004) também menciona o tema como unidade de registro que visa estudar motivações que envolvem opiniões, atitudes, valores, crenças etc., ressaltando que entrevistas e reuniões de grupo, por exemplo, são analisadas frequentemente tendo o tema como base. Tendo em vista que, dentre os procedimentos que utilizamos estão as entrevistas e as observações de reuniões, entendemos que análise temática é adequada para construção da análise dos dados que foram coletados.

A análise temática se desdobrou em três etapas, e foi estruturada com base na elaboração de categorias de análise, que foram formuladas a partir da literatura e dos objetivos da pesquisa. Sua estrutura se deu com base nos seguintes eixos conceituais: cotas, ações afirmativas, igualdade e equidade, discriminação. Tais eixos pautaram a elaboração do instrumento de entrevista aplicado aos sujeitos da realidade (APÊNDICE).

Após coletados os dados, a primeira etapa é a **pré-análise**. Esta fase consiste na escolha dos documentos e retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, podendo ser decomposta em: leitura flutuante, onde o pesquisador deve ter contato direto e intenso com o material de campo, permitindo-se impregnar pelo conteúdo; constituição do *corpus*, que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade, devendo responder as normas de validade qualitativa: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação e reformulação de hipóteses e objetivos, momento em que são determinados os conceitos teóricos mais gerais, a forma de categorização, a modalidade de codificação. Algumas categorias que emergiram na pré-análise foram: Políticas de ações afirmativas implementadas nos colégios de aplicação federais; Fatos que antecederam a implantação das cotas no CAp UFPE; Objetivos da implantação das cotas no CAp UFPE; Mudanças relacionadas ao perfil dos estudantes a implantação da política de cotas no CAp UFPE (mudanças no perfil socioeconômico, mudanças no perfil de estudos/base de estudos, mudanças de relações interpessoais, incorporação do perfil racial, empoderamento de cotistas); As ações desenvolvidas na escola em prol dos alunos cotistas no CAp UFPE (ações

administrativas e/ou pedagógicas); Percepção dos sujeitos da escola acerca do processo de implementação das cotas (percepção dos pais/famílias, percepção dos estudantes, percepção dos professores); Percepção quanto ao futuro do CAp.

A segunda etapa é a **exploração do material**. Esta fase consiste na administração sistemática das decisões que foram tomadas, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto por meio de operações de codificação e categorização, relativas a regras previamente formuladas. Conforme Bardin (2009), as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos, a partir de um título genérico, “agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2009, p. 145).

Selecionamos as unidades de registro que foram agrupados por temas, formando, assim, unidades de sentido e significado. Atribuímos uma categoria específica para cada uma dessas unidades de sentido. O critério de categorização adotado tem sido o semântico, através de categorias temáticas, agrupadas em categorias iniciais, intermediárias e finais.

Nesta fase, as categorias inicialmente construídas foram: (1. Eixo cotas) interpretação dos objetivos da política de cotas implementada no CAp UFPE; (Eixo 2. Ações afirmativas) mudanças relacionadas ao perfil dos estudantes, impulsionadas com a implantação da política de cotas (subcategorias: mudanças perfil socioeconômico; mudanças no perfil para estudos; mudanças nas relações interpessoais; mudança racial; empoderamento de cotistas); ações desenvolvidas na escola em prol dos alunos cotistas no CAp UFPE ; (Eixo 3. Igualdade e equidade) a democratização para além do acesso - qualidade do ensino, permanência, entre outros aspectos (subcategorias: ações administrativas/gestoras; ações pedagógicas); (Eixo 4. Discriminação) percepção dos sujeitos da escola acerca do processo de implementação das cotas (valores, concepções, resistências, disponibilidade para mudanças que emergem a partir desse contexto).

A última etapa da análise consiste no **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, fase em que são realizadas inferências e interpretações, relacionando com o quadro teórico desenhado ou abrindo pistas voltadas para novas dimensões teóricas e interpretativas. Desta etapa, resultaram os capítulos que abordaremos na sequência desta tese. Destacamos que a pesquisa empírica possibilitou a construção de um diálogo entre o aporte teórico e os dados coletados, apontando a necessidade do aprofundamento de algumas dimensões teóricas, a exemplo dos estudos sobre educação intercultural e integração social.

Na seção a seguir faremos uma breve apresentação dos fatos que antecederam a implantação da política de cotas no CAp UFPE.

6.1 Contextualização do processo de incorporação da política de cotas no CAP UFPE

Nesta seção buscamos fazer um breve resgate histórico do CAP UFPE para contextualizar o processo de incorporação da política de cotas na instituição.

O colégio pesquisado teve sua fundação em 1958. À época de sua criação, a forma de ingresso ao ginásio nas escolas em geral ocorria obrigatoriamente mediante a realização de exames admissionais, conforme Decreto nº 4.244 de 1942 (BRASIL, 1942), o que também acontecia nos CAPs. Tal procedimento de acesso beneficiava, na maioria das vezes, estudantes oriundos de famílias cultural e economicamente privilegiadas, denotando o caráter elitista que caracterizava o público atendido por esses colégios.

A partir de 1971, com a extinção da obrigatoriedade dos exames admissionais, a maioria dos CAPs foi gradativamente modificando o sistema de ingresso, visando democratizar o acesso e romper com procedimentos que limitavam a entrada das crianças pertencentes às camadas populares (LIMA, 2015). Apesar das mudanças na legislação através da extinção de tais exames, bem como as recentes orientações legais acerca da inclusão e democratização do acesso às escolas públicas (BRASIL, 1996, 2007 e 2014), o CAP UFPE permaneceu com o rigor seletivo característico dos exames admissionais, atraindo ao longo de sua história uma clientela específica de alunos oriundos da classe média, cujos pais têm bom nível de escolarização e possuem uma infraestrutura adequada para um bom desenvolvimento escolar.

Desde o final da década de 1990, vinha sendo discutida a possibilidade de mudanças no processo seletivo de ingresso dos seus estudantes. Uma das formas defendidas à época pela instituição no que concerne a criação de um mecanismo de acesso de estudantes que pudesse ser mais democrático, seria um projeto (ainda em tramitação) que prevê a implementação das séries iniciais do ensino fundamental no Colégio, cujo acesso seria por meio do sorteio público das vagas⁸. Apesar de ter sido mais recorrente esse discurso, a possibilidade de aderir às cotas a partir do 6º ano do ensino fundamental, em consonância com a política de preenchimento de vagas da UFPE, também não era descartada, porém, com menos ressonância.

Em 2006 houve um recurso judicial contra o Colégio impetrado pela família de um aluno que havia sido reprovado, sob a alegação de que o estudante tinha um transtorno e,

⁸ O sorteio público das vagas é o mecanismo de ingresso utilizado pela maioria dos CAPs, conforme vimos no capítulo 5 deste projeto de pesquisa. Tal mecanismo passou a ser utilizado pelo CAP UFPE a partir do período pandêmico da Covid-19 nas seleções discentes 2021 e 2022.

portanto, uma reprovação não poderia ter ocorrido. A justiça deu ganho de causa à família. Tal processo levou a escola a debater sobre estratégias para se tornar mais inclusiva.

Com a publicação do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, o Ministério Público e a Defensoria Pública voltaram a pressionar o Colégio para que atendesse às demandas jurídicas.

Durante o ano de 2016, houve uma mudança de gestão no CAp da UFPE que, impulsionada pelas pressões judiciais, convocou uma reunião deliberativa na escola, visando uma tomada de decisão no que concerne a uma possível mudança no acesso dos estudantes.

O Colégio, que já vinha desenvolvendo nos últimos anos debates a respeito de seu processo seletivo, definiu a modificação na sua forma de acesso aderindo à *reserva de vagas* (comumente denominada na literatura acadêmica de “cotas”), destinando 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e 5% para alunos com deficiência. Todavia, no Conselho Universitário da UFPE, apenas as vagas para estudantes oriundos de escolas públicas foram votadas e aprovadas⁹.

Assim, as cotas para alunos de escola pública foram instituídas com a Resolução nº 14/2016 (UFPE, 2016), que estabelece os critérios para o processo seletivo de ingresso no CAp UFPE. A definição de tal Resolução foi também impulsionada pela Lei nº 12.711/12 que estabelece a obrigatoriedade das cotas no ensino superior e, de forma mais recente, nas escolas federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012). Entretanto, vale ressaltar que além do critério “oriundo de escola pública” para o candidato ter direito às cotas, a Lei 12.711/12 estabelece critérios adicionais como renda, raça e deficiência; no entanto, o CAp aderiu apenas ao primeiro critério.

Mesmo não havendo uma menção direta na referida Lei em relação aos CAPs, uma das razões apresentadas pelo CAp UFPE para justificar a opção pelas cotas seria a compreensão de que a mesma não poderia ficar alheia a esse contexto mais amplo, por também integrar a rede federal de ensino, assim como uma pressão da própria universidade, do Ministério Público e da Defensoria Pública.

⁹ Posteriormente, em 2017, mais uma vez mediante pressão do Ministério Público e da Defensoria Pública, o Conselho Universitário da UFPE votou e aprovou a cota para pessoas com deficiência no CAp. Assim, desde então passou a ocorrer uma reforma física no Colégio para atender a essa demanda. A proposta da escola em propor uma porcentagem na oferta de vagas para pessoas com deficiência diz respeito também a uma antecipação da mesma para não ser surpreendida com uma porcentagem superior no número de cotas a ser imposta por instâncias judiciais, a exemplo do que ocorreu com o CAp de Uberlândia, sendo obrigado a ofertar 20% das vagas para alunos com deficiência (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016). A cota para pessoa com deficiência foi implementada posteriormente à coleta de dados empíricos desta pesquisa. Segundo o edital que regulamenta o processo seletivo para ingresso no ano letivo de 2022, foram previstas um total de 4 vagas para pessoas com deficiência (UFPE, 2021).

Há aqueles que apontam ainda uma conscientização institucional quanto à necessidade de tornar o acesso mais democrático, bem como um temor de que houvesse uma imposição “de cima para baixo” pelas instâncias judiciais, por meio de normas com critérios mais rigorosos de ingresso dos estudantes.

Cumpra destacar que os CAPs, apesar de inseridos no âmbito universitário, possuem uma autonomia peculiar em relação às universidades, possuindo poder de escolha em relação aos processos seletivos de seus estudantes, inclusive sobre a adesão ou não à política de cotas em tais seleções.

As políticas de cotas foram geradas em função das desigualdades sociais, mas com foco inicialmente estabelecido para o ensino superior, como já afirmado. Destacamos que a educação básica, possui caráter universalizante, o que dispensaria a concorrência por vagas e critérios para cotas. No entanto, considerando que o Brasil é um país cujas desigualdades se alargam imensuravelmente, tal política recaiu também na educação básica, apesar de seu caráter público, obrigatório e universal.

Ressaltamos que as escolas de educação básica pertencentes à rede pública federal, são reconhecidas pelo seu diferencial de qualidade. Entendemos que esse diferencial deve ser utilizado para atenuar as desigualdades e injustiças sociais, e não as aprofundar e, neste sentido, a opção pelas ações afirmativas torna-se uma iniciativa importante nestas instituições.

A partir do próximo capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da investigação empírica, tomando como referência as perspectivas teóricas debatidas ao longo do trabalho, a partir do diálogo destas com os discursos evidenciados nas entrevistas, nos documentos institucionais, bem como na realidade escolar observada.

7 POLÍTICA DE COTAS: AS *POLÍTICAS DE COMPORTAMENTO* E A PRODUÇÃO DO *BOM ALUNO*

As escolas costumam ter inúmeras políticas em circulação ao mesmo tempo. Tais políticas podem ser descartadas, reformuladas ou simplesmente desaparecerem no decorrer do tempo. Algumas podem se aglomerar e formar conjuntos de políticas inter-relacionadas que se reforçam mutuamente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Afirmamos que as políticas podem ser formalmente instituídas pelas escolas por indução das políticas públicas educacionais, mas também existem aquelas que são decorrentes da cultura institucional da organização escolar, adotadas de maneira informal, mas evidentes no cotidiano por meio da cultura escolar.

O que discutimos neste capítulo é a reconfiguração do perfil estudantil a partir da política de cotas, buscando analisar a atuação desta política no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais. Para tratar deste objetivo, abordaremos a inter-relação da política de cotas com aquilo que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de política de comportamento, que aqui referimos como uma política informal presente na cultura escolar do CAP UFPE. As políticas de comportamento estão focadas na produção do “bom estudante”, ou seja, a escola busca gerir as condutas dos alunos por meio de ações que visam desenvolver modos e hábitos de estudos que resultem no êxito acadêmico, conforme já afirmado anteriormente nesta tese.

Para discutir tais aspectos, buscamos levantar dados referentes ao perfil dos estudantes do CAP ingressantes a partir da efetivação da política de cotas, em alguns momentos fazendo um contraponto em relação ao encontrado antes da incorporação da política.

Uma de nossas suposições iniciais nesta pesquisa seria de que a política de cotas no CAP poderia, em parte, favorecer a democratização do acesso de estudantes de baixa renda, minimizando as desigualdades de ingresso enfrentadas pelo segmento social historicamente excluído da instituição, tornando-a mais plural do ponto de vista social e cultural, o que proporcionaria aprendizados recíprocos entre estudantes cotistas e não cotistas. Veremos que, em parte, essa suposição se constatou na prática. Veremos no decorrer do capítulo que no processo de atuação da política de cotas, esta se depara com a política de comportamento pré-existente na escola. Esclarecemos que não se trata de uma política formalizada, propriamente, mas de uma cultura que a escola foi desenvolvendo no decorrer de sua história, que se consolida como expectativas de modos de se organizar para os estudos em termos de

autonomia destes estudantes nos âmbitos interno e externo da escola. Desse modo, se por um lado existe o objetivo de democratizar o acesso de um determinado segmento social a uma escola reconhecida por sua qualidade, por outro lado, esse público será de certa forma moldado por meio de tal política de comportamento do colégio.

Relacionada à mesma suposição supracitada, no que concerne a democratização do acesso de estudantes de baixa renda, devido ao fato de ter adotado como único critério o estudante ter estudado em escolas públicas, compreendemos que o CAp poderá abarcar entre os cotistas, alguns estudantes que não se enquadram no perfil preconizado pelas ações afirmativas.

Para discutir os aspectos acima elencados, identificamos algumas mudanças na composição do perfil dos estudantes pelo menos a partir de 4 aspectos.

O primeiro que destacamos é o **aspecto socioeconômico**. Segundo o PPPI do CAp na versão de 2015 (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2015) período anterior às cotas, seus estudantes eram predominantemente de classe média ou média alta, com grande parte advinda de escolas particulares. A predominância deste público possui relação com os aspectos contextuais explicitados por Ball, Maguire e Braun (2016), dentre os quais destacamos os contextos externos, que dizem respeito à reputação da escola na sociedade em geral, como a posição de desempenho nas avaliações de larga escala e sua influência na procura pela escola. Nesta dimensão, observamos as especificidades do CAp UFPE no tocante ao seu prestígio social perante a sociedade, bem como seu posicionamento nas avaliações de larga escala que eleva seu prestígio acadêmico e social, e, ao mesmo tempo gera associação ao ideário de qualidade de ensino. Ganham importância também os contextos situados, por se relacionarem às matrículas dos estudantes (perfil socioeconômico, tipo de admissão/seleção). Acerca dessa dimensão, podemos destacar o público discente historicamente elitizado do CAp por meio dos procedimentos de seleção adotados e a possibilidade de reconfiguração deste a partir da política de cotas.

Em contraponto ao corpo discente elitizado, a partir das cotas, as informações que reunimos revelam a incorporação de um público de baixa renda que apresenta carências básicas, falta de recursos para adquirir materiais escolares e para o deslocamento entre casa e escola, restrição na quantidade de refeições a serem realizadas por dia, conforme pode ser verificado nas falas dos depoentes:

(...) tem alguns alunos que não tinham condições, por exemplo, de ter um lápis na aula e depois dizer 'olhe, é importante que você use lápis pra fazer conta de matemática, porque senão você erra de caneta e fica muito bagunçado, fica desorganizado'. Eles dizem 'é, tá bom, professor, na

próxima aula vou conseguir um lápis' e aí, trazia: 'professor, meu pai conseguiu comprar um lápis!'(...) meninos que não têm condição de comprar um lanche ou então não tem condição de comprar material ou de pegar um ônibus pra vir porque não tem passagem. Então tinha casos que a mãe vem e traz o aluno, às vezes passa a manhã inteira, a tarde inteira e volta com ele porque tem que economizar passagem (PROF 1).

(...) semana passada eu tive uma reunião com uma mãe que disse que uma vez a filha veio sem tomar café. Então, isso, pra gente que trabalha escutando esse tipo de realidade que é difícil, e o aluno aprender não tendo as mesmas condições que os outros é difícil, é muito difícil (TÉC 1).

Esses depoimentos nos levam a afirmar sobre a necessidade de a instituição fortalecer ações de equidade de forma constante, que visem garantir não somente o acesso, mas a permanência com qualidade. Esses relatos evidenciam uma realidade que certamente faz parte do contexto da maioria das escolas públicas. No entanto, muitas dessas escolas públicas municipais e estaduais estão inseridas em programas suplementares que garantem gratuitamente, minimamente, materiais escolares, café da manhã, fardamentos, transporte escolar, dentre outros insumos, o que não é o caso do colégio investigado, pertencente à rede federal.

Há que se levar em conta que os CAPs fazem parte das universidades e apresentam uma série de especificidades em relação à maioria das escolas de educação básica, não sendo contemplados por muitos desses programas suplementares destinados à educação básica, mas sim por programas que atendem às próprias universidades.

De acordo com Paula (2017), o ingresso na universidade não garante a permanência dos estudantes de baixa renda, que enfrentam dificuldades como as de ordem econômica e pedagógica. Deste modo, através da gestão da política de ação afirmativa, as universidades devem trabalhar para oferecer não só as oportunidades de acesso, mas os meios para que o estudante permaneça na instituição. Ao que acrescentamos, a necessidade de serem materializadas ações mais sólidas no sentido de acompanhamento dos estudantes ao longo do processo estudantil em termos econômicos e pedagógicos, ou seja, novas políticas devem ser incorporadas na escola para subsidiar o êxito da política de cotas.

Conforme Felicetti e Morosini (2009), a equidade não se refere somente ao acesso, mas também à permanência com qualidade, com acompanhamento e resultados. Para esses autores, o sistema educacional estará sendo equitativo quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um. A equidade também está relacionada às diversas medidas de apoio aos estudantes que têm maiores dificuldades. Neste

caso, entendemos que um conjunto de políticas afirmativas e outras medidas complementares de apoio e acompanhamento, também são formas de oportunizar a equidade.

As diferenças socioeconômicas entre os estudantes também podem ser identificadas por meio de informações acerca da renda familiar. Esse aspecto pode ser observado no documento do Projeto Político Pedagógico Institucional 2015 (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2015), em que é possível verificar que a maior parte das famílias (97,9%) dos alunos à época não participava de benefícios assistenciais do governo, quais sejam, aqueles que identificam e caracterizam famílias de baixa renda no país, que abarca famílias com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa, ou renda mensal total de até três salários mínimos, a exemplo do Programa como Bolsa Família, o que sugeria não se tratar de público em vulnerabilidade social. Diante desta e de outras informações levantadas acerca do corpo discente à época, esse documento conclui que a clientela de estudantes era composta por alunos de classe média ou média alta.

Já o a estatística referente aos estudantes dos 6º anos ingressantes em 2018 (segundo ano da política de cotas no colégio) que foi construído pelo Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI) do CAP, sinaliza que 35% do total de famílias desse grupo recebia benefícios assistenciais do governo (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018a).

O NAAPI CAP realizou um levantamento estatístico dos alunos cotistas referente ao ano 2018 (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018b), observando que, apesar de o ingresso pela reserva de vagas apresentar como único critério a origem escolar, ou seja, ser oriundo de escola pública, o documento aponta que a maior parte dos estudantes ingressantes pelas cotas se enquadram no perfil de renda dos estudantes contemplados pela política de assistência estudantil, oriundos de famílias com renda familiar de no máximo 1 salário mínimo e meio, ou seja, podemos afirmar que a maioria desses estudantes se encontra na classe E (pobre)¹⁰. Na análise de renda bruta familiar, verificou-se que 50% dos estudantes cotistas do 6º ano e 46% dos estudantes cotistas do 7º ano possuíam renda familiar de até 3 salários-mínimos. Segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível afirmar que este grupo pertence à classe D (baixa classe média).

Esse levantamento também indicou distinções socioeconômicas entre os próprios cotistas, embora haja uma prevalência de alunos de baixa renda neste segmento. Nas turmas

¹⁰ Comparamos os dados da renda familiar a partir dos parâmetros de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Optamos por essa classificação de classes sociais por ter uma base científica, institucional e simples, feita com base no número de salários-mínimos e que divide em apenas cinco faixas de renda ou classes sociais. Outro tipo de classificação de classes sociais necessitaria de dados que não dispomos.

de 6º ano de 2018, por exemplo, existiam 3 (três) famílias que declararam não ter nenhum tipo de renda e viverem de benefícios sociais ou de doações de familiares, equivalente a 9% dos estudantes cotistas das duas turmas de sextos anos. Havia também 2 estudantes cujas famílias declararam ter uma renda bruta em torno de 8 salários-mínimos, correspondente a 6% dos estudantes (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018b), ou seja, encontram-se na classe C (classe média). Acerca desta última classe, ressaltamos que diz respeito a um perfil socioeconômico já existente antes das cotas e, se uma das razões da implantação dessa política é abarcar outros segmentos sociais que antes não eram contemplados com a seleção por ampla concorrência, a nosso ver, a inclusão desta classe social nas cotas não representa distinção ou avanço em relação à situação anterior à sua adoção.

Entendemos que esses levantamentos de perfis dos estudantes realizados pela escola, constituem-se em interpretação/tradução da política, na medida em que foram produzidos documentos a partir da política, com o intuito de compreender seus impactos/suas mudanças, ou seja, denota a *atuação* da política naquela escola. As diferenças socioeconômicas também podem ser observadas no cotidiano escolar, conforme relato abaixo:

(...) a questão social, ela é marcante também, a gente tem aluno de todos os estratos sociais que você imaginar, a gente tem aluno que ‘vou ali na Europa e já volto’, e tem outro que diz ‘eu nunca vou no cinema’! Claro que isso é uma distância enorme! (EG 1).

Embora os dados acima denotem que a maioria de cotistas possui nível socioeconômico de baixa renda, portanto, a princípio adequado para ser contemplado pela política de cotas, há entre os cotistas, mesmo sendo minoria, estudantes pertencentes a famílias cuja renda destoa do que é preconizado pelas políticas de ações afirmativas. A correção de uma injustiça social é o objetivo principal da criação das diversas ações afirmativas existentes (GOMES, 2001), e não a sua perpetuação ou reprodução.

Neste sentido, a adoção do critério “oriundo de escolas públicas” tem seus limites, na medida em que não leva em consideração a grande heterogeneidade da qualidade das escolas públicas existentes em nosso país e, conseqüentemente, as diferentes realidades contextuais e socioeconômicas dos estudantes. Estes, em não raros casos, provenientes de instituições públicas de destaque podem acabar se beneficiando da reserva de vagas, resultando numa competição desigual entre os cotistas (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012).

O segundo aspecto referente à mudança de perfil de estudantes é que a política de cotas tende a gerar a composição de um corpo discente culturalmente diverso nas turmas, uma realidade diferente em relação ao que era vivenciado pelo CAP antes das cotas. Por meio das

cotas, um público de estudantes com hiatos significativos no tocante a aquisição de conhecimentos passa a compor o perfil de estudantes do colégio, conforme é sintetizado na fala a seguir:

(...) o público que está vindo, acaba vindo num perfil um pouco diferente do que antigamente vinha pro colégio, por conta, muitas vezes, de lacunas muito grandes em relação aos conteúdos anteriores, e que são lacunas que a gente vê diariamente nas outras escolas públicas do Brasil de rede estadual e rede municipal (PROF 1).

Com a incorporação dos cotistas ao colégio fica evidente uma intensificação da heterogeneidade da turma em diversos sentidos. Essa diferença cultural é identificada pelo acesso aos bens culturais de forma demarcada em dois extremos por uma entrevistada:

(...) tem um grupo muito preparado do ponto de vista da formação, que tem prática de leitura bem consolidada, que lê vários livros por mês, que tem um discurso que é consistente na argumentação e etc e tal, e tem um grupo que tá pegando seu primeiro livro pela primeira vez pra fazer uma leitura mais independente, tá frequentando biblioteca pela primeira vez (PROF 3).

Tais aspectos evidenciam grupos com diferentes perfis. Um dos grupos parece se adequar à política de comportamento assumida pelo colégio, já o outro grupo (de cotistas) precisaria desenvolver certas habilidades para conseguir se adequar aos moldes da referida política. Conforme evidenciamos em trabalho anterior (SILVA, 2016), nos discursos referentes à formação almejada para os estudantes do CAp UFPE, aparece a concepção do *aluno-padrão*. Entre os elementos fortemente presentes em relação a essa política de comportamento estaria a formação dos alunos no desenvolvimento de algumas competências e habilidades, tais como a capacidade argumentativa, oralidade, autonomia, hábitos de estudos.

Essa discussão concernente ao acesso aos bens culturais dos diferentes grupos de estudantes nos remete às contribuições de Bourdieu (2007), no que se refere aos capitais social, cultural e econômico, e à sua teoria do *habitus* que estão presentes na rede de relações dos sujeitos e que indicarão a posição na hierarquia social.

De acordo com Bourdieu (2007), o capital social diz respeito à vinculação de uma pessoa a grupos seletos que confirmam prestígio e poder, como a escola, a família e outros, onde existem trocas materiais e simbólicas que possibilitam a construção da identidade do grupo, bem como a formação do capital social do indivíduo. O capital cultural está relacionado ao nível de conhecimento de cada sujeito, o que também influencia no seu capital social e conseqüentemente em sua posição social. Segundo o autor, o capital cultural pode

existir de três formas: o *capital incorporado* que trata da inculcação e assimilação do capital que é proporcionado pela família, ou seja, é quando o *ter* é incorporado ao *ser*; o *capital objetivado*, que é o acesso a bens culturais, como livros, artes; e o *capital institucionalizado*, que é o *status*, os títulos, os diplomas, que comprovam o capital cultural e que podem abrir as portas para diversos outros capitais, como o econômico.

Já o *habitus* é o conjunto de esquemas que foram interiorizados, disposições duráveis que foram aprendidas e cultivadas pelo sujeito em seu processo de socialização. O *habitus* se expressa na maneira de ser, de agir e de se posicionar no mundo e que é comum aos membros de um determinado grupo social (BOURDIEU, 2011).

Podemos afirmar que, historicamente, o colégio foi composto por um grupo de estudantes cujo *habitus* seria favorável ao êxito escolar, e, também, com disposições duráveis alinhadas às características da escola, havendo, de fato, afinidades entre a cultura escolar e o capital cultural dos estudantes. Um público seletivo que entrava com vantagens em termos de bases de conhecimentos, acumulando, inclusive, vantagens socioeconômicas e socioculturais, habituados à rotina de estudos e às exigências e estímulos cognitivos da escola. Em suma, a escola atendia majoritariamente estudantes provenientes de famílias de classe média, cujo meio social e práticas culturais caracterizavam-se como vantajosas do ponto de vista educacional.

A incorporação de estudantes cotistas, cujo *background* familiar se diferenciava por origem de baixa renda remonta-nos à importância de a escola compreender a origem cultural dos sujeitos, levando em conta que cada família transmite o seu “capital cultural” aos seus respectivos membros, o que será responsável em grande medida pelas diferenças entre as crianças no que se refere aos resultados escolares (BOURDIEU, 1999).

Podemos fazer menção ainda aos estudos posteriores de Bourdieu (2013), quando o autor introduz a possibilidade de transformação e de constantes ajustes do *habitus* e de transformação do espaço social pelos agentes. O autor afirma que, apesar de duradouras, essas disposições incorporadas não são estáticas, o que nos faz refletir, também que a política de cotas, na medida em que, adequadamente atuada pelo CAP, seria capaz de interferir afirmativamente na mudança de comportamentos destes alunos, levando-os a efetivarem, gradualmente, transformações socioeconômicas em suas vidas e de suas famílias. No entanto, as escolas, de maneira geral, parecem não respeitar a cultura trazida por esses grupos e não considerar a necessária incorporação desses novos modos de comportamento.

Entendemos que o acesso pelas cotas, na medida em que oportuniza ingresso de pessoas com diferenças culturais, é uma possibilidade de fomentar o convívio democrático e

de contribuir para a construção de valores a partir das demandas sociais de diferentes realidades (GOMES, 1999). A escola é o local em que ganha relevância o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela se encontram (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009), portanto, é de vital importância superar o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural (CANDAUI, 2011).

No novo perfil de estudantes foi identificado como terceiro aspecto de mudança as **reconfigurações das relações interpessoais**. Tais mudanças se materializam, por exemplo, por meio de construção de laços afetivos entre professor e aluno, o que era raro na escola antes das cotas, conforme é ilustrado na fala a seguir:

(...) então era muito comum a gente ver, toda vez que estava passando pelos corredores, os alunos passando pra abraçar a gente, pra falar com a gente, uma coisa que a gente não via tanto nos anos anteriores (PROF 1).

A afetividade se constitui num importante elemento no processo de mediação do conhecimento entre professor e aluno. Segundo Reis, Prata e Soares (2012), a fase escolar é potencializadora das capacidades afetivas, cognitivas e sociais do indivíduo. A afetividade pode ser produtiva tanto para o professor quanto para o aluno, ajudando ambos no processo de ensino e aprendizagem e no enfrentamento de problemas interpessoais que possam emergir no contexto escolar. Nessa perspectiva, entendemos que a própria instituição escolar poderia construir com seus alunos uma rede de apoio e afetividade, buscando agregar tais valores a sua política de comportamento.

Em continuidade aos aspectos relativos à reconfiguração das relações interpessoais, foram apontadas mudanças no tocante às formas de integração social entre os próprios estudantes, mediante a inserção de diferentes culturas num mesmo ambiente, através do compartilhamento de outras formas de comportamento que não eram comuns no cotidiano da escola, gerando a possibilidade de aprendizados mútuos entre os estudantes:

(...) e agora você tem meninos correndo, jogando bola onde não se jogava bola antes, que é uma demonstração de um comportamento de menino que não está preso em apartamento. Na sua casa ele sai pra jogar bola na rua, tem um monte de amigos e parece reproduzir isso aqui. Então, o comportamento desses meninos no pátio, aqui ao lado nos quiosques jogando bola, dá pra perceber que tem uma mudança no comportamento desses alunos, são outros alunos com outros hábitos (PROF 2).

(...) os alunos que vêm da livre concorrência e já tem uma rotina de estudos *servem como modelos* pra esses alunos e aí você vê que engrena mais rápido, porque você vê: ‘não, se eu não entrar nesse clima eu não fico aqui’ (PROF 3, grifos nossos).

A gente teve todo um cuidado de implementar algumas ações que pudessem facilitar a vida desses meninos, que não tinham nenhum hábito de estudo (...). Então a gente precisava realmente inserir esses meninos nos princípios da escola, né, de autonomia. (...) e isso foi bem duro, foi bem complicado. (...). Fazer com que ele pudesse perceber que ele não está mais na escola que ele estava antigamente, ele está num ambiente diferente, onde as pessoas visualizam essa questão de um comportamento inadequado. (...) mas eu acho que a partir do momento que eles começam a fazer parte desse mundo, agora novo pra eles, eles começam a mudar um pouco esse comportamento. A gente tem alunos que estão chegando aí no 9º ano com uma certa autonomia que é o que a gente mais valoriza, digamos assim, na atitude de um aluno ser autônomo. (PROF 5).

Os relatos sinalizam por um lado, a incorporação de um público estudantil com hábitos comportamentais e de estudos diferenciados; por outro, apontam um perfil padrão que deve ser incorporado pelo estudante do colégio. Na produção do discurso da política de comportamento do “bom aluno”, ganham destaque noções como a de ter a atitude *certa* manifestada no comportamento em sala de aula e em hábitos de estudo dentro e fora da escola, considerados como sendo fundamentais para o sucesso acadêmico. Essas questões relativas a comportamento focadas no “bom estudante” são “incorporadas” em uma determinada representação moral do sujeito aluno. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016)

Em termos de comportamento para a aprendizagem, a escola interpreta e traduz a política de cotas por meio de discursos enfáticos que se constituem como “códigos de conduta” e modos de ser sobre o que os alunos devem fazer e como eles devem fazê-lo de forma a tornarem-se “bons alunos”.

No entanto, compreendemos que os relatos dos entrevistados compõem também uma singela demonstração de como os alunos contribuem, de uma forma ou de outra, com a *nova cultura escolar em formação*, trazendo outros modos comportamentais, que se entrelaçam, a exemplo de: jogar bola se une a estudar e vice-versa, já que antes os “estudantes-padrão” ficavam a maior parte do tempo nos intervalos entre aulas, agrupados conversando, ou até mesmo acessando seus celulares isoladamente. Podemos depreender que a representação do *aluno-padrão* do CAP relacionada à política de comportamento tende a ser reforçada enquanto expectativa a ser apropriada por todos os estudantes, inclusive pelos cotistas, mas as atividades lúdicas passam a ser também mais valorizadas e vivenciadas.

Entendemos que é preciso haver ponderações por parte da formação pretendida pela instituição escolar no que se refere à expectativa do “aluno padrão” para que não haja uma pretensão de apagamento das culturas e conhecimentos trazidos pelos estudantes cotistas, a fim de impor uma padronização cultural, pois: “Em todo esse trabalho de normalização, o que

também é produzido por omissão é o aluno que não é valorizado, que está ‘fracassando’ – social, educacional e moralmente” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 180).

Em outro depoimento, destacam-se maior respeito pelo profissional docente e uma maior experiência de vida enquanto elementos que são agregados ao corpo discente da instituição, a partir do ingresso dos estudantes cotistas:

(...) assim muitos desses meninos de classe média, que é o perfil antigo, era em casa, fechado, no computador, né? Então você vê que o pessoal que vem das cotas é muito mais sociável, mais carinhoso, eles têm um respeito muito maior pelo professor de chegar junto, de abraçar, de ser cortês, gentil, então eles valorizam o professor e *isso acaba que servindo de modelo* para os outros alunos que veem, né. (...) Percebo também que, embora muitas crianças das cotas não tenham muita base acadêmica, mas elas têm muita experiência de vida, né, já viveram muitas realidades assim duras, ou tem conhecimento que um aluno da classe média não tem, de andar de ônibus (PROF 3, grifos nossos).

O depoimento em tela destaca que a ação afetiva por parte dos cotistas serve como modelo de referência para os demais estudantes. A nosso ver, tal percepção denota uma visão mais ampla de educação que não se limita à troca de conhecimentos científicos. Denota também que há incorporação de novos valores, como o reconhecimento do professor por meio da afetividade, o que passa a fazer parte da cultura da escola e ainda a experiência de vida conectada com outra realidade, que potencializa o amadurecimento do estudante.

Schein (apud MOURA, 2017) compreende que a cultura pode vir a mudar, mas somente se novos valores forem apresentados à cultura de maneira exógena, ou seja, apenas se esses valores vierem de fora da cultura por meio de novos membros para o seu interior. E, se a mudança vier a acontecer de fato, ela ocorrerá por meio do reconhecimento dos membros do grupo de que aquela mudança trará benefícios para a organização, sendo os novos valores incorporados de maneira gradativa e inconsciente.

No entanto, esse não é um processo simples e rápido, pois novos valores precisarão ser incorporados ao nível mais profundo e denso da cultura, que seria o nível das *assunções básicas*, expressas em comportamentos enraizados na cultura da organização e dos indivíduos que a integram.

Dito isto, compreendemos que o processo de mudança cultural no CAP com a incorporação dos cotistas pode provocar novos comportamentos nos indivíduos que já estão ligados ao colégio, já que essa nova realidade passa a produzir novos parâmetros a serem apreendidos e seguidos.

Ribeiro (2015) trata da noção de integração social entre cotistas e não cotistas, que consiste na existência e convivência de coletivos sociais distintos quanto a seus atributos e classes de pertencimento. A integração proveniente da associação de papéis diversos em um conjunto de indivíduos pode gerar rompimentos ou representar ganhos em termos de complementaridade e de benefício mútuo. Essa autora nos leva a compreender que a integração traz resultados positivos ou negativos, e sofre grande influência na forma de mediação no processo ensino e aprendizagem utilizada pela instituição educacional.

Daí a importância de fomentar uma cultura de valorização da diversidade, identificando e reduzindo práticas institucionais que perpetuam a discriminação entre os grupos, através de práticas como a ampliação do debate sobre a temática de cotas e mediando em sala a integração entre os diferentes grupos (op. cit.).

Em continuidade ao debate em torno da diversidade proporcionada pela política de cotas, chamou-nos a atenção os relatos de dois entrevistados que ilustram a notoriedade da inserção de um número maior de negros na escola a partir da política. Destacamos, então como último aspecto, pequenas **mudanças no perfil racial** dos estudantes. Ressaltamos que não tivemos conhecimento acerca da existência de algum documento em que conste o delineamento/levantamento do perfil racial dos alunos anterior e/ou posteriormente às cotas, bem como o fato de o critério racial não ter sido incorporado pela política adotada no colégio. Seguem os trechos referentes ao aspecto racial:

(...) eu acho que é visível, você tem uma mudança na cor dos alunos em sala de aula, você tem um número maior de negros nas séries iniciais.¹¹ (PROF 2)

(...) hoje a gente tem principalmente um número de alunos negros muito maior na escola, né, a questão social ela é marcante também, a gente tem aluno de todos os estratos sociais que você imaginar! (EG 1)

(...) não é mais aquela escola prioritária de crianças brancas, de jovens brancos, isso é muito importante se dizer, porque a gente sabe a importância que as cotas têm como um todo pra dar acesso a essas pessoas que historicamente são deixadas à margem. Essas minorias mesmo, ou melhor, a gente sabe que são majorias, mas tudo bem, mas essas pessoas que antes não tinham acesso àquela escola. O CAp por muitos anos foi uma escola muito embranquecida e o que a gente percebe é que isso vem mudando, isso é muito importante, é muito significativo pra gente (PROF 4)

¹¹ O entrevistado está denominando aqui de séries iniciais o 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Para Coutinho, Arruda e Oliveira (2021), a presença dos corpos negros não é constante e naturalizada na realidade do ambiente escolar, principalmente quando se trata do contexto de escolas consideradas como referência técnica e pedagógica.

No que diz respeito ao aspecto racial no CAP, quando questionamos como se deu o processo de escolha de novas formas de acesso ao colégio, um dos argumentos elencados acerca da não adesão ao critério racial foi o seguinte:

(...) porque a gente entendeu na época que por ser uma escola de educação básica, de ensino básico, por serem crianças, eles não se autodeclarariam nada, nem negro, nem branco, nem pardo, nem vulnerável socialmente, nem nada, porque quem faz essa declaração são os pais. Eles não respondem por eles, né, mas o fato deles terem estudado em escola pública, (...), viriam todos os que pudessem passar no processo de seleção oriundos de escola pública, fossem negros, fosse pardo, fosse índio, com vulnerabilidade social ou não (EG1).

Tais aspectos nos remetem às considerações de Mendes Júnior e Waltenberg (2015), ao afirmarem a importância de verificar em que medida regras de admissão que ignoram o parâmetro cor/raça como critério, beneficiariam indiretamente determinados grupos raciais. A esse respeito, os autores identificaram em suas pesquisas que os resultados são ambivalentes, ao mostrar que uma política que ignora o parâmetro racial, se por um lado é capaz de aumentar a proporção dos autodeclarados pretos, por outro, estes estariam sobrerrepresentados em cursos de baixo prestígio e sub-representados nos de alto prestígio.

Ressaltamos a existência de pensamentos divergentes em relação à necessidade ou não da inclusão do critério racial nas cotas. Para Tragtenberg et al. (2006), a reserva de vagas para egressos de escola pública não altera o perfil étnico-racial, defendendo que políticas sensíveis à cor precisam ser utilizadas para aumentar a proporção de estudantes negros e contribuir para a redução de desigualdades raciais no Brasil.

Já Castro (2018) defende que a aplicação das cotas sociais cumpriria o papel de integrar todos aqueles que são marginalizados, incluindo os brancos, pardos, amarelos, índios e negros, dentro das cotas sociais, tendo em vista que esses segmentos compõem 70% (setenta por cento) da sociedade brasileira e qualquer outro ser humano que esteja à margem da sociedade. Afirma que a grande maioria da população no Brasil de baixa renda também é negra, gerando com a aplicação das cotas raciais duas oportunidades para quem vai concorrer e se enquadra nos dois critérios, o que a autora considera injusto e inconstitucional.

Percebemos que, em se tratando do campo de estudos em questão, a instituição ainda se mostra significativamente elitizada, numa dinâmica em que poucos estudantes negros

estudam na escola. Desse modo, entendemos ser fundamental incluir o critério racial na política de cotas, de modo a potencializar a diversidade e a inclusão na instituição.

Este capítulo teve por objetivo analisar a atuação da política de cotas no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais, a partir do seguinte questionamento: Como a política de cotas no âmbito do CAp/UFPE vem contribuindo com o processo de democratização do acesso estudantil, potencializando o atendimento a um público que deveria ser priorizado, mas vem sendo historicamente excluído?

Em relação ao objetivo delineado, nossa suposição seria que a política de cotas do CAp poderia, em parte, favorecer a democratização do acesso de estudantes de baixa renda a uma instituição de ensino pública considerada de qualidade, tornando-a mais plural do ponto de vista social e cultural, o que proporcionaria aprendizados recíprocos entre estudantes cotistas e não cotistas, contribuindo para a transformação social.

Vimos que, em parte, essa suposição se constatou na prática. Apesar dos ganhos em diversidade social e cultural oportunizados pelo acesso, identificamos que no processo de atuação da política de cotas, esta se depara com a política de comportamento pré-existente na escola. Desse modo, se por um lado existe o objetivo de democratizar o acesso de um determinado segmento social, por outro lado esse público será de certa forma moldado por meio da política de comportamento do Colégio. Entendemos que é preciso haver ponderações por parte da formação pretendida pela instituição escolar no que se refere à expectativa do “aluno padrão” por meio da política de comportamento, a fim de desconstruir a imposição de um perfil de padronização cultural. Não se trata de imposição formal, mas de certa pressão velada, por meio de disposições enraizadas no comportamento dos indivíduos que compõem as organizações por meio da cultura escolar, e não necessariamente se revelam de forma visível e direta (MOURA, 2017).

Desta forma, compreendemos que os dados empíricos compõem também uma singela demonstração de como os alunos contribuem, de uma forma ou de outra, com a *nova cultura escolar em formação*, trazendo outros modos comportamentais que se entrelaçam.

Outra suposição que defendemos inicialmente foi que a opção do Colégio em ter como único critério a origem escolar, poderia abarcar, entre os cotistas, estudantes que não se enquadrariam no que é preconizado pelas ações afirmativas, dada a grande heterogeneidade de escolas públicas no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes procedentes dessas escolas.

A esse respeito, não anulamos a importância do critério adotado atualmente pela política de cotas na instituição, já que este vem alcançando parte de seu objetivo inicial, qual seja, incluir estudantes oriundos de escolas públicas, uma vez que havia uma prevalência de estudantes oriundos da rede privada no colégio. Por outro lado, é preciso enfatizar que outras características pessoais vinham sendo excluídas da instituição, mas que não estavam previstos critérios para serem contemplados com as cotas, a exemplo da questão racial, uma vez que a adoção exclusiva do critério origem escolar não dá conta da universalização, conforme verificamos nos dados empíricos. E ainda, que a maioria de cotistas possua nível socioeconômico de baixa renda, uma vez que foram encontrados entre os cotistas, mesmo sendo minoria, alguns estudantes pertencentes a famílias cuja renda destoava do perfil preconizado pelas políticas de ações afirmativas. Este aspecto é confirmado nos dados levantados pelo NAAPI, em que aparecem 2 (dois) estudantes cujas famílias percebem em torno de 8 (oito) salários-mínimos, o que não pode ser visto como baixa renda.

Queremos dizer com isto que famílias mais abastadas, em caso de seus filhos terem cursado ensino fundamental I em escolas públicas consideradas de qualidade, podendo ser filhos de militares, por exemplo, possuem um nível socioeconômico que não se enquadraria, a nosso ver, em critérios de ações afirmativas para o colégio em questão. Desta forma, não é mais suficiente tratar da questão da inclusão com foco apenas no fator socioeconômico, mas deve ser levada em conta a ampliação dos direitos com equidade para os sujeitos de diferentes condições sociais, culturais e étnico-raciais.

Neste sentido, sustentamos a necessidade de ajustes nos critérios adotados na resolução que regulamenta o sistema de cotas no CAP UFPE que indicamos inicialmente, visando garantir uma adequação mais condizente com os objetivos das políticas de ação afirmativa. Dentre esses ajustes, indicamos a inserção dos critérios socioeconômico e racial. Este aspecto reafirma o que defendemos desde o início como hipótese devido ao fato de ter adotado como único critério o estudante ter estudado em escolas públicas, uma vez que compreendemos que o CAP abarca entre os cotistas, alguns estudantes que não se enquadram no perfil preconizado pelas ações afirmativas adotadas.

Acrescentamos, no entanto, que aspectos subjetivos e culturais também incidem na desigualdade socioeducacional, como, por exemplo, livros ou revistas disponíveis para leitura deleite, diálogos enriquecidos com familiares a respeito de temas que a escola aborda – tais como ecologia, meio ambiente, atividade física, espaço adequado para os estudos com certo isolamento e boa iluminação, ou ainda alimentação de qualidade.

A chamada política de comportamento incide em certo modo de atuação de estudantes que, uma vez inseridos no Cap, são induzidos a assumirem certos hábitos de estudos que resultem no êxito acadêmico em termos de autonomia destes estudantes nos âmbitos interno e externo da escola.

No capítulo a seguir abordaremos a forma pela qual o CAP vem atuando sobre a política de cotas, por meio da interpretação e tradução da política, incluindo a criação de outras ações afirmativas após o ingresso dos cotistas no âmbito interno da escola.

8 DILEMAS DA POLÍTICA DE COTAS: discriminação ou afirmação?

Nem todos concordam com a política de cotas! Em nosso campo de estudos, antes mesmo da primeira seleção com previsão de cotas, quando a escola já havia definido a implantação da política, foi impetrada uma Ação Popular que teve como um de seus objetivos suspender o critério de ingresso por cotas no CAp UFPE. A iniciativa partiu de alguém que afirma estar atuando em causa própria e alega como razões para o pleito: 1) o curto espaço de tempo entre o anúncio das mudanças no processo seletivo e a aplicação imediata das cotas no mesmo ano-calendário; 2) o critério origem escolar não garantiria a isonomia dos estudantes por não auferir o estado de carência dos candidatos (BRASIL, 2016a).

Em resposta à primeira afirmação, a universidade argumentou que o certame foi divulgado quatro meses antes, havendo, assim, tempo hábil para a preparação dos estudantes em observância ao critério adotado. Já em relação à segunda afirmação, a instituição abordou que o debate sobre as cotas foi precedido por estudos e pesquisas no Projeto Político Pedagógico do Colégio acerca do perfil socioeconômico dos alunos da escola, e, deste modo, o critério de origem escolar para acesso às cotas seria totalmente adequado aos fins a que se destinava, tendo em vista que não havia qualquer estudante oriundo de escola pública no CAp. A universidade afirmou ainda ser obstinada a forma de a requerente tentar obter a suspensão da política de cotas no CAp UFPE, seja por motivos formais, seja por motivos de mérito (BRASIL, 2016b).

A nosso ver, na Ação Popular impetrada, os argumentos apresentados revelam a voz de uma corrente da classe média que não quer perder o poder e o prestígio de ter um ensino considerado de qualidade num colégio que possui relevante projeção social.

Quando os entrevistados foram questionados a respeito da notoriedade de discriminação no cotidiano escolar em relação ao público cotista, foram apontados indícios manifestos por diferentes segmentos: pelas famílias dos estudantes em maior escala, pelos estudantes e, em menor proporção, pelo segmento docente.

É importante salientar que a discriminação e o preconceito possuem uma estreita ligação, no entanto, destacamos a distinção que apresentam entre si. Enquanto o preconceito encontra-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação está relacionada à adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005).

A ação popular citada nos pareceu, desta forma, um ato de discriminação e a escola se constitui em um local onde se refletem as relações sociais e as práticas que existem na

sociedade; assim, ela não está isenta de reproduzir as manifestações comportamentais presentes na sociedade. Pelo fato de a posição social ser muito valorizada em nossa realidade, as pessoas que possuem um baixo poder econômico acabam sofrendo o preconceito social (PLASTER, 2018) e/ou a discriminação em contextos diversos.

No que se refere à **discriminação e preconceito social por parte das famílias**, tais aspectos foram manifestos em reuniões de pais e mestres através de comportamentos de rejeição em relação ao convívio de seus filhos com os cotistas, dificuldades de as famílias estarem no mesmo espaço que se encontram as famílias dos cotistas, dificuldades em lidar com a ideia de saberes diferentes existentes entre os estudantes. Essa realidade é expressa nos depoimentos a seguir:

Naquele momento que a gente dá o retorno para os pais sobre o conselho de classe, era nítido, era muito claro pra mim, até os lugares que as pessoas sentavam. Quando um falava o outro já virava o rosto, já fazia uma expressão de que não concordava. Quando uma mãe se orgulhava dizendo 'Minha filha não fez cursinho pra entrar aqui', aí o pai, bem baixinho assim também respondia, por outro lado dizia: "É meu filho fez 2 anos de cursinho". O outro pai dizia: "Meu filho fez 3 anos de cursinho pra entrar aqui"(...). Quando se abre pra estudantes vindos de escolas públicas, todos os níveis sociais e econômicos vão chegar na escola, e isso chocou muitos pais. Inclusive isso foi motivo da saída de alguns estudantes da escola. (...) "Meu filho não vai ficar aqui, vou tirar porque o ensino da escola mudou...". Os pais diziam isso: "O ensino da escola mudou", "A escola não é mais a mesma". Não é a mais a mesma em que ponto de vista? No meu conforto ou na minha estabilidade como diferente? (PROF 6)

Essa sensação de preconceito e até de desrespeito eu percebia muito mais por parte das famílias em reuniões de pais do que dos próprios estudantes. Em sala eles colaboravam, se ajudavam, mas quando tinha reunião de pais, diversas vezes chegava pai e dizia 'professor, a aula não tá seguindo', 'professor, tem um aluno que não sabe fazer isso, o que é que o senhor vai fazer com isso, não pode ser assim, o nível vai baixar!' (PROF1).

(...) o que a gente percebeu muito forte ano passado, foi esse preconceito dos pais, das famílias... pais dizendo que o Colégio estava ficando mais fraco pra atender a esses estudantes cotistas, pais que disseram que tavam pensando em tirar seu filho da escola pra não estudar com estudantes de comunidades... e aí a gente teve alguns embates, até mesmo com a associação de pais, inclusive esse ano. Um dos embates que a gente teve em relação a começar tardiamente as aulas remotas por conta do suporte que a gente precisaria dar pra alguns estudantes, a associação de pais pressionou muito o Colégio em relação a isso, que estávamos prejudicando os filhos deles por conta de estudantes cotistas, e foi... até que eles se colocaram pra ajudar, entre aspas, auxiliar com essa bolsa, com esse auxílio de internet vislumbrando não dar a mesma oportunidade de acesso remoto, mas pra que as aulas voltassem e os filhos deles tivessem aula, entendeu? Então assim, se a gente for parar pra pensar, preconceito mesmo em relação à forma de

ingresso, a gente viu mais nas famílias, nos pais, do que nos estudantes e nos outros segmentos (TÉC 2).

Essas falas demonstram que a discriminação e o preconceito social se fazem bem presentes na realidade escolar. Há uma forte rejeição em relação à diferença, à diversidade, à pluralidade sociocultural e socioeconômica, advinda principalmente das famílias que corroboram com a ideia de sistema educacional seletivo, meritocrático e excludente. Apesar disso, uma pequena parcela de famílias acolheu a mudança incorporada pelas cotas:

Para mim era muito mais tensa a reunião de pais do que os momentos em sala de aula e isso alguns pais recebiam muito bem quando eu trazia, dizia qual era a maneira que a gente tava trabalhando, mostrava as dificuldades que tava aparecendo, mostrava quais eram os encaminhamentos que tava dando e o que a gente tava fazendo [...] Pra dar certo, muitos pais entendiam, inclusive elogiavam, diziam ‘que bom, professor, o desafio que vocês tão tendo, mas que bom que essa é a visão de vocês’. Então muitos pais davam esse acolhimento, mas muitos outros simplesmente toda reunião de pais era a mesma coisa, era batendo na mesma tecla, e isso era muito difícil, muito difícil, porque em casa esses alunos acabam escutando esse tipo de fala, né! (PROF1)

A fala acima denota a contradição de valores das famílias em torno das cotas, por conta da discrepância socioeconômica e a conseqüente diferença cultural. Nesta lógica, a influência das famílias reverberará positiva ou negativamente no cotidiano escolar, por meio da concepção e prática dos estudantes em relação à presença dos cotistas na instituição.

Segundo relatos de alguns entrevistados, estudantes da ampla concorrência também manifestam discriminação em relação aos cotistas, principalmente no tocante aos diferentes níveis de conhecimento escolar e às diferenças socioeconômicas:

(...) estão se vendo numa escola onde tem um grupo de alunos com perfil de classe média, onde eles provavelmente não estariam se não tivesse o sistema de cotas e isso causa uma certa barreira, entre eles. “Eu posso, eu estudo, eu tenho base, tu não tem!” (...) É um pouco por aí, mas aí eu acho que a escola tem esse desafio sim, tanto administrativamente falando, como pedagogicamente falando. A gente precisa continuar a evoluir, continuar a se policiar, refletir sobre esses alunos e as condições estratégicas que eles devem ter pra que consigam se desenvolver (PROF 5).

Entre estudantes eu percebia risos, conversinhas paralelas, expressões mesmo de palavras como ‘burro’, como dizer ‘Você não sabe o que é isso!’ e ser surpreso por uma pergunta (PROF 6).

Mas esse olhar discriminatório, eu acho que sempre vai acontecer, por exemplo, na própria sala, você percebe em algumas situações uma imposição daquele que detém um poder econômico maior nas relações interpessoais. As

vezes um aluno faz: “Ah, fulano mora numa casa que a sala dele é minha casa inteira”. (...) Então essa relação de discriminação ela é muito forte porque ela é social, ela vem pra escola, mas ela é fruto de uma sociedade toda aqui, que inclui, que gera essa discriminação. (PROF 8)

Os extratos demonstram que os valores dos adultos se refletem nos filhos, reforçando o ciclo de discriminação e preconceito na rotina da escola. Nos relatos são claras as manifestações de discriminação que revelam preconceito referente à diferença de classe social. Para Silva (2005, p.128), “o preconceito é fruto dos processos de socialização, dos conflitos entre interesses sociais diversos articulados à estrutura psíquica dos indivíduos”.

No segmento docente foi sinalizada uma discriminação anterior à chegada dos estudantes cotistas:

Entre professores, eu ouvi professores dizendo “Ainda bem que quando esses meninos chegarem na minha turma eu já não estou mais aqui, já vou tá aposentada” e isso foi muito forte pra mim (PROF 6).

Os professores demonstram discriminação diante das dificuldades iminentes a partir de uma nova realidade de trabalho que lhes demandaria mudanças profissionais significativas.

Destacamos uma das falas que sinaliza qual seria o papel da escola em relação às desigualdades e discriminações:

A gente pode atenuar as desigualdades, mas a gente não consegue reverter todas as desigualdades e todas as discriminações, mas cabe à escola discutilas, expô-las e fazer com que as pessoas se posicionem, sejam realmente pessoas que argumentem e se posicionem, eu acho que é necessário. (PROF 8)

Para Lima (2010), o primeiro aspecto que pode ser extraído para uma definição de discriminação é a existência de um comportamento de trato desigual de pessoas ou grupos de pessoas. A igualdade teria exatamente o sentido oposto ao sentido da desigualdade que resulta em diferença:

O ato discriminatório traz consigo uma distinção ilegítima que promove diferenças entre duas pessoas ou entre dois grupos. Essencialmente, discriminar é, no dizer de Lyon-Caen, distinguir pessoas ou grupos, negando-lhes um tratamento igual em relação a outras pessoas ou a outros grupos (LIMA, 2010, p. 37).

A esse respeito, consideramos também as contribuições de Candau (2016), quando afirma a importância de a escola promover a interação e comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, tendo por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social; promover relações

dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais distintos, buscando trabalhar os conflitos inerentes a essas realidades. Além desses aspectos, entende-se que há relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais, reconhecendo e assumindo os conflitos, mas procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (op. cit.).

É preciso pensar na construção de sociedades que assumam as diferenças como inerentes à democracia e sejam capazes de construir relações novas e igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012).

Este item trouxe para o debate os desafios de superar o preconceito social e a discriminação enfrentados pelo público cotista. De acordo com os achados da pesquisa, há uma forte rejeição em relação à diferença, à diversidade, à pluralidade sociocultural e socioeconômica, advinda principalmente das famílias que corroboram com a ideia de sistema educacional seletivo, meritocrático e excludente.

Neste caminho, as ações afirmativas se constituem num terreno fértil para o debate educativo, na medida em que podem fomentar a reflexão sobre as diversas práticas culturais dos diferentes grupos sociais, promovendo um novo olhar para essas práticas, de modo a buscar a superação de discriminações e preconceitos e o estímulo a uma cultura que favoreça o convívio e a interação com as diferenças, por meio de contextos educativos de fato inclusivos, visando promover uma cultura organizacional favorável à inclusão social e às diferenças culturais.

Apesar das barreiras discriminatórias discutidas aqui, foi possível identificar um engajamento da escola no tocante a atuar sobre a política por meio da criação de outras ações afirmativas para além das cotas, bem como a readequação de ações já existentes no sentido de atender a algumas necessidades do público cotista, promovendo assim o enfrentamento das desigualdades escolares e atuando afirmativamente sobre a política, o que trataremos a seguir.

8.1 Criação de políticas de ações afirmativas na/da escola

Entendemos que, ao ser incorporada determinada política afirmativa pela escola, e, conseqüentemente, a realização da interpretação e tradução da política, os sujeitos podem gerar outras ações afirmativas na sua prática cotidiana com a finalidade de garantir a equidade relativa à permanência dos estudantes e ao ensino de qualidade. Neste sentido, as políticas não são simplesmente produzidas pelo Estado e replicadas pela escola, como se coubesse a ela

exclusivamente o papel de colocar em prática o que é prescrito pelos documentos oficiais, mas as políticas são *reinterpretadas* por meio de inúmeras traduções no microcontexto pelo coletivo da escola.

Assim, não basta garantir o acesso dos estudantes por meio da política de cotas, mas é igualmente recomendável que *outras ações afirmativas* acompanhem os estudantes durante o percurso acadêmico, por meio de *políticas de permanência e de apoio pedagógico* visando o ensino de qualidade. É nestes termos que nesta seção tratamos aqui, especificamente, da forma como o CAp recebeu a política de cotas e como se deu sua efetivação, incluindo a criação de outras ações afirmativas, pois, conforme ressaltado por Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são colocadas em ação no seu contexto real, ganhando materialidade e sendo efetivadas de acordo com suas condições reais, que são traduzidas e recriadas diante das condições que o contexto fornece, reinterpretando as políticas a partir de sua concepção de educação.

Dessa forma, apresentamos neste capítulo como os sujeitos da escola interpretam e traduzem a política de cotas, isto é, como “fazem” e “atuam” a política de cotas no âmbito do CAp UFPE.

Além da reorganização e recontextualização das práticas, a política de cotas resulta na constituição de novas formas de relações e interações no processo de *interpretação e tradução* da política:

O CAp precisou todo ser repensado. O modo como se vinha praticando educação lá precisou ser repensado com a política de cotas, porque algumas coisas que se faziam no CAp, que sempre deram muito certo para aquele perfil de público que entrava no CAp, não mais atendia a esse novo público que precisou de outros apoios, outros suportes (...). O exemplo disso, suporte de reforço, suporte de pensar uma política de bolsas, (...) de favorecer certos setores para pensar, (...) porque não foi um acompanhamento que mudou a rotina exclusiva da sala de aula, ela mudou a rotina da escola como um todo, porque todo mundo precisou rever. (PROF 4)

O trecho deixa claro que a política de cotas gerou mudanças na escola e isso se refletiu em diversas rotinas, como passamos a detalhar, já que no processo de tradução da política, os agentes escolares dão concretude a sua execução, transformando-a em materiais pedagógicos, orientações, procedimentos. Além disso, conforme afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 103), as atuações “ocorrem em muitos momentos, em vários locais, em diversas formas, em muitas combinações e interações”, visto que “são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis”.

No entanto, é preciso ressaltar que a materialização das políticas educacionais no âmbito da escola guarda uma estreita relação com as vontades e os interesses dos sujeitos que atuam naquele espaço, sendo ressignificados a partir de seus saberes, suas concepções, seus interesses, sua visão de mundo, sua cultura organizacional, as culturas profissionais ali presentes:

(...) os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo), não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (BOWE et al., 1992, p.22).

Assim, precisamos levar em consideração que os contextos das culturas profissionais, dizem respeito aos valores, compromissos e experiências dos professores e a forma de “gestão da política” nas escolas, examinando o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas, questionando se eles moldam atuações de políticas e como isso ocorre. Por esses e outros fatores, “contextos profissionais são multifacetados e confusos” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, p.48). Neste sentido, ressaltamos que a cultura organizacional influencia e é influenciada pelo corpo docente do colégio investigado em termos da atuação da política, tendo em vista se tratar de um perfil semelhante ao dos professores universitários, portanto, diferenciado no contexto geral da educação básica da escola pública brasileira. Da mesma forma, tal cultura é influenciada pelas culturas diversas dos alunos e suas famílias.

Em nosso campo empírico, identificamos enquanto formas de interpretação e tradução da política, o que chamamos também de *outras ações afirmativas* no âmbito da escola com vistas à permanência e ao ensino de qualidade, em pelo menos 06 estratégias voltadas para a política de cotas: 1) **mudanças na prática pedagógica docente**; 2) **adaptação no formato do conselho de classe**; 3) **implementação de projetos pedagógicos (oficina de texto, monitoria de matemática)**; 4) **ampliação de fornecimento de almoço**; 5) **implementação do setor NAAPI (Núcleo de Apoio a Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI))**; 6) **implementação do Programa Bolsa Estudantil**.

Em relação à primeira estratégia, foi mencionada por alguns entrevistados a incorporação de **mudanças na prática pedagógica docente** no tocante à *adaptação de metodologias*, quando questionados acerca das ações pedagógicas voltadas para lidar com a inserção do público cotista em sala de aula. Uma das formas citadas foi a organização de trabalho colaborativo entre os estudantes:

(...) um trabalho de colaboração que desde o primeiro dia de aula eu tentei trabalhar com eles, trabalhar sempre em duplas, em trios, e sempre tentando trocar as duplas sempre que possível e perceber que todo mundo tem que

contribuir em alguma coisa, todo mundo tem o que aprender em alguma troca (PROF 1).

O entrevistado afirma que procurou estimular a interação entre os alunos, ao lidar com um público diferente, entendendo que a escola precisa discutir as possibilidades de convivência e interação visando potencializar o processo educativo e criando estratégias para o necessário empenho para integrar estudantes, o que não ocorreria por livre e espontânea vontade.

Este tipo de trabalho apresenta semelhanças com a forma de *aprendizagem cooperativa* citada por Crahay (2013), que consiste basicamente na composição de grupos heterogêneos, ou seja, agrupar alunos considerados fortes e fracos na aprendizagem. O objetivo principal é promover um sentimento de responsabilidade coletiva e empatia. Para além do procedimento didático, há uma dimensão ética que almeja superar uma escola marcada pelo individualismo e pela meritocracia, em que cada aluno é responsável somente por seus avanços, em defesa de uma escola na qual todos se sentem solidários com o avanço dos demais estudantes.

Nestes termos, a adaptação de metodologias de ensino em função da política de cotas pode ser considerada como mais uma forma de tradução da política, visto que:

A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 74).

A ampliação da heterogeneidade em relação aos níveis de aprendizagem entre os estudantes foi outro aspecto bem demarcado pelos entrevistados, que denota um divisor de águas no tocante a necessidade de repensar as práticas pedagógicas consagradas como exitosas e buscar readaptá-las visando atender ao público estudantil que passa a ser incorporado na instituição escolar:

Eu fui uma professora que eu me considero que eu fui muito desafiada por esses estudantes, sobretudo a primeira turma. Então se era algo que é muito corriqueiro de eu fazer, eu precisei muitas vezes voltar um pouco atrás, e esse voltar um pouco atrás no momento de aula, pra alguns estudantes que já tinham aquele acesso, isso se tornava enfadonho, se tornava chato, se tornava motivo de conversa, de piada, porque ele já sabia do que eu estava tratando, mas havia pessoas naquele grupo que não haviam acessado aquele conhecimento ainda e o que eu tava trazendo era novo (PROF 6).

Mas eu vejo assim, a inquietação dos pais é: “Poxa vida, meu filho, ele trabalhou tanto, ele se esforçou tanto, ele tá tão além, que de repente é justo ele se atrasar agora, ele se desestimular por conta de um aluno, ou por conta

de dois alunos ou por conta de três?”. Então isso me inquietou muito e foi justamente aí que eu comecei a mudar muitas ações (PROF 7).

Os relatos acima demonstram alguns desafios enfrentados pelo professor no que se refere à necessidade de adaptar o trabalho pedagógico em sala de aula. Um deles é a insatisfação de estudantes e famílias em relação a uma possível desaceleração no tocante ao volume de conteúdo ministrado pelos professores com o intuito de garantir o acompanhamento dos estudantes que apresentam níveis e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Demonstram também que a introdução dos novos métodos e a readaptação de outros inclui mudança na cultura da escola, que passa lentamente a incorporar os princípios da equidade e da diversidade, se contrapondo à defesa de uma escola meritocrática e seletiva, defendida por aqueles que são contrários à democratização do ensino. Meritocracia se opõe à democratização, ou, em outras palavras, a igualdade de conhecimentos adquiridos seria alcançada travando o progresso dos “melhores”, e isso com a finalidade de permitir que os alunos considerados mais lentos possam acompanhar o ritmo de estudos (CRAHAY, 2013).

No entanto, essas mudanças no trabalho docente não se materializaram na prática de todos os professores, havendo resistência de alguns em relação ao modo como concebem suas práticas pedagógicas:

(...) alguns professores tinham já o hábito muito grande de fazer determinado tipo de trabalho, tiveram que repensar. (...) pra alguns foi bem mais rápida essa mudança, pra outros foi bem mais demorada, outros professores a gente via muitas vezes insistindo num tipo de material que a gente olhava e dizia: ‘poxa, mas isso aí não tá contribuindo assim’. Mas a gente até entende a questão da resistência porque às vezes é 20 anos em sala de aula trabalhando com um público desse jeito (PROF 1).

No conselho de classe fica muito claro quando o professor diz assim: eu não vou mudar meu jeito de dar aula, o aluno que corra atrás! Então isso é impactante a gente ouvir de um professor, isso é revelado também pelos alunos, mas a escola foi quem escolheu trazer essa política de cotas, não sei se escolheu ou foi imposto, não tava nessa discussão, mas chegou e, quando a gente recebeu isso, o que foi que a gente fez com isso? (PROF 6).

Os dados acima nos conduzem a afirmar que, apesar da incorporação da política de cotas, ainda permanece no Colégio uma cultura de valorização da elitização por parte dos sujeitos, em detrimento da cultura da democratização. Os extratos supracitados refletem a base teórica sobre a qual as escolas, de modo geral, foram construídas, que se ancora na ideia de “uma indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para

todos”, sendo indiferente às origens e à cultura das famílias (GOMES e ABRAMOWICZ, 2010, p. 8).

Para refletir sobre essa realidade, podemos nos reportar aos três níveis da cultura, que são interrelacionados, conforme discutido por Edgar Schein (SCHEIN apud MOURA, 2017). O primeiro nível, mais superficial, corresponde aos artefatos básicos e produtos que podem ser percebidos, por exemplo, por meio de uniformes, estrutura física e comemorações. Tal aspecto é percebido por nós como o caráter formal do cumprimento da legislação com a incorporação da política de cotas em nosso campo de estudos. O segundo nível, intermediário, trata dos valores declarados, manifestando-se em normas e valores enquanto códigos de conduta dos membros que representam a filosofia da organização. A este nível da cultura associamos os discursos dos sujeitos concernentes à incorporação da política de cotas. O terceiro e último nível, denominado como assunções básicas, é expresso em comportamentos enraizados na cultura, que muitas vezes fica no inconsciente dos indivíduos e por isso é mais difícil detectá-lo, o que não o impede de ser exercido com bastante influência. Esse nível é por nós entendido como a efetiva incorporação da lógica que esta por trás da política, ou seja, uma compreensão mais profunda de que outros aspectos seriam fundamentais para que os estudantes cotistas pudessem desenvolver seu percurso no Cap com êxito.

Isto nos leva a afirmar que alguns professores do CAP, que ainda não realizaram adaptações necessárias em seu fazer pedagógico, encontram-se imbuídos mais fortemente por valores referentes à elitização antes vivenciada como assunções básicas (SCHEIN apud MOURA, 2017) que dizem respeito aos comportamentos enraizados na cultura. As assunções básicas são construídas por aquilo que os sujeitos entendem como o que é certo e errado, ou como o que deve ser feito e evitado em suas visões de mundo, como pressupostos de difícil flexibilização. Assim, é possível perceber que muitos sujeitos da organização escolar pesquisada podem possuir comportamentos marcados por um elitismo e individualismo adquiridos ao longo de sua formação e pela cultura organizacional, que não são compatíveis com as premissas que norteiam as políticas de democratização da educação, a exemplo da política de cotas.

Entendemos que é papel da escola realizar adaptações curriculares sempre que necessário, de modo a favorecer o êxito escolar de todos os estudantes, atingindo suas necessidades educativas, explorando a riqueza existente na pluralidade de contextos culturais.

Além desses fatores, é preciso levar em consideração que os professores trazem consigo suas experiências e sua formação para suas práticas pedagógicas. A esse respeito, é possível destacar as culturas profissionais, ou seja, os valores, os compromissos e as

experiências dos professores. Essas *culturas profissionais* estão relacionadas ao *ethos*, aos valores e o envolvimento dos professores (compromisso, responsabilidade, e à “gestão da política” dentro das escolas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 57).

Neste contexto, a escola não está situada no vazio, isto é, os profissionais que nela atuam integram uma cultura (ou culturas) que compõe uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos (GUERRA, 2010).

Em cada organização escolar existe uma significativa heterogeneidade, que compreende diversos níveis de ensino, escalões salariais, faixas etárias de estudantes, conteúdos curriculares, localização de escolas, *status*, recursos disponíveis, condições de trabalho etc. Assim, no âmbito de cada escola, existem diversas subculturas (MEDEIROS, 2022). De acordo com Lima (2002), as culturas dos professores apresentam diferenças não somente entre escolas, como também entre os grupos de professores de cada escola.

Assim, conforme evidenciamos em trabalho anterior (SILVA, 2016), culturalmente os professores do CAP tiveram uma experiência marcada pelo atendimento a um público seletivo de estudantes, o que gerava uma situação bastante cômoda. Neste sentido, uma mudança nesse perfil resultaria num desconforto e demonstraria um possível despreparo inicial dos professores para lidar com uma nova realidade.

Deste modo, as culturas profissionais dos docentes (e também de grupos de alunos) constituem muitas vezes fontes de resistências a mudanças nas escolas, pois os professores entendem a mudança como um colocar em xeque as formas de trabalho consolidadas e os direitos que foram adquiridos (ALAIZ, GÓIS e GONÇALVES, 2003).

Em situações de mudança, como é o caso da incorporação da política de cotas, é necessário criar uma cultura de mudança, ou seja, “gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas” (FULLAN, 2003 p. 51).

Consideramos que, mesmo com o advento de um perfil diferenciado de alunos, o CAP possui uma estrutura pedagógica, física e material favorável ao ensino e aprendizagem, tal como professores qualificados com boas condições salariais e, em sua maioria, em regime de trabalho de dedicação exclusiva, setores de apoio pedagógico ao trabalho docente, laboratórios de estudos, número reduzido de alunos por turma etc., aspectos que, embora não sejam determinantes, colaboram significativamente na formação dos estudantes (SILVA, 2016). Acreditamos que essas condições que fazem parte da dimensão contextual relacionada aos aspectos materiais (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) podem contribuir para garantir resultados exitosos mesmo para públicos desfavorecidos economicamente.

A segunda estratégia identificada enquanto tradução da política foi a **adaptação no formato do conselho de classe**. O Conselho de Classe do CAp é o momento em que professores e alunos realizam uma avaliação mútua. Constitui-se em um momento formal em que são discutidas a situação atual dos alunos e as possibilidades de avanço visando alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2015).

A partir da incorporação da política de cotas, destinou-se um tempo maior para as reuniões dos conselhos de classe das turmas compostas por cotistas. O tempo destinado para essas reuniões normalmente é de um turno de 4 (quatro) horas para cada turma, mas para algumas turmas esse tempo foi “dobrado”, sendo especificado nos calendários referentes às programações dos conselhos de classe.

(...) os conselhos de classe se dão em tempos diferenciados em relação às demais turmas (...), como são situações diferentes do que a gente vivia anos atrás, é preciso pensar formas de lidar com essas demandas e nesses espaços de reflexão se exige um pouco mais de tempo para essas discussões (TÉC 1).

O extrato mostra que o CAp percebeu a necessidade de oferecer tratamento diferenciado às turmas com cotistas e, para promover melhor debate pedagógico, ampliou o tempo das reuniões. Essa estratégia diz respeito à necessidade de aprofundamento das discussões que emergiram a partir do ingresso dos alunos com perfil diferenciado, demandas imprevistas anteriormente, sobre as quais percebeu-se a necessidade de tratamento especial.

Entendemos que o Conselho de Classe é um espaço extremamente adequado para a tomada de decisão coletiva no tocante às diversas nuances que envolvem direta e indiretamente o processo de ensino e aprendizagem. Tal como explicitado por Dalberio (2008), esse colegiado tem o papel de representar um apoio, uma estratégia de ação, na qual todos devem se reunir visando melhorar o processo de ensino, discutir sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar e como fazer para alcançar mais êxito, assim como conduzir a avaliação da aprendizagem do aluno, mas também do trabalho do professor e de toda a equipe escolar.

Observamos, contudo, que com a pandemia do Covid-19, a comunidade acadêmica enfrentou diversos desafios, necessitando adaptar todas as atividades da escola para o cenário de ensino e trabalho remoto. O desafio diante do trabalho remoto compulsório foi tamanho, que uma das mudanças para o momento pandêmico foi a redução drástica do tempo de reunião dos conselhos de classe. Assim, o foco nas desigualdades de entrada (cotistas) foi de certo modo secundarizado pelos conselhos de classe, mas, mesmo assim, foram evidenciadas nesse colegiado discussões visando minimizar as dificuldades do período pandêmico que

afetam diretamente os estudantes cotistas, como ter que lidar com uma rotina de estudos totalmente diferente dentro de suas casas, esbarrando em inúmeras outras questões, como moradias com espaço físico reduzido e sem acesso à internet, falta de equipamentos eletrônicos adequados para acompanhar as aulas.

A terceira estratégia que identificamos foi a implementação de dois projetos pedagógicos. Um deles foi a “Monitoria de Matemática” que consistiu em dar um suporte individualizado para os estudantes que apresentavam dificuldades em matemática, sendo este grupo composto em sua maioria por cotistas. Inicialmente os monitores eram estudantes do próprio colégio que apresentavam bom manejo dos conteúdos matemáticos, assessorando os estudantes em sala de aula e em horários alternativos em que não tivessem aulas, como o horário de almoço, por exemplo. Posteriormente, os monitores passaram a ser estudantes de licenciatura em matemática da UFPE, dando suporte ao trabalho do professor por meio do acompanhamento individualizado em sala de aula, ou seja, na própria aula de matemática.

(...) a proposta foi trazer uma monitoria em que os alunos que apresentam um pouco de dificuldade pudessem ter mais tempo e com um trabalho mais individualizado nesse horário extra pra trabalharem essas questões, pra quando chegarem na aula conseguirem seguir num ritmo próximo, tentar homogeneizar um pouco o grupo (PRO 1).

Então a Oficina da Matemática, ela vem ajudar esses alunos a adquirir um pouco mais de autonomia matemática, pra justamente fazer com que eles tenham uma condição de fora da escola dar essa continuidade também em casa. Então é esse ponto principal, eu acho que é o suporte deles em casa e esse acompanhamento dentro da escola e fora da escola. Então, dentro da escola a gente tenta fazer com que esse aluno aprenda a aprender a como estudar e que eles possam, fora da escola, dar essa continuidade, ou seja, criar uma rotina de estudos e como fazer para estudar matemática, foi por aí. (PROF 7, grifos nossos).

Os aspectos acima mencionados evidenciam a necessidade de adaptação dos estudantes a um contexto educacional totalmente diferente do qual estavam acostumados. Importante ressaltar que essa mudança indica a importância da criação de estratégias de adequação às exigências trazidas pelo novo contexto de aprendizagem no qual se inserem, incorporando nesses estudantes a política de comportamento do CAp, conforme tratamos no capítulo 7. Neste sentido, segundo os trechos ora analisados, uma das propostas da oficina é colaborar com essa adaptação, cujo intuito é desenvolver uma maior autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

Deste modo, conforme destacam Ball, Maguire e Braun (2016), no processo de incorporação das políticas de comportamento das escolas, estas costumam implantar táticas

para o alcance de seus objetivos, dentre os quais, programas específicos para grupos-alvo de estudantes para treinar e orientar, conforme pudemos constatar nas oficinas promovidas pelo colégio pesquisado. Neste sentido, “O bom aluno é uma realização da boa escola, um conjunto de atitudes, condutas, gestos e práticas” (op. cit., p. 182) que devem ser adquiridas pelos estudantes por meio da política de comportamento, pois “uma escola que demonstra um forte histórico de gestão de comportamento será vista como uma escola ‘bem-sucedida’” (op. cit., p.142).

O sentido de monitoria trazido pela Oficina de Matemática se assemelha ao apontado por Crahay (2013), quando o autor se refere ao tutorado, método que consiste em que os alunos que apresentam domínio de uma competência possam auxiliar seus colegas que enfrentam dificuldade. Para o autor, todos os envolvidos podem se beneficiar desse tipo de situação. Acreditamos que o espaço escolar pode se configurar como um espaço que vise superar as barreiras entre estudantes considerados “fracos” e “fortes”, por meio da promoção de aprendizados mútuos e trocas culturais, bem como de laços de solidariedade. Vale salientar que a solidariedade é bastante importante no exercício da monitoria, quando os estudantes ajudam uns aos outros, contribuindo, inclusive, para a socialização. Nos dados que dispomos não foi mencionada a solidariedade enquanto objetivo da monitoria, mas entendemos que tal aspecto pode ser aprofundado ou mesmo incorporado pela proposta da oficina, com significado de responsabilidade mútua.

Não podemos deixar de mencionar a questão do hábito de estudos que se deseja desenvolver nos estudantes por meio da oficina, visando superar a sua provável falta de autonomia nesse sentido e, ao mesmo tempo inculcar a política de comportamento do Colégio, mas que a mudança gerada passa a exigir, sobretudo dos cotistas e de suas famílias, maior investimento em relação a esses aspectos. Outro ponto a ser ressaltado é o ensinar a “aprender a aprender”, que é um princípio basilar da educação, mas que antes não era objeto de tanto esforço por parte do colégio, devido ao público historicamente selecionado que se adequava ao estilo de aprendizagem pretendido pela instituição. Essas alterações podem impactar a família dos estudantes, principalmente em relação a determinadas rotinas e à utilização de determinados espaços no ambiente familiar.

O outro projeto é a “Oficina de Texto”, que consiste no trabalho realizado no contraturno com estudantes que apresentem dificuldades em língua portuguesa. Inicialmente a atividade ocorria semanalmente. Participaram também do projeto alunos que não eram das cotas, ou porque apresentavam alguma dificuldade ou porque começaram a ir como voluntários por gostarem da proposta.

(...) e aí formou-se um grupo realmente muito bom, porque mesmo quem estava indo como voluntário, ia muito no sentido de ajudar, de contribuir e não de criticar, e não de ter um preconceito porque um colega sabe menos ou não sabe falar direito, ou não sabe escrever direito de acordo com o que eles esperam da norma culta. E aí a gente formou essas turmas (PROF 3).

Compreendemos que tais ações propostas com base no princípio da equidade, configuram-se como certa forma de tradução da política, ou, em outras palavras, o que Crahay (2013) denomina de igualdade de aquisição, relacionada à justiça corretiva, onde a escola busca lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirirem os aprendizados que sejam fundamentais, sendo justo que se dê mais atenção aos que enfrentam dificuldades mais significativas.

Os dados que levantamos sobre este projeto indicaram que os estudantes das primeiras turmas de cotistas, pertencentes às turmas dos oitavos anos do ensino fundamental, não tiveram mais participação no projeto Oficina de Texto em 2019, por ter sido considerado que tais estudantes precisariam agora desenvolver uma maior autonomia em relação aos estudos. Nosso questionamento a esse respeito foi se esses alunos não precisavam mais de acompanhamento. O entendimento apresentado em uma das entrevistas foi o seguinte:

Veja só, alguns alunos eu acho que precisariam, mas acho que eles já estão com mais autonomia de, até assim, poderem de algum modo tentar por conta própria ir buscar o conhecimento, né, porque a gente dá as ferramentas pra ele ter também essa independência (PROF 3).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi que, em 2019 o projeto passou a funcionar apenas quinzenalmente e não semanalmente como ocorria inicialmente. Uma das justificativas apresentadas para tal foi:

(...) mas eu acho que isso foi fruto de reflexão também, viu? Cuidado por parte do grupo (...), houve uma quantidade muito grande de ações e a gente viu que de algum modo isso estava também colaborando pra dificultar o próprio aprendizado, porque estava trazendo um acúmulo de ações em paralelo, às vezes até chocando horário(...) mas a gente precisa considerar que o aluno ele também tem que ter o tempo de lazer, de descanso no horário do intervalo, no horário do almoço. (...) então quando a gente olha assim, pode pensar que houve uma redução de investimento, mas foi por considerar que o aluno precisa ter um tempo pra estar com os outros, brincar, não fazer nada nesses momentos, por isso foi pensado nisso (TÉC 1).

Os dados acima nos levam a perceber que esses projetos pedagógicos sofrem mudanças em seus formatos ano a ano, o que implica num acompanhamento com maior aprofundamento a respeito das repercussões que essas mudanças tiveram no processo de aprendizagem dos estudantes, mas que o tempo e o limite da pesquisa não nos permitem abarcar. A princípio, consideramos que uma diminuição nas atividades de acompanhamento

pedagógico seria algo prematuro, mas entendemos também que a instituição está em fase de adaptação da política e de experimentação e consolidação de ações voltadas para esse público, pois conforme ressaltado por Ball, Maguire e Braun (2016, p.15), “A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora”.

Contudo, por mais relevantes que sejam as estratégias de tradução da política por meio dos projetos pedagógicos, não podemos deixar de mencionar que o trabalho pedagógico realizado nas escolas em geral costuma se desenvolver através de um currículo baseado no que é exigido pelas avaliações externas, por mais que se afirme pelos atores da escola o contrário. Para Amaro (2013), isso precisa ser problematizado, tendo em vista que os processos educacionais passam pelo domínio de conhecimentos fundamentais para atuar na vida, no entanto, é igualmente importante questionar quais os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos, a quem interessam e quais as suas finalidades. O autor compreende que o processo de formação humana vai além de avaliar o desempenho em apenas dois componentes curriculares, e que não se restringe apenas ao campo cognitivo.

Para além da criação de projetos que visam suprir lacunas de conhecimento anteriores, foi apontada uma compreensão da importância de realizar uma revisão curricular, enquanto necessidade mais ampla da escola, tendo em vista a insuficiência da implementação de tais projetos na superação das dificuldades pedagógicas dos estudantes:

Eu entendo que o principal desafio da escola hoje é rever seu currículo (...). Eu não sei se fazer a oficina de matemática e fazer a oficina do texto apenas dá conta disso, porque chegamos hoje com a primeira turma concluindo o ensino fundamental e os estudantes com muitas limitações ainda. (...) Eles cresceram, mas cresceram comparados a eles mesmos, dentro da perspectiva que foi possível o crescimento deles, mas o principal desafio é a escola rever seu currículo, os docentes reverem suas práticas, estarem dispostos a isso, pra que a gente possa de fato garantir esse acesso, garantir também a permanência de maneira exitosa, de maneira que o estudante possa se sentir acolhido, possa se sentir presente naquele lugar, possa ter seu desenvolvimento do ponto de vista do conhecimento (PROF 6).

O depoimento sinaliza a importância de garantir um currículo que abarque também a necessidade do corpo discente atual e não simplesmente tentar enquadrá-lo num padrão curricular pré-existente na instituição, cujo público era predominantemente de classe média e média alta. Sendo assim, é importante refletir que a cultura também atravessa o currículo.

Conforme é apontado por Silva (2007), a concepção pós-crítica do currículo ampliou os questionamentos que precisam ser considerados quando se busca problematizar o currículo, levando em conta questões para além daquelas relativas ao que deve ser ensinado. Nessa

perspectiva, busca-se questionar inicialmente em que os estudantes devem se tornar com o que for ensinado a eles. Segundo o autor, o currículo também é uma questão de poder, tendo em vista que selecionar envolve poder quando se privilegia um tipo de saber, destacando um tipo de identidade como sendo a ideal (SILVA, 2007). Deste modo, reiteramos a importância de uma revisão do currículo que contemple as diferentes culturas que perpassam a instituição escolar.

Outra forma de tradução da política realizada pelo colégio foi a **ampliação de fornecimento de almoço**, ação que beneficiou não somente os cotistas, mas também todos os estudantes da escola:

(...) hoje a gente serve diariamente. O critério era oferecer almoço para aluno que tem aula no turno da tarde, que a gente trabalha com jornada ampliada, hoje a gente oferece almoço pra todos os alunos todos os dias. Ele pode não ter aula a tarde, mas se ele quiser almoçar antes de ir pra casa, ele vai almoçar (...), principalmente quem vem da reserva de vagas, tem uma vulnerabilidade maior, e o almoço deles é garantido todos os dias, inclusive a sexta feira que não tem aula a tarde (...). Então hoje a gente incluiu não só todos os alunos como os de terceiro ano também que não têm aula a tarde e almoçam pra ir embora pro cursinho ou pra qualquer outra coisa (EG 1).

Esse tipo de iniciativa nos faz valorizar as políticas de apoio que levem em conta a existência das diferenças e desigualdades que demandam intervenções mais específicas da escola, visando contribuir para tornar menos desigual o percurso de formação dos estudantes, bem como a permanência qualificada. É importante que a escola esteja atenta aos diferentes aspectos que influem na qualidade da aprendizagem, inclusive aqueles que envolvem a vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, buscando estratégias para minimizá-las sempre que possível.

A quinta ação que podemos mencionar como tradução da política é a implementação do **Núcleo de Apoio a Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI)**. O NAAPI foi criado com vistas a três vertentes de atuação: a) Benefícios socioassistenciais de caráter financeiro, para os estudantes que apresentarem dificuldades socioeconômicas e que interfiram em seu desenvolvimento acadêmico; b) Acompanhamento das Necessidades Educacionais Específicas, no tocante às demandas de acessibilidade e inclusão; c) Atuação na construção de intervenções que estimulem a relação escola e família, por meio da criação de ações articuladas com outros setores do âmbito escolar, na perspectiva da assistência estudantil em seu caráter ampliado. Compete ainda ao referido setor: estimular atividades destinadas ao enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e culturais, e em todas as formas de preconceitos e discriminações; apoiar ações que visem superar os obstáculos ao

acesso, ao desenvolvimento acadêmico e à permanência dos estudantes no CAP/UFPE (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018). A proposta do setor é de garantir a permanência do estudante com o apoio de ações de equipe multiprofissional:

(...) porque a gente entende que com a chegada dos meninos de escola pública, de vulnerabilidade social, a gente tem trabalhado muito com a questão da permanência desses meninos na escola, toda uma perspectiva de assistência estudantil que dê conta disso também, não só o trabalho pedagógico, né, e com isso a gente trouxe um psicólogo, uma pedagoga, uma assistente social, e um docente pedagogo que são os profissionais que compõem o NAAPI (EG 1).

A composição deste setor ocorreu em atendimento às orientações da Defensoria Pública e do Ministério Público para que o Colégio pudesse acompanhar melhor as necessidades específicas dos estudantes no que se refere às demandas de acessibilidade e inclusão. A composição dos profissionais do setor se deu por meio do remanejamento de outro setor, bem como por transferência de servidores de outras universidades para o CAP.

O NAAPI é formado por uma assistente social, uma psicóloga, uma pedagoga técnica e um professor pedagogo que dá um suporte em sala de aula para os estudantes que participam do projeto Oficina de Texto.

De acordo com uma das pessoas entrevistadas, quando o setor foi criado em 2018 tinha outro nome que era o NAI (NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO), pois foi estruturado a partir da necessidade da escola de ter um setor para trabalhar com as questões da acessibilidade e inclusão, tendo em vista um processo judicial que o colégio estava respondendo por não ter reserva de vagas para estudantes com deficiência. No período da criação do núcleo, por mais que tenha sido compreendida essa perspectiva da inclusão de crianças com deficiência, foi avaliado que a escola não tinha estrutura pra receber essas crianças ainda, então foi pedido mais um tempo para o Ministério Público para que a escola pudesse se estruturar em relação às pessoas com deficiência. Enquanto isso, os profissionais do setor passaram a atuar com os estudantes cotistas.

(...) a gente mudou o nome do núcleo, assumiu a palavra permanência, porque a gente precisa se preocupar com a permanência desses estudantes, porque as dificuldades a gente vem vendo no cotidiano, desde a defasagem do aprendizado dos estudantes até questões econômicas que impactam na frequência, na participação do estudante, falta de estrutura pra estudar, falta uma cultura do estudo mesmo (TÉC 2).

O CAP, por meio deste setor, demonstra compreender que inserir na escola não é suficiente. A preocupação com a permanência aparece como uma das dimensões centrais do

setor. Entendemos que a política de acesso deve ser acompanhada de outras ações que possibilitem uma trajetória acadêmica de sucesso, sejam políticas de apoio, de permanência, e outras que visem a garantia da qualidade de formação dos estudantes, especialmente dos alunos cotistas.

A sexta estratégia de tradução da política que destacamos é a implementação do **Programa Bolsa por meio da política de assistência estudantil**, conduzido pelo NAAPI no âmbito do CAp. Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam que, muitas vezes, as escolas têm centenas de políticas em circulação. Em alguns casos existem as políticas inter-relacionadas e que mutuamente se reforçam e que podem sobredeterminar a atuação.

Alguns objetivos do Programa de Assistência Estudantil do CAp/UFPE seriam: contribuir com o acesso, a permanência e a inclusão dos estudantes na perspectiva da acessibilidade e inclusão social; fomentar a igualdade de oportunidades aos estudantes; contribuir para que os estudantes tenham acesso aos materiais e aos meios necessários para o desenvolvimento escolar (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018).

O ingresso por meio de cotas é considerado como critério prioritário na análise dos benefícios da Assistência Estudantil. No entanto, sendo cotista ou da ampla concorrência, os estudantes deverão se enquadrar em termos socioeconômicos conforme é estabelecido no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ou seja, com renda per capita familiar menor ou igual a um e meio salário-mínimo vigente no período da inscrição (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019).

No entanto, a materialização deste Plano não vem se dando de forma satisfatória, conforme evidenciamos em uma de nossas observações de conselho de classe. Uma das integrantes do NAAPI informou que o recebimento da bolsa estudantil que deveria ter ocorrido no início de março, já estava com quase 20 dias de atraso. Ela alertou que isso poderia gerar como consequência faltas de alunos, visto que alguns familiares já haviam sinalizado essa possibilidade em virtude de não terem condições de arcar com o transporte escolar¹².

O atraso na bolsa foi justificado pela universidade devido ao repasse de verba de um ano para o outro. O MEC teria atrasado o repasse para a universidade no início do primeiro ano do governo Bolsonaro e no período da troca de Ministros de Educação.

¹² Este extrato diz respeito às anotações em nosso diário de campo, referentes à observação do Conselho de Classe Prognóstico CAp UFPE, na turma do 7º ano B do ensino fundamental, no início do ano letivo 2019.

Além das ações citadas anteriormente como formas de tradução da política na escola, outras intervenções foram necessárias em função da especificidade do público cotista a partir do contexto pandêmico em decorrência da COVID. Com o surgimento da pandemia e a mudança para uma modalidade de ensino remota no ano de 2020, surgiram dificuldades extras para os alunos cotistas, relacionadas à precariedade de espaço de estudos na residência e dificuldade de acesso aos equipamentos e internet necessários para o acompanhamento das aulas e desenvolvimento das atividades. Essa realidade demandou da escola outras formas de tradução da política, além das que estavam sendo realizadas, o que não foi específico dos CAPs, mas geral, de todas as escolas.

Obtivemos informação de que, apesar de ter tido seleção da bolsa estudantil para os estudantes veteranos do CAP em janeiro de 2020, não houve tempo hábil para lançamento de um segundo edital para os ingressantes de sexto ano em virtude da pandemia e, deste modo, os novos cotistas que foram aprovados para ingresso na instituição naquele período ficaram de fora da política de assistência estudantil. Merece destaque, neste sentido, o impacto que a bolsa de assistência estudantil causa na vida familiar destes estudantes. Tão importante quanto o custeio das despesas necessárias à manutenção da permanência do estudante, o auxílio financeiro, em alguns casos, chega a impactar o bem-estar de toda a família. Num contexto de desigualdades sociais tão marcantes e que voltaram a se acentuar bastante, o recebimento da bolsa propicia uma complementação significativa na renda de algumas famílias.

Como forma de minimizar essa situação, o CAP fez uma campanha emergencial para adquirir doação de cestas básicas para as famílias dos estudantes cotistas. Foram 06 (seis) meses de campanha de doação de cestas básicas.

Apesar da gama de ações realizadas na escola a partir da política de cotas, é importante observar que algumas ações foram implementadas e, outras já existentes, como o conselho de classe e o fornecimento do almoço, foram ajustadas como formas de atuação da política. Outro ponto a ser ressaltado é que a maioria das ações beneficiou não somente os estudantes cotistas, mas também estudantes da ampla concorrência que apresentaram necessidade de participar das ações.

Este item teve por objetivo investigar como os sujeitos interpretam e traduzem a política de cotas no processo de atuação, a partir de dois questionamentos: “As ações desenvolvidas pela escola em prol do público cotista favorecem o acesso e a permanência dos alunos cotistas, bem como lhes garante um ensino de qualidade?” e “Qual o alcance das medidas adotadas em termos de qualificação da democracia no ensino?”.

A partir dos dados da realidade, constatamos que, ao ser incorporada determinada política afirmativa pela escola, e, conseqüentemente, a realização da interpretação e tradução da política, os sujeitos podem gerar outras ações afirmativas na sua prática cotidiana com a finalidade de garantir a equidade relativa à permanência dos estudantes e um ensino de qualidade. Este é um dado interessante que identificamos a partir da análise de dados aqui empreendida. No entanto, a adesão a tais ações não ocorre de forma homogênea, havendo discursos e práticas de resistências às mudanças, a exemplo de parte do corpo docente que não incorporou mudanças na prática pedagógica e da discriminação demonstrada pelas famílias e estudantes.

Neste sentido, reiteramos que as políticas não são simplesmente produzidas pelo Estado e replicadas pela escola, colocando em prática apenas o que é prescrito pelos documentos oficiais, mas as políticas são *reinterpretadas* por meio de inúmeras traduções no microcontexto pelo coletivo da escola. Ressaltamos que a materialização das políticas educacionais no âmbito da escola são ressignificadas pelos sujeitos que atuam naquele espaço, a partir de seus saberes, suas concepções, seus interesses, sua visão de mundo, sua cultura organizacional e as culturas profissionais ali presentes.

Os dados mostraram que a instituição investigada está em fase de adaptação da política e de experimentação e consolidação de ações voltadas para esse público, pois conforme ressaltado por Ball, Maguire e Braun (2016, p.15), “A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora”.

A política de cotas e as demais ações criadas pela escola, entretanto, ainda esbarram em dificuldades variadas, dentre as quais o desafio de superar o preconceito e a discriminação em relação à incorporação do novo público estudantil, de baixa renda, o que tratamos no início deste capítulo. Ressaltamos que, para além da renda, a discriminação na escola se deve ao limite do corpo de conhecimentos científicos e sociais acumulados por esses estudantes, o que gera maiores dificuldades na apropriação dos conhecimentos escolares, além dos limites do capital cultural fornecido pelo grupo de origem, ou seja, ao acúmulo das redes de relações familiares de conhecimentos e informações relacionadas à cultura socialmente considerada legítima e que é valorizada no sistema escolar, conforme discute Bourdieu (2013).

Apesar disso, a escola vem desenvolvendo outras ações afirmativas além do acesso, a exemplo das oficinas, da implementação da bolsa estudantil, ampliação no fornecimento do almoço, conforme vimos no decorrer deste capítulo. Essas ações criadas pela escola nos fazem ressaltar a importância das políticas de apoio que levem em conta a existência das

diferenças e desigualdades que demandam intervenções mais específicas da escola, visando contribuir para tornar menos desigual o percurso de formação dos estudantes, bem como a permanência qualificada.

Entendemos que as ações afirmativas empreendidas pela escola, de certo modo vêm minimizando a exclusão social, cultural e econômica dos estudantes daquele contexto escolar. Isso não significa resolver todos os problemas de exclusão em nossa sociedade, mas atuar num de seus gargalos: o acesso à educação básica de qualidade. Reconhecemos, no processo educativo realizado pela escola por meio das ações afirmativas, uma possibilidade de formação democrática e, portanto, de combate aos valores que sustentam a discriminação e o preconceito.

9 QUAIS OS SENTIDOS DAS COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

A luta pela universalização da educação básica, pública e de qualidade no Brasil remonta aos anos de 1920, com a Associação Brasileira de Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir da promulgação da constituição brasileira de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, essa luta se consolida no cenário nacional como uma meta a ser alcançada (NETO, 2019).

Estes dois marcos legislativos denominam de educação básica o conjunto de atividades educativas iniciais, formais ou não formais, que são destinadas às necessidades básicas de aprendizagem que também designa o nível da educação que articula a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (SCHEIBE, 2015).

A educação básica é obrigatória e deve ser ofertada pelo poder público dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, como determinado pela Constituição. De acordo com Farenzena:

A obrigatoriedade escolar como norma jurídica, ao longo da história do País, tem correspondência com a obrigação/dever do Estado para com a escolaridade, além de sua face de obrigação de matrícula e frequência à escola. Contudo, para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como *básica* tem consequências no direito à educação mais alargado, e de um dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica (FARENZENA, 2010, p. 205).

Além desses aspectos, quando os dispositivos legais dizem que a educação é direito de todos, afirmam que ela visa abarcar, inclusive, aqueles que durante muitos anos estiveram fora da escola: os pobres, os negros, as mulheres; em síntese: aqueles que por muito tempo não tiveram acesso e permanência escolares garantidos (NETO, 2019).

Antes da promulgação da Constituição do Brasil de 1988, existia no Brasil uma educação considerada de qualidade no entendimento de muitos, no entanto, era uma educação para poucos. Como disse Gentili (1995, p.177) “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” e Gadotti (2013) afirma que a qualidade da educação está ligada também a quantidade, ou seja, ela precisa ser para todos.

Tendo em vista a obrigatoriedade da universalização da educação básica em termos normativos, deparamo-nos com outro desafio, que diz respeito não somente a expansão deste nível de ensino, mas à garantia da qualidade da sua oferta para um contingente tão elevado de estudantes.

A universalização da educação precisa ainda ser vista à luz do financiamento da educação básica, devendo ser garantida pelo Estado. Em relação a assegurar a educação básica, este entendimento não está posicionado em nosso ordenamento legal como pretensão, mas como direito em sentido forte, que deve ser garantido de forma imediata. Essa garantia, no entanto, tem assumido, na prática, um caráter programático, seja pelos déficits de vaga nas escolas, seja pelos déficits das condições do atendimento educacional (FARENZENA, 2010).

Além desses aspectos, cabe lembrar que para garantir uma concepção que reforce a democratização da educação básica, a ideia subjacente é de que todos devem ter acesso à educação *de base*, o que significa dizer, a princípio, que as seletividades na oferta educacional, em qualquer uma das etapas, negariam os direitos de cidadania e sonhariam o desenvolvimento e a formação prometidos nos fins da educação básica (FARENZENA, 2010).

Neste sentido, é importante ressaltar que o ingresso à maioria das escolas públicas de educação básica consiste na realização de inscrição e matrícula, a partir da disponibilidade de vagas existentes nas instituições de ensino. No entanto, quando se trata de escolas federais, como os CAPs, pelo fato de tais instituições apresentarem uma demanda muito grande de interessados em função de seus resultados educacionais, faz-se necessário utilizar alguma estratégia de seleção de estudantes. No caso da escola investigada, os mecanismos seletivos utilizados desde 2017 têm sido associados à política de cotas, como uma forma de incluir na instituição estudantes oriundos de escola pública, tendo em vista ser um segmento excluído da instituição anteriormente. Mesmo sendo uma escola pública, o CAP historicamente abarcou estudantes de classe média, advindos em sua grande maioria da rede privada de ensino.

Vale reforçar nossa afirmação anterior que um dos pilares primordiais da democracia é o acesso aos direitos essenciais, dos quais a educação é imprescindível. No entanto, a democracia brasileira tem sido incapaz de garantir a promoção da igualdade de condições, havendo ainda algumas instituições educacionais para ricos e outras para pobres, o que vai de encontro ao que prescreve nossa Constituição em seu Art. 206, inciso I, no que concerne aos aspectos basilares de liberdade para igualdade de condições de acesso e a permanência na escola, o que estaria relacionado também a uma melhor distribuição de renda.

Assim, entendemos serem insuficientes as políticas universalistas de acesso à escolarização de qualidade. Estas precisam vir acompanhadas de outras medidas que busquem diminuir a situação de desigualdades sociais e educacionais entre os grupos, fomentando a formação do cidadão para a democracia e o direito a uma educação de qualidade para todos, independente de seu contexto social. Para dar concretude a isso, ações adicionais precisam ser

incluídas nas políticas educacionais, visando suprir as lacunas que causam as desigualdades, o que vem sendo materializado por meio de estratégias como as ações afirmativas, dentre as quais, destacamos e aprofundamos aqui a política de cotas na educação básica, enquanto mecanismo que visa democratizar o acesso dos segmentos sociais excluídos das instituições educacionais públicas de prestígio.

Apesar de não ser o único meio de fomentar o acesso para os grupos marginalizados, compreendemos que a política de cotas tem caráter democratizante, a fim de minimizar as desigualdades históricas enfrentadas por aqueles que, de outra forma não conseguiriam ter acesso a determinados direitos, nem tampouco a uma educação dita de qualidade, ou seja, aquela educação que fornece para todos os segmentos sociais, não somente o acesso, mas a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade que permitam uma formação voltada para a construção da cidadania e da dignidade, incluindo a aptidão para o trabalho, com vistas à redução das desigualdades sociais. Consideramos que a política tem uma função relevante no que tange à inclusão social e ao acesso dos estudantes de classes sociais de baixa renda, podendo minimizar o desequilíbrio educacional dos grupos historicamente excluídos do direito à educação.

Com efeito, além de proporcionar oportunidades aos segmentos sociais excluídos, a nosso ver essa política também possui um papel educativo, na medida em que proporciona um processo de aprendizagem no ambiente escolar resultante da diversidade de segmentos sociais, etnias, origens, habilidades, entre outros, propiciando aprendizados mútuos para todos os envolvidos, fundamentais para a construção de uma sociedade mais solidária, justa e democrática, disponibilizando o conhecimento para a sociedade em geral e não apenas para uma elite econômica e intelectual.

Nesta seção apresentaremos percepções dos sujeitos em relação à incorporação da política de cotas no colégio investigado, ou seja, a política de cotas na educação básica. Assim, entre os dados levantados, uma das percepções dos entrevistados associa a opção do CAp UFPE pela política de cotas à **política de cotas da própria Universidade:**

(...) eu acredito que a política de cotas tenha uma correlação com a própria política da universidade. Então se a gente tá numa universidade que tem uma política de cotas para o ensino superior e a gente adere, né, a essa mesma filosofia de inclusão, a gente teria que mudar a nossa forma de acesso e o objetivo seria tentar dar uma oportunidade maior para aquelas minorias que talvez, num único sistema que seria de livre concorrência, não teriam condições de forma alguma de entrar (PROF 3).

Este professor remete a política adotada no Colégio à ideia de inclusão atrelando à desigualdade de chances. No entanto, é importante ressaltar que o mecanismo da política de cotas do CAP tem apenas um critério em comum com o adotado na universidade, que é, conforme já mencionamos ao longo do trabalho, o estudante ter sido oriundo de escola pública. Já a política da universidade segue o disposto na Lei 12.711/12, possuindo critérios socioeconômicos, raciais e para pessoas com deficiência no que diz respeito ao acesso dos estudantes.

Alguns autores apontam ressalvas em relação à referida lei. Uma dessas objeções diz respeito ao primeiro critério: estudantes egressos de escolas públicas. Se o estudante não for oriundo de escola pública, não pode ser beneficiário do sistema de cotas, mesmo sendo preto, pardo ou indígena, ou ainda que a realidade de sua família seja viver em condições econômicas precárias (SANTOS, 2021).

Outra fragilidade mencionada sobre a Lei n. 12.711/12, seria a omissão quanto aos outros segmentos da educação básica, para além do Ensino Técnico e de nível médio. Uma justificativa apresentada é de que tais segmentos e modalidades não estão expostos nas Políticas de Ação Afirmativa por já serem contemplados nas políticas de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, ofertadas pelos municípios e pelos estados (COUTINHO, ARRUDA e OLIVEIRA, 2021).

A última ressalva que apontamos seria quanto a subdivisão de vagas reservadas para os alunos de escolas públicas, as quais estão distribuídas em dois grupos: 50% dessas vagas são reservadas para estudantes cuja família possua renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e 50% das vagas são reservadas para estudantes cuja família tenha renda *per capita* superior 1,5 salário-mínimo. Para autores como Godoi e Santos (2021), trata-se de um critério com alto potencial de distorção, tendo em vista que mais de 80% dos egressos de escola pública possuem renda familiar *per capita* abaixo de 1,5 salário-mínimo. Sendo assim, o principal problema desse critério foi ignorar que historicamente os alunos que apresentam rendimento familiar abaixo de 1,5 salário-mínimo *per capita* representam bem mais do que 50% do contingente total de estudantes da escola pública, daí o questionamento de que, se a intenção da regra é beneficiar os alunos de escola pública com renda *per capita* menor, por que a reserva percentual de vagas é muito inferior à sua proporção na população total de egressos de escola pública? (GODOI e SANTOS, 2021).

Consideramos que, apesar das limitações supracitadas, essa lei se aproxima mais ao atendimento do público pretendido pelas ações afirmativas, estabelecendo critérios bem mais claros sobre os perfis estudantis que pretende incluir, de modo a contribuir de forma mais

abrangente para a inclusão dos estudantes historicamente excluídos desse tipo de instituição. Já a política de cotas estabelecida pelo CAP UFPE, ao incluir apenas o critério da origem escolar, de certo modo limita as chances de acesso de um público mais diversificado que leve em conta aspectos socioeconômicos, raciais, culturais, entre outros perfis que não tiveram acesso ao colégio no decorrer de sua história.

As informações encontradas remetem também ao entendimento de que a política de cotas do Colégio teria o objetivo de **oportunizar uma educação pública de qualidade para estudantes menos favorecidos socialmente**, visando alcançar um perfil que anteriormente não era contemplado nos processos seletivos, ou seja, por meio do processo seletivo de ampla concorrência. Esse entendimento pode ser ilustrado nos dados a seguir:

(...) trazer o CAP pra esse papel social, (...) mostrar que é possível ter uma educação pública de qualidade, mas essa educação pública de qualidade voltada para as pessoas menos favorecidas e não uma escola de qualidade para quem poderia estar em outra escola. Então eu acho que o objetivo dos professores, quando em colegiado pensaram nisso e aprovaram essa proposta, foi para que a escola cumpra esse papel de escola pública para essa população que não era beneficiada antes (PROF 2).

(...) a necessidade do CAP em responder a questionamentos históricos a respeito do caráter pedagógico do colégio, enquanto local de formação docente, em virtude do perfil socioeconômico de seus alunos, considerado díspar da realidade encontrada na rede de ensino pública estadual (...), corrigir essa discrepância, de caráter social, marcada por um processo de seleção que restou caracterizado como excludente (CCPE UFPE, 2016).

Tais afirmações remetem a certa conformidade em relação aos objetivos das ações afirmativas pautadas por alguns autores, como sendo o conjunto de políticas com o intuito de diminuir as desigualdades existentes e promover efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação (GOMES, 2003), buscando corrigir uma condição de desigualdade praticada a certos grupos por meio da valorização social, econômica, política e/ou cultural (MOEHLECKE, 2002), bem como atingir uma diversidade que corresponde ao entendimento de que, em uma organização de cunho democrático, todos os segmentos sociais precisam ter acesso às instituições (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012).

Estes dados apontam para a função social da escola numa perspectiva de qualidade social, que está relacionada à gestão democrática da educação e da escola para as camadas populares. Assim, considera-se “a própria função da escola para a maioria da população, a adequação dos programas e projetos ao atendimento das suas necessidades educacionais”,

tendo como referência “padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população” (AZEVEDO, 2011, p. 424).

Entretanto, adotar como único critério o estudante ter vindo de escolas públicas não garante o ingresso de estudantes de baixa renda em sua totalidade, dada a grande heterogeneidade de escolas públicas e aos perfis socioeconômicos dos estudantes oriundos dessas escolas. Tal realidade pode resultar ainda numa competição altamente desigual entre os cotistas (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012), a depender de diferentes bases de conhecimento que os estudantes podem possuir em virtude das instituições de onde são provenientes, bem como dos critérios elencados para a seleção dos ingressantes.

Para dois entrevistados, as cotas teriam também a função de tornar o processo seletivo mais **justo**, como destacamos a seguir:

(...) fazer com que fique mais... mais, diria até justo né, já que é uma escola pública, permitir o acesso de alunos que não tenham, às vezes, condições de estudar numa escola pública de qualidade, gratuita (PROF 1).

Então eu acho que a política surgiu mais pra tentar entender essa demanda, nos dizer que a gente tem que corrigir essa injustiça. Acho que a escola, ela não tem como reverter essa desigualdade, mas ela tem como atenuar, ela pode atenuar essa desigualdade, reverter não, porque ela vem de uma estrutura da sociedade. (...) Por isso que eu acho que o Colégio de Aplicação implantou essa política de cotas pra tentar atender um pouco a essa demanda que vem a um tempo sendo discutida. (PROF 8)

A noção de justiça é uma das justificativas mais recorrentes para sustentar a adoção de ações afirmativas, com a qual entende-se que é preciso fornecer condições adicionais para determinados segmentos sociais, como destaca PROF 1 associando-a na relação entre o acesso à escola pública e a qualidade da educação ofertada, e PROF 8 relativamente à redução das desigualdades. No caso da política de cotas, por exemplo, aqueles que não tiveram acesso à educação básica de qualidade, para que possam concorrer de forma justa em relação aos demais candidatos, precisam receber uma vantagem, que possibilite seu ingresso em um nível de ensino que antes lhes era negado (SOUZA, 2014). Entendemos que a política de cotas pode contribuir para tornar a escola mais justa e democrática.

Destacamos outra percepção, apontando a **equidade** enquanto objetivo da política de cotas no CAp:

(...) acho que é contribuir para que haja a equidade de acesso, de permanência também, pra que eles tenham essas oportunidades, a oportunidade de estar nesse espaço do Colégio de Aplicação (TÉC 1).

O conceito de equidade se refere tanto ao acesso, como à permanência com qualidade, o que condiz com a possibilidade de os alunos se beneficiarem da educação e da formação, através de acesso, das oportunidades, dos acompanhamentos e resultados. O tratamento em relação à aprendizagem corresponde ao atendimento das necessidades específicas de cada um para que um sistema possa ser considerado equitativo (FELICETTI e MOROSINI, 2009). Desta forma, entendemos que assumir a equidade como um critério, implica no entendimento de um processo que inicia com a democratização do acesso, perpassando pelo fornecimento das condições necessárias para permanência, e resultando num aprendizado de qualidade que possibilite o exercício de uma cidadania plena.

Assim, compreendemos que a busca pela equidade na educação visa promover um tratamento desigual a sujeitos historicamente desiguais (ARROYO, 2012), o que significa dizer que diferentes políticas e formas de ações afirmativas devem ser organizadas nesse sentido, com o objetivo de promover o combate à discriminação e às desigualdades de acesso a bens e serviços produzidos socialmente, dos quais destacamos uma educação de qualidade.

Neste sentido, compreendemos que a atuação de uma *política de ação afirmativa* só faz sentido se alcançar o objetivo a que se propõe. No caso da política de cotas do CAp UFPE, propõe-se a incluir alunos oriundos de escolas públicas na instituição. Os sujeitos da escola, por sua vez, acrescentam seu entendimento, apresentando uma visão mais ampla dos propósitos da política que não estão totalmente explícitos nos documentos regulatórios, mas que a nosso ver contemplam aspectos condizentes com os objetivos da política de ação afirmativa, conforme tratamos nesta seção.

Este capítulo trouxe à baila a discussão acerca dos sentidos da inserção da política de cotas no ensino básico, uma vez que é institucionalmente universalizado no país, bem como a percepção dos sujeitos da escola a respeito da política de cotas. Pudemos perceber a concomitância de sentidos atribuídos em que, por um lado, perspectiva-se a redução das diferenças socioeconômicas, a promoção da justiça social e da equidade, e, por outro, a garantia da continuidade de privilégios de uma classe sobre outra, já que a política de cotas estabelecida pelo CAp UFPE, ao incluir apenas o critério da origem escolar, de certo modo limita as chances de acesso a um público de estudante mais diversificado, que leve em conta aspectos socioeconômicos, raciais, culturais, entre outros que não tiveram acesso ao colégio no decorrer de sua história.

A partir dos dados da realidade podemos afirmar que, embora o ingresso à maioria das escolas públicas de educação básica consiste na realização de inscrição e matrícula, a partir da disponibilidade de vagas existentes nas instituições de ensino, quando se trata de escolas da

rede federal, como os CAPs, pelo fato de tais instituições apresentarem uma demanda muito grande de interessados em função de seus resultados educacionais de excelência, faz-se necessário utilizar alguma estratégia para promover o acesso de seus estudantes. Então uma das indagações que consideramos pertinente levantar é: qual seria a forma mais justa de ingresso (não de seleção, uma vez que supomos que esta poderia não ser necessária) de estudantes a ser adotada por essas escolas? A quem estas vagas deveriam ser destinadas? Que critérios deveriam prevalecer numa escola pública de alta qualidade?

Entendemos que o sorteio público mesclado com mecanismos de ações afirmativas que objetivem abranger os segmentos populacionais historicamente excluídos desse tipo de instituição, tais como as cotas, pode ser um caminho mais democrático (ou menos excludente) para selecionar os estudantes e promover a equidade dos percursos escolares.

10. PARA ALÉM DO ACESSO: PERMANÊNCIA COM QUALIDADE E PERSPECTIVAS FUTURAS

Consideramos que as políticas de ações afirmativas na educação têm o caráter inclusivo e equitativo, cujo papel é garantir não somente a democratização do acesso às instituições, mas também a permanência e um ensino de qualidade, objetivando combater a discriminação e minimizar as desigualdades, bem como corrigir e/ou prevenir a exclusão de determinados grupos.

Neste sentido, o que discutimos neste capítulo é a atuação da política de cotas no que concerne a potencializar avanços/conquistas além do acesso, o que consideramos como grandes desafios da política, quais sejam, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais. Trataremos também a respeito das expectativas para os estudantes egressos das cotas, bem como das perspectivas futuras para o Colégio em relação à incorporação da política de cotas.

Defendemos a importância da equidade que pode ser materializada por meio da tríade democratização do acesso, permanência e o aprendizado de qualidade, visando promover a igualdade de resultados satisfatórios que permita o usufruto da cidadania, o acesso ao emprego e a uma vida digna. Conforme Felicetti e Morosini (2009), o sistema educacional estará sendo equitativo quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um. A equidade também está ligada a medidas de apoio aos alunos que apresentam maiores dificuldades, principalmente as de ordem socioeconômica. Assim, as políticas afirmativas para grupos específicos, também são formas de oportunizar a equidade.

Corroboramos com a visão de Castro (2009, p. 268) quando a autora afirma que equidade educacional:

[...] remete à ideia de igualdade de condições de acesso à escola e à qualidade de ensino, no sentido de não existirem diferenças sistemáticas de rendimento escolar entre grupos de indivíduos, conforme sua condição socioeconômica, gênero, raça, defasagem idade-série. Para ser equânime, um processo educacional deve ser capaz de identificar as diferenças, respeitá-las e adaptar-se à realidade dos alunos.

A autora considera ainda, enquanto fatores de equidade educacional, aqueles que contribuem para diminuir os efeitos das características individuais, ou seja, quando se busca

diminuir a desigualdade escolar e promover bom desempenho dos alunos de nível socioeconômico de baixa renda.

Para Ribeiro (2012), seria adequado definir equidade na educação básica como sendo a representada por uma situação na qual nenhuma medida de desempenho na rede escolar esteja situada abaixo daquela que indica um nível de conhecimento (ou de habilidades e competências) que todos devem galgar, para que o critério de justiça “igualdade de base” seja alcançado, e, conseqüentemente, os menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico consigam adquirir também o desempenho que se definiu como necessário a todos. A consecução da igualdade de base na educação básica, para a autora é um caminho para se alcançar uma situação mais justa.

Assim, entendemos que o acesso de alunos oriundos de grupos sociais anteriormente excluídos das escolas precisa produzir maior igualdade de oportunidades. A entrada desses estudantes nas escolas de reconhecida qualidade só faz sentido se abrir reais possibilidades de participação social e acesso à cidadania, ou seja, deve haver equidade de tratamento no interior das escolas, o que consiste numa preparação adequada para a realização das diversas atividades sociais, sobretudo das funções de maior prestígio e relevância social.

Nestes termos, se a oferta educacional é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, o que ocorre na verdade é uma *democratização excludente*. Essa expressão paradoxal utilizada por Dias Sobrinho (2010) defende o argumento de que todos, independentemente de sua condição social e econômica, possuem direito a uma educação de qualidade, e não a qualquer educação.

10.1 Permanência e ensino de qualidade

A partir da análise dos dados levantados foi possível constatar a preocupação com os desafios impostos pela política no que concerne à permanência dos estudantes cotistas após o ingresso. Um dos fatores mencionados seria a criação de uma política de assistência estudantil consolidada para a educação básica no âmbito da universidade, enquanto forma de tradução da política:

Eu acho que o maior desafio é o apoio da direção central, da Reitoria. Acho que esse apoio é fundamental, tanto com a assistência estudantil como a questão de fardamento, de uma série de coisas que são necessárias, que são fundamentais pra que esses alunos até possam ir pra escola (PROF 5).

(...) não existe uma política de assistência estudantil para educação básica. Isso é muito ruim, porque a gente se baseia na política de assistência estudantil para educação superior, mas a gente não é amparado por ela, e aí a

gente fica a mercê da universidade poder ou não oferecer esse suporte. E aí quando a gente lida com isso, a gente lida também com a questão do favor (...); se tiver verba, a gente oferece e é sempre uma luta pra que seja reconhecido o direito de garantir a permanência desse estudante. (...) esse obstáculo só vai diminuir quando a gente conseguir aprovar uma política nacional de assistência estudantil para educação básica, porque aí a gente consegue fundamentar, a gente consegue ter um respaldo legal, não fica a mercê das gestões, porque entra a gestão, sai gestão e aí a gente tem que voltar do zero pra sensibilizar nesse sentido. (...) a universidade tem setores de atendimentos aos estudantes, acompanhamentos psicoterápicos, mas o Colégio de Aplicação não é atendido pelos setores, porque a educação básica não está dentro dessa política, porque o atendimento, o acompanhamento do estudante de graduação cotista, ele está dentro dessa política de assistência estudantil da universidade, mas como a educação básica não tá dentro dessa proposta, aí a gente só consegue via acordos. (...) A gente fica a mercê dos profissionais poderem atender um “não”, porque não é uma demanda obrigatória, eles não têm a obrigação de acolher os estudantes do Colégio de Aplicação. (TÉC 2).

Os trechos acima remetem a reflexão sobre a política de cotas para além do acesso. A materialização da política deve ser acompanhada por condições reais de permanência, assim como a garantia de uma formação de qualidade. Para isso, faz-se necessária uma articulação com outras políticas, entre elas, as políticas de permanência, apoio e assistência estudantil, conforme discutimos no Capítulo 8. Entendemos que essa articulação com outras políticas está dentro do escopo de possibilidades de atuação da política no processo de interpretação e tradução.

No que se refere ao direito à educação, a Constituição Federal aponta como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme é delineado em seu art. 206 (BRASIL, 1988). A esse respeito, especificamente no tocante aos CAPs federais, a Portaria nº 959 de setembro de 2013 do Ministério da Educação, estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento desses colégios. Dentre elas, estabelece o oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento, a realização de atendimento educacional gratuito a todos, bem como veda a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro. Tal documento serviu para nortear os CAPs, que até então não possuíam um marco regulatório emitido mais direcionado pelo MEC às suas especificidades. Ressaltamos que o CAP UFPE implantou as cotas posteriormente em 2017.

Entretanto, existe uma lacuna de regulamentação quanto à assistência estudantil na esfera da educação básica no tocante aos CAPs, inclusive reconhecida pelo TÉC 2 no extrato acima. De acordo com o Artigo no 5 do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), este é destinado aos alunos de

nível superior das universidades, onde são atendidos prioritariamente estudantes com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Deste modo, os Caps, apesar de pertencentes às universidades e possuírem atualmente estudantes que se enquadram no requisito de renda, enquanto instituições de educação básica, mesmo inseridos nas universidades, não são amparados do ponto de vista normativo pelo PNAES.

Vale salientar que, historicamente os cursos superiores das universidades públicas se constituíram de forma bastante elitistas, não somente os cursos de maior prestígio social, a exemplo de medicina, mas até mesmo os próprios cursos de licenciaturas. Deste modo, a política de cotas no nível superior, tem origem nas desigualdades sociais, e a política de cotas na educação básica inicia a partir da política de cotas no nível superior. As cotas na educação básica são justificadas com base no argumento de que, apesar de a educação básica ser um direito social de todos os cidadãos, ela ainda é elitizada e segregada, não somente com os CAPs. No estado de Pernambuco, podemos citar as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), que possuem horário de aula integral. Consideramos que tais escolas são segregacionistas, porque nem todos os estudantes de escola pública disponibilizarão de dois turnos para estarem na escola. Sendo assim, a política de cotas na educação básica vem para atuar sobre a segregação, que é um problema social.

Com a democratização do acesso, observa-se a necessidade de consolidar um programa assistencial para os colégios de educação básica inseridos no âmbito das universidades federais, com o intuito de auxiliar os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica a superarem o risco de baixo aproveitamento escolar e ou evasão, especificamente em escolas de reconhecida qualidade de ensino, justamente em decorrência da política nacional de cotas, que reverberou no âmbito dos CAPs.

De acordo com Campos (2018), a missão fundamental da assistência estudantil é garantir aos estudantes o acesso aos meios institucionais necessários que favoreçam a permanência e o êxito na instituição educacional, por meio de recursos financeiros (bolsas-auxílio pagas por meio de transferência direta para os alunos cadastrados como de baixa renda) e não-financeiros (serviços de atendimento psicossocial, ambulatorial, de transporte, acesso ao restaurante, entre outros), buscando assegurar a possibilidade para uma trajetória acadêmica qualificada, na qual o único desafio dos estudantes deveria ser aquele referente ao processo da aprendizagem e à formação, mas não a falta de condições mínimas para prosseguimento dos estudos.

Para além dos aspectos normativos, compreendemos que a gestão escolar possui um papel essencial para a qualidade do ensino e para a superação dos desafios relativos à

permanência dos estudantes na escola. Entendemos que um dos caminhos é adaptar os suportes institucionais disponíveis e repensá-los no processo de atuação da política, pois nem sempre os marcos regulatórios e as políticas educacionais disponíveis poderão dar conta da realidade complexa dos estudantes que interferem no processo de aprendizagem.

Assim, as escolas precisam lidar com as múltiplas demandas de políticas e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para forjar práticas para além dos textos de política em função de suas realidades. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 197) enfatizam “a impossibilidade de produzir um modelo linear de práticas de atuação, qualquer história simples de políticas que viajam para dentro e pelas escolas, ou da atuação da política como uma forma de osmose”. Este raciocínio parece fundamentar também o TÊC 2 cujo extrato foi destacado acima, que propõe crítica e criativamente uma política nacional de assistência estudantil para educação básica.

A esse respeito, destacamos que a política educacional brasileira instituiu as cotas no nível superior para tentar minimizar o problema das desigualdades sociais. Com isso, entraram estudantes que não tinham condições de se manter neste nível de ensino e que foram contemplados pela Assistência Estudantil.

No caso da educação básica, a maioria dos estudantes é menor de 18 anos, e possui direito preferencial nos programas sociais implementados pelos governos federais nas últimas décadas, que visam atender famílias carentes com insumos básicos, tais como Bolsa Família, Bolsa Escola. É provável que a existência desses programas justifique a ausência de assistência estudantil na Educação Básica, pelo fato de os estudantes já terem como suporte outros programas de assistência social nesta etapa. Sendo que as políticas sociais não dão conta do que deveria ser o básico, muito menos daquilo que uma escola diferenciada como o CAp exige.

Nesta perspectiva, discutir estratégias de permanência que busquem garantir o êxito escolar é próprio da democracia no processo de atuação da política, pois estas estão associadas à universalização de direitos, à equidade, ao compartilhamento de responsabilidades e de oportunidades para todos.

Outro entendimento evidenciado nos achados da pesquisa no que concerne à interpretação da política, é a preocupação em **garantir que os estudantes cotistas adquiram uma formação que proporcione uma base de conhecimento de qualidade**, levando em conta o contexto escolar anterior ao CAp no que diz respeito a uma defasagem em termos de conteúdo, buscando adaptar o fazer pedagógico para os desafios com o novo público. Os depoimentos abaixo refletem essa compreensão:

Na minha disciplina específica, eu também tive momentos de pensar “Eu não acredito que isso tá acontecendo!”. Não pelos estudantes, mas por reconhecer que ele já vinha de uma vida escolar e que alguns conhecimentos ele ainda não tinha acessado. (...) Um exemplo que eu falo recorrentemente que me marcou bastante, foi quando eu fui trabalhar com o conteúdo de atletismo e eu perguntei, comecei a falar do atletismo, das modalidades e perguntei pra turma o que é que eles conheciam, o que eles já tinham acessado, se já tinham feito na escola, se já tinham assistido alguma coisa na televisão, se já tinham praticado fora da escola, num clube, enfim, e uma determinada estudante, e eu percebi que alguns colegas perto dela também ficaram sem reconhecer aquele objeto de conhecimento, o atletismo, “o que é atletismo?” (...). E pra mim aquele momento foi bastante impactante e foi difícil também, porque eu não tinha me preparado para aquela resposta, eu estava acostumada com estudantes que tinham uma bagagem de conhecimentos prévios da disciplina e que tinham uma bagagem cultural, social, também de acesso. E eu fiquei sem saber, inclusive, como explicar pra ela, eu tentei explicar sobre corrida, sobre saltos e eu percebi que ali havia realmente algo que ela não iria alcançar. Aí eu disse “poxa”, na hora eu pensei “eu não trouxe nenhuma imagem”, eu contei com isso, eu contei com a resposta “já sei” (...). Na aula seguinte eu trouxe algumas imagens, depois eu conversei com a aluna e com outros colegas também sobre isso, então assim, isso foi algo que me marcou bastante, e a partir de então, eu comecei a ter cuidado, mais cuidado na minha prática quando eu fosse tratar sobre algum conhecimento, que poderia haver de algum aluno nunca ter acessado, nem pelo meio escolar nem por outro meio. (PROF 6).

Os principais desafios, eu acho que é manter essa condição de **base de qualidade**, vai ser manter essa qualidade, em termos de aprendizagem dos alunos (...), é também conseguir ter a tolerância pra esperar o ritmo e construir o ritmo de cada um na medida em que eles precisam ter esse tempo, (...). Eu acho que isso vai ser um desafio, você não ratificar a falta de competência de alguém por ele ser cotista, (...) desafio pra contribuir com essa formação (...). Como eu disse no início, **não é só ocupar a vaga como cotista, é preciso incluir, é preciso ensinar, é preciso formar**, é preciso realmente formar e formar o aluno, **formar no sentido de construir uma base, você tem que construir essa base**. (...) O que eu tenho que fazer é olhar pra ele e dar a ele o alicerce, a base e a qualidade que eu daria a todos os que entram aqui. (...) **você tem que fazer aquele que está lá embaixo ou com menos, subir, é seu dever puxá-lo pra cima, e não mantê-lo ali**, porque é conveniente mantê-lo ali, porque é conveniente não lhe dar o acesso (PROF 8, grifos nossos).

Os aspectos levantados nestes fragmentos demonstram uma preocupação com o despreparo inicial para lidar com outro perfil de estudante, bem como expressam a compreensão em relação ao direito a uma educação de qualidade para todos, especialmente para os cotistas. A busca dessa qualidade passa pela atitude de um acompanhamento cuidadoso de todo o processo de ensino e aprendizagem no sentido de atender às necessidades educativas de todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica e de sua base de conhecimento prévio. Conforme aprofundamos melhor no capítulo 8, algumas

ações realizadas pela escola no intuito de fornecer uma base de qualidade para aqueles estudantes que apresentam desafagem em termos de conhecimentos de base, foram as oficinas de texto e de matemática.

É bem verdade que trabalhar com as diferenças no contexto escolar se constitui em algo bastante complexo e pressupõe uma verdadeira quebra de paradigmas. Em parte, porque a heterogeneidade dos estudantes assusta e incomoda, por ser difícil e trabalhosa, e pelo fato de que fomos acostumados a entender que os alunos devem ser todos uniformes, segundo nossa tradição de formação homogeneizadora, em termos comportamentais e cognitivos. Assim sendo, tudo o que é diferente tende a ser enxergado como anormal (CORTESÃO, 1998).

Assim, fazemos alusão às considerações de Crahay (2013), para quem cabe à escola lutar contra o peso das desigualdades de origem social e criar oportunidades para que todos os estudantes possam adquirir os aprendizados considerados fundamentais. Nessa concepção pedagógica, considera-se justo que seja dada mais atenção àqueles que enfrentam dificuldades mais significativas. Essa seria a igualdade de conhecimentos adquiridos, ou seja, todos os alunos teriam o direito a ter acesso aos conhecimentos considerados fundamentais.

Crahay (2000) destaca que uma das condições importantes para que haja justiça na educação básica é considerar o modo como os alunos aprendem, o que estaria relacionado a aspectos como oportunidades educativas de qualidade, condições afetivas e respeito ao tempo de aprendizagem de cada um. Torna-se imprescindível, na visão do autor, definir com clareza as competências que são indispensáveis à formação das crianças quando concluírem a educação básica, e que os professores lhes ofereçam oportunidades de ensino suficientes para que elas aprendam as competências estabelecidas.

Ribeiro (2014) compreende que a igualdade de conhecimentos adquiridos exige definições sobre o que todas as crianças precisam aprender em todas as etapas na educação básica. Quando não há uma definição de objetivos de aprendizagem, acaba dificultando o acompanhamento da distribuição equitativa do conhecimento, bem como a aprendizagem dos alunos. Tais princípios exigem o estabelecimento de critérios claros de avaliação da aprendizagem dos alunos, sem os quais seria impossível concretizar os níveis de conhecimento que indicam o seu cumprimento.

Este item discutiu a política de cotas para além do acesso, enfocando, sobretudo, a permanência e o ensino de qualidade. Neste sentido, compreendemos que a incorporação da política de cotas deve ser acompanhada por condições reais de permanência, assim como a garantia de uma formação de qualidade por meio da articulação com outras políticas, entre

elas, as políticas de permanência, apoio e assistência estudantil, como possibilidades de atuação da política no processo de interpretação e tradução. Nestes termos, a gestão escolar possui um papel essencial com vistas a gerir a adaptação dos suportes institucionais disponíveis e repensá-los no processo de atuação da política, conforme discutem Ball, Maguire e Braun (2016).

10.2 Perspectivas futuras para egressos e para a comunidade escolar

As percepções relativas à política de cotas também dão lugar a expectativas em relação ao futuro dos estudantes egressos do CAP. Essas perspectivas remetem a uma formação de qualidade para ser garantida para os estudantes, com ampliação de visão de mundo, resultando numa preparação tal que os tornará aptos a traçarem a continuidade de sua formação a partir de suas próprias escolhas, ainda que a formação adquirida não esteja no mesmo patamar daqueles que tiveram pontos de partida diferenciados em termos de base do conhecimento anteriormente ao ingresso no CAP. Tais aspectos podem ser observados nos trechos a seguir:

O Colégio de Aplicação, ele abre um universo, ele abre um mundo muitas vezes desconhecido, e esse mundo para alguns estudantes é um mundo novo, e o novo dá medo, dá um frio na barriga, às vezes nos deixa um pouco mais acuados, (...). Eu acredito sempre na melhor perspectiva, na melhor lição, na melhor condição que a escola possa oferecer. E sem dúvida, esses estudantes, eles ampliaram seu olhar sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a humanidade, sobre o mundo (PROF 6).

(...) vai ser um grupo extraordinário, fora do normal, (...). Então pode ser que a gente não tenha, sei lá, o mesmo número de aprovados em medicina que a gente teve no ano passado, em direito, pode ser que isso aconteça, tô dizendo pode ser, não tô dizendo que não vai ser, pode ser que não aconteça, pode ser que aconteça também, mas vai ser um grupo que vai tá preparado, muito bem-preparado pra fazer o que quiserem, pra vida! (PROF 1).

Porque com o tempo, é claro que nunca vão se igualar a quem já tem uma história diferente da deles, de muito mais investimento há muito mais tempo, mas eles vão estar, assim, muito bem e até, assim, num nível razoável, esperado para aquele ano (...). E acredito que eles vão estar aptos, qualquer um deles, pra ser o que eles quiserem ser, de fazerem uma faculdade. Às vezes, talvez o problema deles seja, assim, por uma questão social, financeira, eles não têm uma condição de ir pra uma faculdade porque têm que trabalhar, pra ajudar a família, entendeu? Pode acontecer esse caso, né? Mas que eles não teriam condições de fazer uma faculdade, eu duvido! (PROF 3).

Nos depoimentos supracitados, podemos identificar que os professores entendem que os estudantes tiveram diferentes pontos de partida, mas podem atingir pontos de chegada similares em termos de conhecimentos adquiridos na trajetória escolar no Colégio, apesar de suas condições socioeconômicas; mas não necessariamente terão igualdade em seus pontos de chegada justamente por conta de suas condições socioeconômicas. Assim, alguns dos sujeitos da pesquisa terminam afirmando que existem casos em que as desigualdades socioeconômicas podem persistir, mas, de modo geral, acreditam na formação de um cidadão diferenciado que terá um leque de possibilidades bem maior do que teriam se estivessem em outras escolas regulares.

As expectativas futuras em relação a continuidade da trajetória de formação dos cotistas após a saída do CAp UFPE e, conseqüentemente, a inserção profissional desses egressos no mercado de trabalho, remetem-nos ainda às colocações de Pochmann e Ferreira (2016), ao afirmarem que pensar uma educação *igual* não é almejar uma igualdade perfeita, pois isso seria utópico, mas é desejar reduzir uma parte das desigualdades.

Por outro lado, não podemos ignorar que as situações de subsistência dos estudantes, ou seja, os problemas contextuais e econômicos que enfrentam (recursos escassos, má qualidade de alimentação e moradia, escolaridade dos pais, recursos culturais a que têm acesso, entre outros) afetam o proveito que se pode tirar da escola. Conforme Cury (2008), situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas fora da escola acabam fortalecendo situações de precariedade que existem dentro dela. Apesar disso, acreditamos que os dados da realidade investigada demonstram que é possível a escola pública oferecer uma educação de qualidade para os diferentes segmentos da população, contribuindo para uma formação comprometida com a cidadania e com o enfrentamento das desigualdades no Brasil, bem como do desenvolvimento da capacidade crítica e política para perceber os problemas sociais de seu tempo e intervir na perspectiva de mudança para um mundo melhor e mais justo para todos os grupos sociais.

O objetivo de uma sociedade e de uma escola justa será proporcionar possibilidades para cada pessoa poder fazer escolhas e obter encontros com o novo. De acordo com essa perspectiva, as diferenças sociais não precisariam ser ligadas a aspectos como nascença, fortuna dos pais, hábitos culturais, cor da pele etc. Pochmann e Ferreira (2016) nos levam a refletir sobre o direito de cada um obter uma educação de qualidade que lhe permita, por exemplo, escolher a sua carreira profissional e não simplesmente aquela esperada e/ou imposta por sua classe social.

Ressaltamos que não é papel da escola resolver o problema das desigualdades sociais, já que diz respeito a um problema social e estrutural de cunho amplo. É certo que a escola não vai resolver aspectos sociais e econômicos mais amplos relativos às reais condições de vida dos estudantes, mas pode vir a contribuir com a reversão do quadro reprodutivista em que eles se encontram, abrindo novas perspectivas de vida.

Quanto às percepções relativas à política de cotas, podemos identificar ainda perspectivas de futuro para o próprio Colégio a partir dos aprendizados advindos com a atuação da política na escola, conforme exposto na declaração a seguir:

Eu imagino o Colégio de Aplicação mais humano, mais com o pé na realidade, mais próximo dos alunos das licenciaturas, alunos das licenciaturas que não vinham pra cá porque era outra realidade (...). Acho que a gente vai ter uma escola mais próxima de uma escola pública para que os estagiários possam levar, trazer conhecimento, contribuir e também levar conhecimento daqui para o seu trabalho no futuro. E também a gente vai ter um Colégio de Aplicação voltado pro seu sentido original de uma escola pública para a população geral e não para um grupo específico de classe média. Vai ser uma escola mais real, mais próxima de uma realidade de escola pública e, se mantiver a qualidade, vai ser excelente, porque aí a gente tem como mostrar que é possível fazer uma escola pública de qualidade para um público mesmo de origem humilde que não teve um grande estudo antes de vir pra cá (PROF 2).

É possível identificar no depoimento acima que existe uma expectativa de que a partir da política de cotas, o Colégio venha a cumprir de forma mais contundente o sentido original de sua criação, ou seja, otimizar sua função enquanto campo de estágio para os licenciandos por meio de uma formação mais condizente com a realidade da escola pública em geral.

Um dos aspectos primordiais a serem observados pelos CAPs é contribuir para a qualidade da educação básica de forma abrangente, sendo também um espaço de experimentação pedagógica de referência para as demais escolas públicas, para inovação e melhoria do ensino fundamental e médio a serem disseminados pelos estagiários e professores, buscando a qualidade do ensino (WAIANDT, SILVA e SOUZA, 2013). Esses colégios têm a função de “promover a experimentação de novas metodologias em relação às demandas e dificuldades existentes na Educação Básica, bem como, e principalmente, participar da formação inicial e continuada de professores das localidades e regiões onde estão inseridos” (LIMA, 2009, p. 56).

Os aspectos acima elencados nos remetem às considerações de Kaiuca (2004), quando a autora relaciona a heterogeneidade do universo de estudantes nos CAPs à possibilidade de ampliação de pesquisas pedagógicas que objetivem o enfrentamento dos desafios de um

processo de ensino e aprendizagem efetivamente plural. Kaiuca (2004) pontua que com a redefinição do público de estudantes, os CAPs precisam também redimensionar expectativas, conteúdos, estratégias etc., buscando manter a qualidade do trabalho condizente com o perfil do professor-pesquisador, como é o caso dos professores desses colégios.

Nesta mesma perspectiva, Carlou, Estef e Mascaro (2010) afirmam que os estudantes deverão ter a possibilidade de encontrar condições adequadas para seguir seus estudos com qualidade em escolas consideradas de referência em relação ao ensino, bem como sua inclusão nestes espaços. Diante disso, os autores questionam se tal inserção apenas se configurará em mero “cumprimento da lei”, o que nos faz reiterar a importância de garantir permanência e ensino de qualidade com resultados satisfatórios.

No tocante às perspectivas futuras para o colégio foi mencionada ainda uma possível preocupação dos docentes em relação aos seus resultados nas avaliações externas, os quais podem cair em decorrência da incorporação da política de cotas e a consequente inclusão de estudantes de camadas populares, o que pode ser observado no depoimento seguinte:

Talvez tenha uma preocupação dos colegas com as avaliações externas, as avaliações em larga escala, talvez a gente não pontue tão bem no IDEB e no ENEM como pontua agora (...). Talvez a gente não fique mais nesse topo do ranking, mas acho que esse não é o objetivo da escola, ser a melhor, tá competindo, e sim se a gente puder ter alunos da camada mais humilde acessando a escola e concluindo lá no terceiro ano com o mesmo nível de conhecimento dos outros alunos que não foram das cotas, acho que IDEB e resultado de ENEM não vão dizer muito, conseguir igualar em nível de conhecimento em cada disciplina já vai ser mais do que suficiente pra demonstrar que funciona, dá certo (PROF 2).

Interessante notar, no extrato acima, que o valor competitivo está sendo questionado, o que indica que o docente reflete não apenas a respeito das metas educacionais, mas da melhoria nas relações sociais e redução das desigualdades educacionais. Afinal, a pressão para atingir as metas demandadas e dar respostas imediatas ao mercado e à sociedade em geral, coloca sobre os sistemas de ensino e as escolas a responsabilidade de elevar os índices ou serem responsabilizados pelo fracasso, mas há também consciência da meta social estabelecida por meio da política adotada.

Conforme destacamos em trabalho anterior (SILVA, 2016), a cultura da performatividade abordada por Ball (2005) é algo bem presente em escolas de alto desempenho, o que possivelmente tardou em nosso campo de estudos, o investimento em trabalho com um grupo mais heterogêneo de alunos e de diversidade sociocultural, tendo em vista que essa diversidade de estudantes tende a limitar as possibilidades de visibilidade da

instituição em termos de status. A aspiração a melhores resultados e maior visibilidade se constituíram como fatores que contribuíram para a manutenção de uma concepção mais conservadora em relação à seleção discente no decorrer da história do colégio.

Esses aspectos se enquadram em pautas referentes às gestões gerencialistas na educação, tal qual a influência dos sentimentos gerados nos profissionais de educação por meio das avaliações externas. Ball (2005) nos ajuda a compreender a ressignificação do profissionalismo em termos gerenciais, o qual diz respeito não somente ao reconhecimento financeiro, mas também a obtenção da excelência em atingir o máximo desempenho, a ser o ‘melhor’ e a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, obtendo pontos por reconhecimento ou uma condição especial.

Nestes termos, os sujeitos da escola tendem a empreender ações que possam mantê-los no topo, na posição de destaque através da liderança nos rankings, onde a escola possa carregar o *status* de alta “qualidade” e de sucesso, que possui os melhores professores e os melhores alunos; ou seja, pressupomos que o *status* conferido à escola, no caso do CAP UFPE, constitui-se como um dos mobilizadores para a manutenção do público discente fundamentado na lógica meritocrática no decorrer da história do colégio (SILVA, 2016) e, por isso mesmo, encontrou resistências ao assumir a política de cotas.

Em termos mais amplos, é importante salientar que desde a década de 1980 estão em curso os movimentos em torno da avaliação de sistemas de ensino. Tais movimentos são inspirados nas reformas educacionais implementadas por países que exercem um grande poder político e econômico, como EUA e Inglaterra. Essas reformas apresentam interesse regulatório e de controle, com o objetivo de transformar a educação num grande mercado. Além disso, as avaliações causam impactos na autonomia profissional dos docentes, na imagem externa da escola, no cotidiano da escola, no trabalho pedagógico (AMARO, 2013). A partir dessa lógica, já não importa se o conhecimento obtido pelo estudante foi importante para o mesmo, ou se foi alcançado mediante horas de estudo; o que importa é que os profissionais de educação agora devem trabalhar para mostrar resultados, para que haja reconhecimento e manutenção e/ou elevação do prestígio escolar.

Em contraponto, foi possível identificar quanto à percepção futura em relação ao colégio, a possibilidade de superação e a ressignificação da imagem de escola seletiva, conforme é sinalizado abaixo:

Eu acho que o Colégio de Aplicação vai estar muito melhor, vai perder esse rótulo de escola que seleciona, porque eu acho que algo que o colégio precisa ressignificar nessa seleção, é repensar isso, como ele é visto em muitos lugares, como a escola que escolhe os melhores alunos... (TÉC 1)

Este discurso nos remete aos efeitos do processo seletivo no tocante ao reforço da imagem de uma escola excludente. De acordo com Correia e Matos (2001), a naturalização do processo de hierarquização das escolas contribui com o princípio mercadológico da livre escolha nas escolas.

Pretendíamos com este item apresentar perspectivas de futuro aos egressos das cotas, bem como as aprendizagens dos profissionais do Colégio advindas da incorporação da política de cotas. Dentre os extratos de falas dos sujeitos, destacamos a fala de TÉC 1, que afirma que gostaria que a imagem de escola seletiva e excludente fosse apagada.

Destacamos que a atuação da política de cotas é um processo educativo para todos os envolvidos. Não se trata de adquirir aprendizados somente pelo público discente, a política ensina à escola a tornar o ambiente mais inclusivo e democrático, cumprindo com o seu papel de formadora, de promotora de uma sociedade menos desigual, e abre espaço para uma nova escola capaz de criar possibilidades para que todos os seus alunos, independente de sua condição social, cultural, racial, tenham uma perspectiva melhor de futuro, superando a mera função de reprodutora das desigualdades sociais.

Além disso, considerando que a política de cotas na educação básica é recente, as expectativas que se tem sobre suas consequências ainda são precoces, diferentemente do que acontece com às relativas ao ensino superior, geralmente conectadas com a ascensão profissional.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese aqui apresentada insere-se no debate das políticas educacionais de gestão da educação, mais especificamente a política de cotas nas instituições de educação básica. Tal política visa incluir segmentos populacionais que se encontram em desvantagens e desigualdades historicamente construídas, permitindo que esses grupos tenham acesso a espaços educacionais de qualidade, por meio da democratização do acesso.

Esta pesquisa teve como objetivo geral **analisar a relação entre política de cotas, democracia e desigualdades sociais**. Para dar conta deste desafio, relacionamos as políticas de ações afirmativas do CAP UFPE e compreendemos, com os dados analisados, que as ações desenvolvidas pela escola em prol do público cotista favorecem não somente o acesso, mas também a permanência dos estudantes, buscando lhes garantir um ensino de qualidade que fomente o enfrentamento das desigualdades sociais.

Os dados empíricos nos auxiliaram na compreensão da realidade que vem sendo materializada por meio da política de cotas. Nossa pergunta principal tem sido: **Quais as concepções e práticas gestonárias que fundamentam a política de cotas da educação básica na escola pública?** Compreendemos, a partir do estudo, que as ações gestonárias adotadas para os estudantes vêm sendo marcadas por uma perspectiva predominantemente democrática substantiva, demonstrando iniciativas voltadas para favorecer o processo de democratização do acesso à escola, à permanência, à formação de qualidade visando a melhora de rendimento dos alunos em condições econômicas mais vulneráveis, bem como abrindo possibilidades de transformação social, ou seja, de sucesso posterior à escolarização básica, apesar da origem social do estudante e de lacunas em conhecimentos de base inicialmente apresentadas. Assim, entendemos que houve um aprofundamento da noção de democracia na escola, não se restringindo apenas ao entendimento de democracia política, mas demonstrando concepções e práticas na perspectiva de democracia social.

Além disso, existe uma política de comportamento assumida pela escola, que delinea o padrão de aluno ideal do Cap, que compreendemos que se configura também como atuação de política de cotas para a permanência e sucesso deste segmento. Nesse modelo, o pertencimento social e cultural do estudante confere um padrão a ser atingido dentro do que é compreendido como favorável ao sucesso escolar dos estudantes, entendido amplamente como ingresso no ensino superior. Sendo assim, a escola começa a realizar mudanças que visam a manutenção do bom desempenho de seus alunos e da sua posição prestigiada como escola de qualidade, tendo em vista manter tal padrão diante da alteração do corpo discente, o

que modifica a perspectiva de educação dos estudantes cotistas, que passam a ter acesso ao que antes seria reservado apenas às camadas mais abastadas da população, levando-os a ter contato com a cultura reconhecida pela sociedade como a cultura favorável ao êxito escolar. Embora o sentido de sucesso do estudante, majoritariamente, é associado ao ingresso no ensino superior, compreendemos como aprendizado por meio da política de cotas que sucesso é também obter uma formação de qualidade que forneça ao estudante condições para ser um cidadão pleno, apto a ingressar no mundo do trabalho, ter uma vida digna, independente do ingressar no ensino superior.

Uma de nossas suposições iniciais nesta pesquisa foi de que a política de cotas no CAP poderia, em parte, favorecer a democratização do acesso de estudantes de baixa renda, minimizando as desigualdades de ingresso enfrentadas pelo segmento social historicamente excluído da instituição, tornando-o mais plural do ponto de vista social e cultural, o que proporcionaria aprendizados recíprocos entre estudantes cotistas e não cotistas. Isso passou a acontecer. No entanto, tínhamos a compreensão de que a opção do Colégio em ter como único critério em sua política de cotas a origem escolar, poderia abarcar, entre os cotistas, estudantes que não se enquadrariam no que é preconizado pelas ações afirmativas, dada a grande heterogeneidade de escolas públicas no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes. Chamamos a atenção para o fato que, após a promulgação da Lei de Cotas, em vigor desde 2012, a escola pública de ensino médio passou a ser percebida por parte das famílias também de classe média, e não apenas popular, como interessante via para acessar o ensino superior público de qualidade.

Em relação à suposição supracitada, no que se refere a favorecer a democratização do acesso de estudantes de baixa renda, minimizando as desigualdades de ingresso, permanência e sucesso enfrentadas pelo segmento social historicamente excluído da instituição, bem como a utilização do critério único referente à origem escolar, não anulamos a importância deste critério, uma vez que este vem alcançando consideravelmente o objetivo inicial da escola, qual seja, incluir estudantes oriundos de escolas públicas, tendo em vista que anteriormente havia uma prevalência de estudantes oriundos da rede privada no colégio.

No entanto, conforme foi possível verificar nos dados empíricos, ainda que a maioria de cotistas possua nível socioeconômico de baixa renda, foram encontrados pelo menos 2 (dois) estudantes pertencentes a famílias cuja renda alcança a faixa de 08 (oito) salários-mínimos, o que não pode ser visto como baixa renda, destoando, assim, do que é preconizado pelas políticas de ações afirmativas.

Este aspecto reafirma o que defendemos desde o início como hipótese, a respeito da necessidade de ajustes nos critérios adotados na resolução que regulamenta o sistema de cotas no CAP UFPE. Os dados analisados confirmam a importância da inserção de outros critérios visando garantir uma adequação mais condizente com os objetivos das políticas de ação afirmativa. A esse respeito, é preciso enfatizar que outras características pessoais vinham sendo excluídas na instituição, mas que não estavam previstas enquanto critérios para serem contemplados com as cotas, a exemplo da questão racial, uma vez que a adoção exclusiva do critério origem escolar permite a inserção de estudantes cuja origem socioeconômica é favorável e não dá conta da universalização de acesso a determinados grupos. Neste sentido, indicamos a importância da inserção dos critérios socioeconômico e racial na política de cotas do CAP UFPE e de outros CAPs.

Outro aspecto relacionado a suposição que defendemos inicialmente foi que se constatou, na prática, o que diz respeito a tornar a escola mais plural do ponto de vista social e cultural a partir das cotas, trazendo ganhos em diversidade social e cultural oportunizados pelo acesso. No processo de atuação da política de cotas, esta se depara com a política de comportamento pré-existente na escola, que não se constitui como uma política formalizada propriamente dita, mas de uma cultura que a escola desenvolveu no decorrer de sua história, que se consolida como expectativas de modos de se organizar para os estudos em termos de autonomia destes estudantes nos âmbitos interno e externo da escola.

Desse modo, se por um lado existe o objetivo de democratizar o acesso de um determinado segmento social a uma escola reconhecida por sua qualidade, por outro, esse perfil será de certa forma moldado por meio de tal política de comportamento do colégio. Entendemos que, para além dos aspectos positivos da política de comportamento, a exemplo da intenção de desenvolver nos estudantes certa disciplina para o desenvolvimento de autonomia para estudos, é preciso haver ponderações por parte da formação pretendida pela instituição escolar no que se refere à expectativa do “aluno padrão”, a fim de desconstruir a imposição do necessário acesso ao ensino superior. Não se trata de imposição formal, mas de certa pressão velada, enraizada no comportamento dos indivíduos que compõem as organizações por meio da cultura escolar, que não se revela de forma visível e direta (MOURA, 2017). Compreendemos também que, apesar do estereótipo desejável para os estudantes que ingressam no CAP, os dados empíricos compõem uma singela demonstração de como os alunos “desviantes” contribuem, de uma forma ou de outra, com a *nova cultura escolar em formação*, trazendo outras maneiras que se entrelaçam, a exemplo de jogar bola que se une a estudar e vice-versa, já que antes os “estudantes-padrão” não o faziam, o que

reforça mais uma de nossas suposições iniciais de que a diversidade social e cultural proporciona aprendizados recíprocos entre os estudantes, independente de sua condição socioeconômica.

Historicamente, os CAPs seguiram a mesma lógica das universidades onde se encontram inseridos, caracterizando-se como espaços elitizados, destinados às classes dominantes do ponto de vista do capital econômico, político, social e simbólico. Com o intuito de romper, ou pelo menos minimizar esse processo de elitização, destacamos as ações afirmativas enquanto ações implementadas para alterar essa lógica. Ainda assim, restam dúvidas quanto ao alcance dos objetivos das ações afirmativas aplicadas em cada caso, bem como da redução das desigualdades escolares. Para uma melhor compreensão quanto à eficácia ou não dos mecanismos, seria importante a realização de estudos aprofundados em cada realidade escolar. É importante que sejam ponderados os limites na incorporação da política pelas instituições e pelos sujeitos que delas fazem parte, incluindo constante avaliação de critérios utilizados para incorporar essas políticas, bem como identificar as medidas necessárias para um efetivo acompanhamento de seus estudantes no tocante às condições de permanência e os fatores que influem para o sucesso em seu processo educativo como um todo.

Entendemos que mecanismos de compensação socioeconômico-cultural como as ações afirmativas, tendem a favorecer que os estudantes ingressem nas instituições educacionais de educação básica de maior prestígio social e educacional, já que infelizmente existe uma discrepância muito grande de qualidade entre as escolas de educação básica, o que não deveria ocorrer.

Entendemos que o processo de ingresso adotado deve ter o compromisso da instituição com a modificação da elitização da comunidade escolar, buscando o processo de construção de uma *outra* escola, mais democrática do ponto de vista da diversidade social, cultural e racial, mas também da permanência e sucesso dos estudantes cotistas. Caso contrário, cairá na assunção burocrática de uma regra estabelecida. No caso do colégio investigado, entendemos que o objetivo da política de cotas de inserir alunos de escolas públicas foi atingido, ainda assim reiteramos a necessidade de ajustes mencionados anteriormente, de modo a fortalecer a eficiência da política.

Procuramos analisar também os sentidos da inserção da política de cotas no ensino básico, uma vez que este é institucionalmente universalizado no país, bem como a percepção dos sujeitos da escola a respeito desta política. Pudemos perceber a divergência de sentidos atribuídos em que, por um lado, perspectiva-se a redução das diferenças socioeconômicas, a

promoção da justiça social e da equidade e, por outro, ao incluir apenas o critério da origem escolar, de certo modo limita as chances de acesso de um público mais diversificado que leve em conta aspectos socioeconômicos, raciais, culturais, entre outros perfis que não tiveram acesso ao colégio no decorrer de sua história.

A partir dos dados da realidade podemos afirmar que, embora o ingresso à maioria das escolas públicas de educação básica consista na realização de inscrição e matrícula, quando se trata de escolas da rede federal, como os CAPs, pelo fato de tais instituições apresentarem uma demanda muito grande de interessados em função de seus resultados educacionais, faz-se necessário utilizar alguma estratégia para promover e selecionar o ingresso de seus estudantes. Então uma das indagações que consideramos pertinente levantar foi: qual seria a forma mais justa de ingresso de estudantes a ser adotada por essas escolas? A quem estas vagas deveriam ser destinadas? Que critérios deveriam prevalecer numa escola pública de alta qualidade? Entendemos que o sorteio público mesclado com mecanismos de ações afirmativas que objetivem abranger os segmentos populacionais historicamente excluídos desse tipo de instituição, tais como as cotas, pode ser um caminho mais democrático (ou menos excludente) para selecionar os estudantes, levando em conta não somente o critério relacionado à origem escolar, mas também critérios socioeconômicos, étnico-raciais e inclusão de estudantes com necessidades educativas específicas.

Mesmo considerando que o direito à educação escolar no Brasil evoluiu ao longo dos anos, passando de uma perspectiva de privilégio de poucos para se tornar um direito de todos, é importante ressaltar que o ambiente vivenciado pelos estudantes de educação básica das instituições federais de educação, é significativamente diferente do que é vivenciado nas escolas das redes municipais e estaduais. Não restam dúvidas de que se trata de um ensino público, gratuito e de qualidade, porém, com alcance muito limitado em termos quantitativos no contexto da formação educacional brasileira. Isso ilustra que o acesso ao ensino de qualidade e gratuito não ocorre realmente de forma igualitária na educação básica. Assim, democratizar as oportunidades de acesso, de permanência e de sucesso escolar, visando um resultado de qualidade, constitui-se em meio para tentar romper com a enraizada elitização social e cultural das instituições públicas educacionais, além de ser uma maneira de enfrentamento da desigualdade social. Tal aspecto põe em dúvida a existência de cotas na educação básica, justamente em função de tantas discrepâncias.

É preciso enfatizar que todo processo que visa incluir segmentos historicamente marginalizados de direitos sociais, como a educação de qualidade, costuma sofrer bastante resistência e oposição pelos grupos economicamente privilegiados. Identificamos na realidade

investigada desafios a serem superados, tais como o preconceito social e a discriminação que enfrenta o público cotista. De acordo com os achados da pesquisa, há uma rejeição em relação à diferença, à diversidade, à pluralidade sociocultural e socioeconômica, advinda principalmente das famílias dos estudantes que, priorizando valores individualistas, corroboram com a ideia de sistema educacional seletivo, meritocrático e excludente.

Entendemos que as ações afirmativas se constituem um terreno fértil para o debate educativo, na medida em que a escola pode fomentar a reflexão sobre as diversas práticas culturais dos diferentes grupos sociais, promovendo um novo olhar, de modo a buscar a superação de discriminações e preconceitos e o estímulo à valorização de uma cultura que favoreça o convívio e a interação com as diferenças, por meio de contextos educativos de fato inclusivos, promovendo um ambiente e uma cultura organizacional favoráveis à inclusão social, às diferenças culturais e à redução das desigualdades socioeducacionais.

Apesar das barreiras discriminatórias, foi possível identificar um engajamento da escola no tocante a atuar sobre a política por meio da criação de outras ações afirmativas para além das cotas, bem como a readequação de ações já existentes no sentido de atender a algumas necessidades do público cotista.

No percurso da pesquisa, foi possível depreender que os sujeitos interpretam e traduzem a política de cotas no CAP UFPE para atender as especificidades do público cotista por meio de outras ações afirmativas na sua prática cotidiana com a finalidade de garantir a equidade relativa à permanência dos estudantes, tais como auxílio financeiro por meio de bolsa estudantil, projetos de língua portuguesa e matemática visando minimizar a falta de conhecimentos de base.

Depreendemos, assim, que as políticas não são simplesmente produzidas pelo Estado e replicadas pela escola, mas são *reinterpretadas* por meio de inúmeras traduções no microcontexto pelo coletivo da escola. Assim, não basta garantir o acesso dos estudantes por meio da política de cotas, mas é igualmente recomendável que os estudantes sejam atentamente acompanhados durante o percurso acadêmico, por meio de *políticas de permanência e de apoio pedagógico* visando o ensino de qualidade.

No processo de tradução da política, identificamos pelo menos 6 políticas de ações afirmativas voltadas para a permanência e sucesso de estudantes cotistas no interior do CAP: mudanças na prática pedagógica docente, adaptação no formato do conselho de classe, implementação de projetos pedagógicos (oficina de texto, monitoria de matemática), ampliação no fornecimento de almoço; implementação do setor NAAPI (Núcleo de Apoio a Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI) e implementação do Programa Bolsa

estudantil. Vale salientar que tais medidas beneficiaram não somente os cotistas, mas também os demais estudantes, visto que algumas dessas ações tiveram como contemplados os estudantes da ampla concorrência também. A ampliação do fornecimento do almoço, por exemplo, contemplou todos os estudantes da escola, sem exceção, o que permite a interação equitativa em importante momento de socialização.

Essas ações criadas pela escola nos fazem ressaltar a importância das políticas de apoio que levem em conta a existência das diferenças e desigualdades que demandam intervenções mais específicas da escola, visando contribuir para tornar menos desigual o percurso de formação dos estudantes, bem como a permanência qualificada. Estas iniciativas foram fundamentais para a permanência e sucesso escolar destes estudantes, mostrando que a atuação é estruturante, ou seja, as micropolíticas escolares foram indispensáveis para o sucesso da macropolítica educacional relativa às cotas.

Entendemos que as ações afirmativas empreendidas pela escola de certo modo vêm minimizando a exclusão social, cultural e econômica dos estudantes daquele contexto escolar. Isso não significa resolver todos os problemas de exclusão em nossa sociedade, mas atuar num de seus gargalos: o acesso à educação básica de qualidade. Reconhecemos no processo educativo realizado pela escola por meio das ações afirmativas, uma possibilidade de formação democrática por meio da valorização dos diferentes sujeitos e suas respectivas culturas, e, portanto, de combate aos valores que sustentam a discriminação e o preconceito.

Em relação ao nosso último objetivo específico da pesquisa, qual seja, analisar a atuação da política de cotas no que concerne a potencializar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para um público estudantil historicamente excluído, na perspectiva da redução das desigualdades sociais, os achados da pesquisa permitem afirmar que a política de cotas no colégio investigado está contribuindo para o aumento de estudantes de um público anteriormente excluído da instituição e, bem sutilmente, a inclusão de estudantes negros, ainda que não tenha ocorrido a incorporação do critério racial na política.

Nestes termos, nossa suposição de pesquisa, de que as escolas *fazem* políticas, na perspectiva da *atuação*, tal qual Ball e colaboradores propõem, parece ter vez quando não apenas se implementa, mas busca caminhos próprios para contribuir com a redução das desigualdades sociais.

Começa-se a traçar um novo perfil de estudantes no CAp, mesmo que tal crescimento não venha ocorrendo de forma tão linear, tendo em vista, por exemplo, a descontinuidade que houve na seleção 2019 com a aprovação de um número muito pequeno de cotistas. No entanto, na seleção de 2020 houve novamente a ocupação pelos cotistas de todas as vagas que

a esse público foram destinadas. O colégio, antes marcado pela elitização, agora vem se reorganizando por meio de oportunidades de acesso a segmentos diferenciados do perfil anteriormente preponderante na instituição, qual seja, o de classe média, que agora passa a dividir espaço gradativamente com estudantes da baixa renda.

É inegável que a política de cotas gerou mudanças na escola e isso se refletiu em diversas rotinas e uma constante organização e reorganização das práticas gestoras e pedagógicas da instituição, o que vem contribuindo, a nosso ver, para avançar em relação à visão restrita e formal de democracia que antes predominava naquele ambiente escolar, e vivenciar uma democracia social e mais substancial no cotidiano do Colégio.

No entanto, é preciso ressaltar que a materialização das políticas educacionais no âmbito da escola guarda uma estreita relação com as vontades e os interesses dos sujeitos que atuam naquele espaço, sendo ressignificados a partir de seus saberes, suas concepções, seus interesses, sua visão de mundo, sua cultura organizacional, as culturas profissionais ali presentes. Sendo assim, resistências enraizadas na cultura organizacional se manifestam na postura de alguns sujeitos, a exemplo de professores que permanecem com as mesmas práticas pedagógicas anteriores e de famílias que manifestam discriminação e preconceito em relação ao público cotista.

Em relação ao nosso objetivo central, qual seja, analisar a relação entre política de cotas na educação básica, democracia e desigualdades sociais, entendemos que a opção pela política de cotas é restrita às escolas com alta demanda em função de seus resultados diferenciados. Por isso mesmo, pode ser um dos caminhos para tornar a escola pública *menos injusta* e menos reprodutora das desigualdades sociais, na medida em que, por meio desta ação afirmativa, a escola poderá proporcionar a inclusão de diferentes classes sociais, culturas e raças, num ambiente altamente estimulante e pedagogicamente diferenciado por contar com professores titulados com regime de trabalho de dedicação exclusiva, infraestrutura qualificada, apoio psicopedagógico, formação de qualidade, políticas de permanência, entre outros aspectos que contribuem para a educação pública de qualidade.

Conseqüentemente, a intersecção dos diferentes saberes no mesmo ambiente escolar contribui com a processo democrático e o enfrentamento das desigualdades. Assim, defendemos a importância da equidade que pode ser materializada por meio da tríade democratização do acesso, políticas de permanência e o ensino de qualidade. Aliás, defendemos que a educação básica de qualidade, tal qual os CAPs oferecem, deveria ser ampliada a toda a população escolarizável do país, realidade que ainda nos parece distante de ser alcançada.

A relação entre política de cotas, democracia e desigualdades sociais também nos remete à reflexão sobre a política de cotas para além do acesso. A materialização da política deve ser acompanhada por condições reais de permanência, assim como a garantia de uma formação de qualidade, tal qual pudemos observar no CAp UFPE, pautado na interpretação e atuação de sujeitos que experienciam uma realidade singular. Para isso, faz-se necessária uma articulação com outras políticas, entre elas, as políticas de permanência, apoio e assistência estudantil, pois a entrada desses estudantes nas escolas de reconhecida qualidade só faz sentido se abrir reais possibilidades de participação social e acesso à cidadania, incluindo a garantia de que os estudantes adquiram uma formação que proporcione uma base de conhecimento de qualidade acompanhada por uma cuidadosa atenção a todo o processo de ensino e aprendizagem no sentido de atender às necessidades educativas de todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica e de sua base de conhecimento prévio.

Para além dos aspectos normativos, compreendemos que a gestão escolar possui um papel essencial para a garantia da qualidade do ensino e para a superação dos desafios relativos à permanência dos estudantes na escola. Entendemos que um dos caminhos é adaptar os suportes institucionais disponíveis e repensá-los no processo de atuação da política, pois nem sempre os marcos regulatórios e as políticas educacionais disponíveis poderão dar conta da realidade complexa dos estudantes que interferem no processo de aprendizagem. A gestão escolar é fundamental, portanto, para mobilizar o delineamento de micropolíticas via atuação dos sujeitos em cada contexto, tendo por base a valorização de pressupostos democráticos na prática escolar. Tais práticas gestonárias e pedagógicas podem ser fortalecidas por meio de formação continuada na perspectiva da diversidade racial, étnica e cultural.

Tal opção constitui-se em atuação, uma vez que implica na manifestação, interpretação, incorporação por parte dos sujeitos de certa forma de traduzir a política de cotas que, a nosso ver, responde em parte afirmativamente à inclusão pretendida, bem como efetiva o papel de “laboratório” destinado aos colégios de aplicação, em geral, no sentido de investirem em inovações pedagógicas. Neste caso, todas as ações empreendidas refletem a consecução do CAp UFPE enquanto laboratório experimental de práticas pedagógicas e gestoras por meio da política de cotas, o que remonta ao fortalecimento de seu papel original, qual seja, a utilização de uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos da Educação Básica e das licenciaturas. Tal preceito faz parte dos desafios postos a uma gestão focada na democracia por meio de práticas gestonárias dialógicas, o que, conforme os dados coletados, parece se materializar.

O dilema da incorporação da política de cotas na educação básica, no entanto, permanece vivo, uma vez que estas escolas se constituem em “ilhas de excelência” em meio à realidade das escolas públicas. Talvez, a proposta de EREMs, que já vem sendo experimentada também no ensino fundamental, seja um caminho intermediário para a ampliação da oferta com qualidade, sem necessariamente passar por critérios tão seletivos. Em tais escolas, no entanto, há também certa seleção, uma vez que nem todos os estudantes dispõem de 9 horas diárias para estudos, tendo que trabalhar para complementar renda, o que perpetua a tese da elitização e diferenciação na escola básica.

As reflexões ensejadas não se esgotam com esta pesquisa, cabendo novas pesquisas que contemplem as ações afirmativas em outros CAs e análise dos perfis de estudantes a partir da incorporação da política, pesquisas no CA UFPE sobre possíveis reformulações do currículo visando adequações para potencializar as necessidades formativas do novo público, investigação dos avanços ou não na consolidação da política de assistência estudantil, impactos a partir do sorteio público implementado desde o período remoto e sua relação com a política de cotas e a democracia. Sobretudo, suscitam o questionamento a respeito da **existência de cotas na educação básica**, o que é, em si mesmo, um contrasenso que denuncia o tamanho do abismo que ainda temos a enfrentar.

REFERÊNCIAS

- ALAIZ, V., GÓIS; GONÇALVES, C. **Autoavaliação de escolas, pensar e praticar**. Porto: Edições Asa, 2002.
- ALMEIDA, I. A. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Gestão Pública, 2014.
- ALMEIDA, M. A. O. **Ação afirmativa de corte racial na educação básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: Repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- ARAÚJO, J. A. Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. **Revista direitos humanos e democracia**. Editora Unijuí, ano 2, n. 3, jan./jun. 2014. ISSN 2317-5389.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2002.
- ARRIGONI, F. J. **Gestão pública: busca da igualdade social a partir da Ação Afirmativa Cota no ensino superior brasileiro**. Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro, 2018.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- _____. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- _____. Entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.
- ARRUDA, A. L.; ANDRADE, E. F. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, A. V..... [et al] (organizadores). **Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência**. 1ª Ed, vol 2. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- ASCOM UFPE, 2015. **Colégios de Aplicação da UFPE e da FCAP/UPE ficam entre melhores do Enem 2014**. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=53658:educacao--colegios-de-aplicacao-da-ufpe-e-da-fcapupe-ficam-entre-melhores-do-enem-2014&catid=9&Itemid=73. Acesso em: 21 jan. 2016.
- ASCOM UFPE, 2020. **Colégio de Aplicação tira a nota mais alta do Brasil no Ideb 2019 para o Ensino Médio**. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/colégio-de-aplicacao-tira-a-nota-mais-alta-do-brasil-no-ideb-2019-para-o-ensino

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. Capital Simbólico e Classes Sociais. **Novos Estudos**, vol. 96, p. 105-115, 2013.

_____. O capital social – notas provisórias. In: **Escritos de educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília: Senado Federal.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5/10/1988.

_____. **Decreto nº. 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. Brasília, DF, 19 jul.2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. **Lei n 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. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. **Lei nº13.146, de 2 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Tribunal de Justiça de Pernambuco**. Processo nº 0808565-11.2016.4.05.8300 (Ação Popular). Apelante: Geovanna Clementino Rabelo Aguiar. Apelada: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Relator: Magistrado Nilcéa Maria Barbosa Maggi. Recife, 08 de dezembro de 2016a.

_____. **Procuradoria Regional Federal da 5ª Região**. Processo nº 0808565-11.2016.4.05.8300 (Ação Popular). Apelante: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Apelada: Geovanna Clementino Rabelo Aguiar. Relator: Procurador Priscilla Lima de Carvalho Silva. Recife, 24 de novembro de 2016b.

_____. **Emenda Constitucional Nº 108 de 26 de agosto de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em 29 mar. 2023.

_____. **Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022**. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

BREITENBACH, F. V. **Proposta de Educação Inclusiva nos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul**: Alguns apontamentos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4561. Acesso em 01 nov 2015.

BRILHANTE, L. S. de F.; PASE, H. L. Democracia Substantiva no Brasil? **Anais do I Seminário Internacional de Ciência Política**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Set. 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Tramitação integral do projeto de lei 73/99**. Disponível em www.gov.camara.br. Acesso em 22.12.2022.

CAMPOS, C. C. **Para além dos marcos regulatórios**: a assistência estudantil no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros: mares nunca antes navegados. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE. João Pessoa, 2018. 134 f.

CAMPOS, R. S.; BARROS, A. R.; SCHIRMER, I. N. Medeiros. Democracia e Desigualdades: os impactos socioeconômicos na satisfação com o regime. **Anais do 8º Encontro ABCP** (Associação Brasileira de Ciência Política), Gramado, RS, agosto de 2012.

CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL. **Todos têm direitos iguais na República Democrática**, 2006. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm : . . Acesso em: 22 dez. 2022.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARLOU, A.; ESTEF, S.; MASCARO, C. Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar. **IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**, 2010.

CASTRO, G. G. P. **A inconstitucionalidade material do objeto racial da lei de cotas n.12.711/2012**: uma violação à ideologia da Constituição Federal do Brasil de 1988. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCJ. Programa de Pós-Graduação em Direito. Recife, 2018. 290 f.

CASTRO, R. F. Fatores associados ao desempenho escolar na 4ª série do ensino fundamental. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://homolog.books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523206543-13.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CASTRO, S. O. C.; MARTIN, D. G.; ALMEIDA, F. M. Cotas sociais: reflexões à luz do princípio da Isonomia. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 27, n. 1, 2020. ISSN 1983-036X.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2014. 4ª ed. 295-316.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE). **Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio de Aplicação da UFPE**, 2015. No prelo.

_____. **Ata de Pleno Do Colégio de Aplicação em 10 de junho de 2016**.

_____. **Editais nº 19, de 25 de julho de 2018**. Processo seletivo para ingresso no 6º ano do ensino fundamental para 2019 - COLÉGIO DE APLICAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE - RECIFE - PE.

_____. **PERFIL ESTATÍSTICO DOS ESTUDANTES BOLSISTAS DO CAp – 2018**. Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI), 2018a.

_____. **PERFIL ESTATÍSTICO DOS ESTUDANTES COTISTAS DOS 6º E 7º ANOS DO CAp – 2018**. Núcleo de Apoio à Acessibilidade, Permanência e Inclusão (NAAPI), 2018b.

COPELLI, G. M. Desigualdade social e democracia: o caso brasileiro e o longo caminho em busca de uma sociedade de iguais. **Quaestio Iuris**, vol. 08, nº. 03, Rio de Janeiro, 2015. pp. 1211-1243

CORREIRA, J. A. e MATOS, M. A avaliação e o reforço dos dispositivos de controlo remoto da profissão. In: **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.

CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: reflexões críticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

COSTA, M. N. M. C. **Cotas raciais e sociais nas universidades públicas do Brasil**: com um olhar na Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidad Americana, Asunción, 2010.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil, 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

COUTINHO, C. N. **Democracia**: um conceito em disputa. 22 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://laurocampos.org.br/2008/12/democracia-um-conceito-em-disputa/>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. (or.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editoria Fiocruz/EPSJV, 2006. p.173-200.

COUTINHO, G. S.; ARRUDA, D. O.; OLIVEIRA, T.; A Política de Cotas nos segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254900>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

_____. **L'école peut-elle-être juste et efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

CUNHA, M. A. A.; ALVES, M. T. G. "A sorte sorriu para mim": sorte ou estratégia de evitamento da escola pública 'comum'? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 199-214, jan./fev. 2018.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, 43(148), 2013, p. 302-327.

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653, n.º 47/3, 25 de outubro de 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 1223-1245, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, S. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**. Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007

DUARTE, N.; YANNOULAS, S. C. Mundo escolar, professoras e pobreza. In: GARCIA, A. V. ... [et al] (organizadores). **Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência**. 1ª Ed, vol. 2. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2001, Nº 17.

_____. F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. **Les dilemmes de la justice**. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation. Lyon: Peter Lang, 2009, p. 29-46.

FARENZENA, N. A Emenda da obrigatoriedade: Mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 02 jan. 2023.

FARO, A; SILVA, P; MACHADO, A. O. Como a sociedade os receberá? Preconceito e expectativas de inserção profissional de estudantes egressos do sistema de cotas. **Veredas Favip**, ano 11, volume 8, número 2, 2015.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FERREIRA, E. C. L. **Identidade, raça e representação**: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, 99: 257-293, 2016.

FLORÊNCIO, A. **Educação Básica**: Pernambuco tem o terceiro melhor desempenho do País. 17 de setembro de 2022. CBN Recife. Disponível em: <https://www.cbnrecife.com/artigo/educacao-basica-pernambuco-tem-o-terceiro-melhor-desempenho-do-pais#:~:text=O%20C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,os%20anos%20finais%20do%20ensino>.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Desempenho da rede privada cai e reduz abismo com escola pública**. 09.09.2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811570-desempenho-da-rede-privada-cai-e-reduz-abismo-com-escola-publica.shtml>. Acesso em 02.10.2016.

FRANCO, C. et. al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 15, núm. 55, abril-junio, 2007, pp. 277-297, Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil.

FREIRE, J. A. **Ações afirmativas no contexto das Políticas Neoliberais**: a implementação do sistema de cotas da UFAM. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FRASER, NANCY. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRIAS, L. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? **Revista Direito, Estado e Sociedade**, n.41, p. 130 a 156, jul/dez 2012.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: Edições Asa, 2003.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação**: Uma Nova Abordagem. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em: 01 de junho de 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis. Vozes, 2010. 12ª ed. p. 64-89.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.E; LOBATO, F. (Org.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2002, Brasília, DF. **As minorias e o Direito**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2002. fita de vídeo VHS 3. [634286] STJ.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03, 2005, p. 39-64 (Coleção Educação para todos).

GOMES, N. L.; ABRAMOWICZ, A. Apresentação. In: GOMES, N. L.; ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferenças presentes na escola. 1999. Disponível em: www.mulheresnegras.org/nilma. Acesso em: 29 jun. 2020.

GUARNIERI, F. V.; SILVA, L. L. M. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.

GUASTI, M. C. F. A. **Por trás dos muros da universidade**: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas da UFES. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2014.

GUERRA, M. **A escola que aprende**. Porto: Edições Asa, 2000.

GUERRINI, D. et al. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o campus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2017)**. Brasília, 2017.

KAIUCA, M. A. Com um lápis e um papel ... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 1013-1044, out./dez. 2004.

KINPARA, M. M. **Colégio de aplicação e a prática de ensino**: questões atuais. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

KRAINSKI, L. B. **A política de cotas na UEPG**: em busca da democratização da educação superior. Doutorado em educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo, 2013.

LADEIRA, M. R. A.; SILVA, H. M. G. (Des)caminhos do sistema brasileiro de cotas universitárias. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, F. A. **Contribuições para uma teoria da discriminação nas relações de trabalho**. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIMA, H. R. L. O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG 8 (9): 49-64 Jul. a Dez./2009.

LIMA, J. M. Á. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, L. R. **Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.

LÓPEZ, N. **Equidad Educativa y desigualdad social: Desafios de La educacion en El nuevo escenario latinoamericano**. IIPE. Unesco, Sede Regional Buenos Aires, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MARTINS, Glauca M. M. **Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos - um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2015.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. D.; GOMES, A. M. Limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais. **Análíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, Número 6, 2016, pp. 1-20.

MEDEIROS, J. P. Culturas docentes e cultura organizacional num Instituto Federal de Educação. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria** v. 11 n. 20 e68214, p. 1-27 2022

MELLO, M. R. M. **Cotas sociorraciais em universidades**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Direito de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Direito. Maceió, 2013.

MENDES JUNIOR, A. A. F.; WALTENBERG, F. D. Políticas de cotas não raciais aumentam a admissão de pretos e de pardos na Universidade? **Planejamento e políticas públicas**, n. 44, jan./jun., 2015.

MENDES, M. T. Cotas não, Pimesp sim? Discurso sobre o mérito no acesso a uma universidade paulista. **Anais da 38ª Reunião Nacional Anped**. 1 a 5 de outubro, 2017. São Luís, Maranhão.

MENEZES, P. D. L. Reflexões sobre o sistema de cotas no Brasil. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, p. 147-160, Ago.-Dez., 2015 ISSN 2237-1451. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>.

MIGUEL, L. F. Sorteios e representação democrática. **Lua Nova**, nº 50, São Paulo, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000200005. Acesso em 31.05.2021

MINAYO, M. C. Souza. Análise de conteúdo. In__ **O desafio do conhecimento**. São Paulo: 2006, p. 303-318.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª Ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

MOCELIN, C. E. **Ações afirmativas e Serviço Social:** a política de cotas nas universidades federais do RS na percepção de assistentes sociais. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PUCRS). RS, 2022. 286 f.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002.

MOURA, J. K. G. **Cultura organizacional e políticas públicas:** processos sociais que envolvem a política de gestão democrática da educação no Brasil e Portugal. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017

NEVES, J. A. F. **O Colégio de Aplicação COLUNI:** política de ação afirmativa x excelência no ensino. Juiz de Fora, UFJF, 2016. Dissertação de mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública.

NOGUEIRA, M. A. Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. **37ª Reunião Anual da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-4137.pdf>

OLIVEIRA, A. H. A. **O debate sobre cotas universitárias:** itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

OLIVEIRA, S. R.; MARTINS, C. H. S. Acesso de jovens negros à educação básica do CEFET/RJ. In: **Revista semestral do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca** - Cefet/RJ, N.26, Ano 17, jul./dez., 2015.

PAULA, M.F.C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul, 2017.

PEIXOTO, M. C. L; BRAGA, M. M. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 166-188, jan./abr. 2012.

PIERONI, A. R. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.** Dissertação (mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Alfenas, Campus Varginha, 2016.

PINTO, P. G. H.; CLEMENTE JÚNIOR, P. E. C. **Políticas Públicas e Políticas Identitárias:** uma etnografia da adoção das cotas na UERJ. 2004. Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Artigo2005005.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

PLASTER, P. L. G. **O preconceito social como produtor do fracasso escolar:** um estudo em duas escolas públicas municipais de Ji-Paraná-RO. 2018. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)– Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2018.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1241-1267, out./dez., 2016.

PRESOT, R. S. de C. Educação infantil: política de Estado ou de governo? **Revista Consultor Jurídico**, 2011. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/7315383/regiane-sousa-de-carvalho-presot>

RANCIÈRE, J. **O ódio à Democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun. 2012

RENNÓ, L. et al. **Legitimidade e qualidade da democracia no Brasil**: uma visão da cidadania. São Paulo: Intermeios; Nashville: LAPOP, 2011.

RIBEIRO, E. M. B. A. **Análise de redes sociais e relações intergrupais**: A convivência entre cotistas e não cotistas e suas influências na formação acadêmica. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2012. 455 p. : il., tabs.

_____. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.154 p.1094-1109 out./dez. 2014.

RITTER, C. **A política de cotas na educação superior**: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS. Porto Alegre, 2018.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira**: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS JUNIOR, R. R. **Política de cotas para ingresso na educação superior pública**: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015). Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS NETO, E. **Universalização da educação básica e a permanência com qualidade**: desafios do município de Santo Amaro – BA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira . São Francisco do Conde, 2019.

SANTOS, S. A. Comissões de heteroidentificação étnico-racial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 50, p.

11-62, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52256>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SCHEIBE, L. Educação básica no Brasil: Expansão e qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 02 jan. 2023.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, 2009, p. 75-106.

SEGATO, R. Raça é Signo. In: AMARAL JÚNIOR, A.; BURITY, J. A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**. Perspectivas pós-estruturalistas de análise social. Annablume, 2007.

SILVA, A. M. **Educação especial e educação escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Inclusão).

SILVA, D. J. **Educação, preconceito e formação de professores**. In: R. M. C. LIBÓRIO; SILVA, D. J. (Orgs.). Valores, Preconceitos e Práticas Educativas (pp. 125-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, M. S. C.; PEREIRA, B. A. O. O financiamento da educação básica no Brasil: análise dos papéis dos entes federados da república velha aos dias atuais. **Revista de Direito e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 181-214, maio/ago. 2018.

SILVA, N. A. A. **Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS**: possibilidades e limites. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2016.

SILVA, N. R. Gestão escolar democrática: Uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 6 p. 91-106 jan./jun. 2009.

SILVA, R. M.; NASCIMENTO, M. I. O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013. **Revista Gestão Acadêmica**. Nova Esperança, v. 1, n. 2, p. 129-145, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SILVA, V. A. L. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo**: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais. Recife, UFPE, 2016. Dissertação de mestrado em Educação.

SILVA, V. P. M. **O Processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil**. Dissertação (mestrado em sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, V. S. **Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2015.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013.

SOUZA, A. C. **As políticas afirmativas e a promoção da justiça social**: uma questão em debate. In: Anais do Colóquio Internacional de Educação e Justiça Social. Curitiba, 6 a 9 de maio de 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. UFMA. Histórico da UFMA. Disponível em <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf>>. Acesso em: 20.06.2017.

TRAGTENBERG, M. H. R. et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? **Cadernos de Pesquisa**, 2006; 36(128):473- 495.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 573-593, nov. 2015

UFPE. **Colégio de Aplicação é a melhor escola do Brasil no Ideb pela terceira vez**. Ascom, 15.08.2012. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=44185:colégio-de-aplicacao-e-a-melhor-escola-do-brasil-no-ideb-pela-terceira-vez&catid=33&Itemid=72. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. **Colégio de aplicação é a segunda melhor escola pública do país no ENEM 2013**. Ascom, 23.12.2014. Disponível em: https://www.ufpe.br/cap/index.php?option=com_content&view=article&id=682:colégio-de-aplicacao-e-a-segunda-melhor-escola-publica-do-pais-no-enem-2013&catid=22:informes-gerais&Itemid=211. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. **Resolução n 14/2016**. Estabelece critérios para o processo seletivo de ingresso no Colégio de Aplicação do centro de Educação da UFPE. BO. UFPE, Recife, 51 (069 ESPECIAL): 01-31. 14/7/2016.

_____. **Edital nº 01, de 13 de outubro de 2021**. Processo seletivo para ingresso no 6º ano do ensino fundamental II para o ano letivo de 2022 do Colégio de Aplicação da UFPE. In: Boletim Oficial da UFPE–BO UFPE nº 161, em 14 de novembro de 2021.

VARJAL, E. Avaliação das Aprendizagens na Escola Inclusiva. **Anais da Conferência Municipal de Educação de Moreno**. Pernambuco, 2007 (no prelo).
VERBICARO, L. P.; FERREIRA, V. D. P. Democracia pragmática vis à vis democracia substancial: um diálogo entre Richard Posner e Ronald Dworkin. **Redes: Revista Eletronica Direito e Sociedade**, Canoas, v. 7, n. 1, p. 115-137, abr. 2019.

VIÉGAS, L.; OLIVEIRA, S. O.; MESSEDER NETO, H. S. Apontamentos críticos sobre educação, pobreza e desigualdade social em uma sociedade medicalizada. In: GARCIA, A. V. ... [et al] (organizadores). **Reflexões sobre a pobreza**: educação e assistência. 1ª Ed, vol. 2. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

WAIANDT, C; SILVA, M. R.; SOUZA, S. P. **Reestruturação pedagógica e organizacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia**: uma análise do período de 1964 a 1967. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 2013.

WINTHER, J. M.; GOLGHER, A. B. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 333-359, jul./dez. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBAM, Neuro José; RODRIGUES, Ricardo Antônio. O drama das desigualdades e a (in)capacidade da democracia para a efetivação da Justiça Social. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.2, 2º quadrimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - [ISSN 1980-7791](http://www.univali.br/direitoepolitica).

APÊNDICE**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

NOME:

FORMAÇÃO:

COR/RAÇA:

DISCIPLINA QUE LECIONA OU SETOR EM QUE TRABALHA:

TURMAS/SÉRIES QUE LECIONA EM 2020.

DESCREVER EXPERIÊNCIA COM TURMAS DE COTISTAS NO CAP-

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CAp:

1. Fale sobre a seleção de ingresso discente 2021 (novo formato, mudanças)
2. Na sua visão, qual o objetivo da política de cotas no CAp?
3. Como você avalia essa política no CAp? Você vê vantagens e/ou desvantagens nesta política? Quais?
4. Você percebe alterações no cotidiano da escola a partir da implantação desta política? Quais?
5. Que ações (pedagógicas e/ou administrativas) especificamente voltadas para o público discente cotista existem no CAP? Você está implicado nestas ações? Como? Houve ações específicas para esse público a partir do contexto pandêmico? Quais?
6. As cotas alteram o perfil dos estudantes da escola? De que modo?
7. Você percebe algum tipo de discriminação/estigmatização na escola em relação aos cotistas?
8. Quais os principais desafios da escola diante da incorporação da política de cotas?
9. Que perspectivas você vislumbra para os estudantes egressos do CAp após a primeira geração que vivencia a política de cotas?
10. Que perspectivas você vislumbra para o CAp ao final da primeira geração formada na educação básica a partir das cotas?