

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Édson Régis de Jesus**

**POLÍTICAS DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO IFRS  
CAMPUS SERTÃO**

**Passo Fundo  
2020**

**ÉDSON RÉGIS DE JESUS**

**POLÍTICAS DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO  
NO IFRS *CAMPUS* SERTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – Mestrado em Educação, vinculada à linha de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin

Passo Fundo

2020

*À Oliana, ao Joaquim e ao Francisco por todo amor e carinho.*

*Do ponto de vista da justiça como paridade participativa, superar a injustiça significa dismantelar obstáculos institucionalizados que tornam impossível a participação de alguns em um plano igual aos outros, como parceiros plenos da interação social.*  
(Nancy Fraser)

## AGRADECIMENTOS

À minha família, Oliana, Joaquim e Francisco, pelo amor, compreensão, suporte, encorajamento e incentivo;

À minha mãe Marilúcia, minha primeira professora e maior exemplo e ao meu pai (em memória) pela lição e luta pela vida.

Ao professor Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin, pela orientação e o incansável auxílio na construção da pesquisa, sem os quais ela não seria possível;

Aos professores membros da banca, Profa. Dra. Ana Sara Castaman, Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Prof. Dr. Telmo Marcon pelas valiosas contribuições.

Aos colegas, demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, pelo agradável convívio, trocas, aprendizados, desafios e momentos engrandecedores. Em especial, aos grupos de estudo da UPF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e ao Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Desempenho da Educação Superior) pelos intensos debates e construções;

Aos colegas de trabalho do IFRS *Campus* Sertão que não mediram esforços para o desenvolvimento desta dissertação, em especial aos colegas Victor Gonçalves, Silvar Botton, Joceli Silva, Fabio Krzysczak, Simone Steffens, demais colegas e equipe diretiva;

Ao IFRS, em especial ao *Campus* Sertão, pela oportunidade de qualificação e realização do mestrado, além de ser o *locus* da pesquisa, e à comunidade que participou ativamente da pesquisa de campo;

Aos estudantes cotistas pela luta e insistência em buscar a “paridade de participação” a cada dia e fazerem da educação pública um lugar possível para a justiça social;

Aos amigos que contribuíram na pesquisa, os quais aqui são reconhecidos anonimamente, mas identificados pelo carinho retribuído no dia a dia. Por fim, na condição de servidor público, agradeço a toda sociedade brasileira que investe e acredita que a educação, verdadeiramente comprometida, é um pilar indispensável para uma democracia justa, livre e saudável.

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF e do IFRS, aos quais somos imensamente gratos.

## RESUMO

Em 2020 a “Lei de Cotas Sociais” completou oito anos de aplicação na educação pública federal brasileira. Este trabalho visa discutir esta que é uma das mais notáveis políticas públicas de ação afirmativa para o acesso ao ensino público federal. A legislação, ao desejar promover justiça social, estabeleceu ‘cota’ de 50% das vagas para egressos do sistema público. De acordo com determinadas teorias sobre justiça, o sistema de cotas pode não ser suficiente para garantir a equidade no campo da educação na reprodução das assimetrias sociais de maneira a requerer ações para além da redistribuição. É nesse contexto que o conceito de “paridade de participação” da filósofa política norte-americana Nancy Fraser (1947) se mostra um caminho produtivo para a análise das cotas quando demonstra que ‘redistribuir’ (material), ‘reconhecer’ (cultural) e ‘representar’ (político) são esferas interdependentes do conceito de justiça. Essas categorias apontam para determinadas insuficiências do sistema de cotas quando limitadas aos aspectos redistributivos e conduzem este trabalho a identificar a percepção dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão enquanto possuidores de reconhecimento e representação da população acadêmica em função da sua condição. A abordagem metodológica é de cunho quali-quantitativa, com instrumentos e procedimentos da pesquisa bibliográfica-documental e de campo. A técnica e instrumentos utilizados englobaram a realização de questionário destinado à população acadêmica e entrevista com estudantes cotistas. Esse método de trabalho contribuiu para explorar a dimensão cultural e política do universo dos estudantes cotistas em termos de reconhecimento e representação no espaço acadêmico. A fundamentação teórica está embasada em autores da tradição filosófica e nas discussões de Bourdieu e Passeron, assim como em Fraser. A hipótese inicial se confirmou parcialmente. Os dados analisados apontam que a Lei de Cotas Sociais não desenvolve toda a sua potencialidade como um espaço para a paridade de participação entre discentes cotistas e não cotistas.

**Palavras-chave:** Cotas sociais; Paridade de participação; Justiça social; IFRS-*Campus* Sertão.

## ABSTRACT

In 2020, the “Social Quota Law” completed eight years of application in Brazilian federal public education. This work aims to discuss what is one of the most notable public policies of affirmative action for access to federal public education. Legislation, in wishing to promote social justice, established a 'quota' of 50% of vacancies for graduates of the public system. According to certain theories about justice, the quota system may not be sufficient to guarantee equity in the field of education in the reproduction of social asymmetries to require actions beyond redistribution. It is in this context that the concept of “parity of participation” by the American political philosopher Nancy Fraser (1947) proves to be a productive path for the analysis of quotas when it demonstrates that 'redistribute' (material), 'recognize' (cultural) and 'represent' (political) are interdependent spheres of the concept of justice. These categories point to certain shortcomings in the quota system when limited to redistributive aspects and lead this work to identify the perception of the quota holders of higher education courses at IFRS Campus Sertão as having recognition and representation of the academic population according to their condition. The methodological approach is of a qualitative and quantitative nature, with instruments and procedures of bibliographic-documental and field research. The technique and instruments utilized included a questionnaire for the academic population and an interview with quota students. This method of work contributed to explore the cultural and political dimension of the universe of quota students in terms of recognition and representation in the academic space. The theoretical basis is grounded on authors of the philosophical tradition and on the discussions of Bourdieu, Passeron and Fraser respectively. The initial hypothesis was partially confirmed. The analyzed data indicate that the Social Quotas Law does not develop all its potential as a space for parity of participation between quota and non-quota students.

**Keywords:** Social quota; Parity of participation; Social justice; IFRS *Campus Sertão*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ambivalência das lutas por justiça.....	52
Figura 2: Divisão das vagas por cota .....	81
Figura 3: Divisão das vagas por cota no IFRS .....	82
Figura 4: Estrutura administrativa do IFRS e cursos oferecidos em 2020.....	102
Figura 5: Cursos do IFRS <i>Campus</i> Sertão oferecidos em 2020/1.....	103



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de matriculados em cursos de graduação em todas as unidades da federação em 2018, em todas as categorias administrativas, agrupados por cor/raça .....	78
Gráfico 2: Total de matriculados em cursos de graduação em todas as unidades da federação em 2018, nas IFEs, agrupados por cor/raça .....	79
Gráfico 3: Total de matriculados em cursos de graduação em todas as unidades da federação em 2018, nas instituições particulares, agrupados por cor/raça.....	79
Gráfico 4: Total de matriculados em cursos de graduação por número e porcentagem por categoria administrativa em relação ao total da federação em 2018 .....	80
Gráfico 5: Total de matriculados nas federais, agrupados por cor/raça entre os anos de 2012 e 2018 .....	80
Gráfico 6: Variação percentual de matriculados nas federais, agrupados por cor/raça entre os anos de 2012 e 2018 (em relação ao seu próprio grupo).....	81
Gráfico 7: Taxa de homicídios entre população negra e não negra. ....	95
Gráfico 8: Matriculados por modalidade de ingresso em todos os cursos do <i>Campus Sertão</i> do IFRS, em 2020, de acordo com o relatório da CRA.....	108
Gráfico 9: Percentual de respostas do Apêndice A por segmento da população acadêmica do IFRS <i>Campus Sertão</i> .....	110
Gráfico 10: Matriculados por modalidade de ingresso nos cursos superiores do <i>Campus Sertão</i> do IFRS, em 2020, em porcentagem, que atenderam os requisitos para participar da pesquisa, de acordo com o relatório da CRA .....	110
Gráfico 11: Número de matriculados por curso e percentual de respostas obtidas do Apêndice A .....	111
Gráfico 12: Natureza dos preconceitos e discriminações sofridos pela população acadêmica do IFRS <i>Campus Sertão</i> .....	114
Gráfico 13: Comparativo percentual sobre ter presenciado preconceitos e discriminações por segmento da população acadêmica do IFRS <i>Campus Sertão</i> .	115
Gráfico 14: Preconceito e discriminação presenciados pela população acadêmica do IFRS <i>Campus Sertão</i> .....	116
Gráfico 15: Avaliação do desempenho dos estudantes cotistas classificado pelo segmento docente.....	117

Gráfico 16: Demonstra participação dos cotistas nos diversos espaços institucionais apontados por segmento da população acadêmica do IFRS <i>Campus</i> Sertão .....	119
Gráfico 17: Demonstra a percepção da população acadêmica do <i>Campus</i> Sertão do IFRS, por segmento e em ‘%’, acerca das cotas valorizarem as diferentes culturas .....	120
Gráfico 18: Demonstra, por curso superior, o percentual da percepção de estudantes que concordam que as cotas valorizam as diferentes culturas* .....	121
Gráfico 19: Principais categorias descritivas da população acadêmica contrárias a Lei de Cotas Sociais.....	121
Gráfico 20: Principais categorias descritivas da população acadêmica favoráveis a Lei de Cotas Sociais.....	124
Gráfico 21: Principais motivos apontados pelos discentes para a desistência do curso .....	125

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Classificação das vagas no Processo Seletivo 2020 .....	67
Quadro 2 - Percentual de respostas positivas ('concorda' e 'concorda totalmente' ou 'sim') para cada questão respondida .....	126

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADS	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
COPERSE	Comissão Permanente de Seleção
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus - 2019)
CRA	Coordenadoria de Registros Acadêmicos ( <i>Campus Sertão</i> )
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FCP	Fundação Cultural Palmares
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Fundação Universidade Federal de Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTI+	Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual, Intersexual e outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero

MEC	Ministério da Educação
N. P.	Não paginado
NS/NQR	Não Sei / Não quero responder
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEPGS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ONU)
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFL	Partido Frente da Liberal
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RRR	Redistribuição, Reconhecimento e Representação
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIC	Advérbio latino: <i>sic erat scriptum</i> , traduzido como "assim foi escrito"
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (IFRS)
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRF4	Tribunal Regional Federal da 4ª Região
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> .....	<b>15</b>
<b>2 JUSTIÇA E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
2.1 O debate sobre o conceito de justiça.....	25
2.2 A escola formal e reprodutora das classes dominantes.....	36
2.3 A paridade de participação na educação.....	47
<b>3 A POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS</b> .....	<b>61</b>
3.1 Ações afirmativas e seus impactos .....	64
3.2 As Cotas Sociais no Brasil .....	74
3.3 Quem é o cotista? .....	85
<b>4 POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO IFRS CAMPUS SERTÃO</b> .....	<b>99</b>
4.1 Ambiência e metodologia .....	100
4.2 A percepção das cotas sociais no IFRS <i>Campus Sertão</i> .....	113
4.3 Reconhecimento e representação cotista.....	128
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>152</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>167</b>
Apêndice A – Questionário aplicado e TCLE .....	168
Apêndice B – Orientações para desenvolvimento do grupo focal.....	179
Apêndice C – Entrevista por e-mail / ligação telefônica .....	180
<b>ANEXOS</b> .....	<b>181</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

*Aqui, como em outros países,  
a ação afirmativa tende a ser debatida  
em termos de suas justificativas e objetivos,  
e não de suas consequências reais.  
(SOWELL, 2016, p. 174)*

A pesquisa desta dissertação se debruça sobre umas das mais notáveis e polêmicas políticas públicas de acesso ao ensino público federal da última década. Investiga-se a política de ação afirmativa para alunos egressos de escolas públicas de ensino médio, a partir da criação da “Lei de Cotas”<sup>1</sup>, de caráter socioeconômico, étnico-racial e para pessoas com deficiência, a qual objetiva gerar igualdade de oportunidades e justiça redistributiva no campo da educação.

Julgo pertinente apresentar-me ao leitor, para que, sabendo de onde se fala, possa melhor compreender o interesse da investigação. Sou filho de um agricultor familiar (em memória) e de uma professora de educação infantil aposentada, o mais velho de cinco irmãos, criado no meio rural de Anita Garibaldi, pequeno município da mesorregião serrana do estado de Santa Catarina. Toda infância trabalhei na agricultura familiar e pecuária com meus familiares. Como não se teve condições, o trabalho não dispunha de máquinas para o manejo, ficou-se restritos à força humana física e bruta animal. Hoje dou mais valor aos dias de trabalho na capinadeira a cavalo ou aos roçados e cultivos nas encostas do rio Pelotas, além de tantos outros afazeres, coisas que à época me faziam, sem muito entender, pensar o porquê daquela condição.

Na década de 90 e início dos anos 2000 as perspectivas de estudo eram muito menores do que hoje (não havia tantas universidades, faculdades e institutos de ensino, públicos e privados). Por ser proveniente dos ‘meios populares’, muito difícil seria chegar até o ensino superior, que só foi possível devido à bondade de muitas pessoas, instituições (em especial, a Pia Sociedade dos Padres Carlistas) e políticas institucionais. Ao longo de minha trajetória histórica muitos estenderam a

---

<sup>1</sup> A literatura que discute a temática rotulou a Lei Federal nº 12.711/2012 de “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012). Visando a desmitificar entendimentos equivocados sobre o seu público foco, chamaremos tal legislação de Lei de Cotas Sociais, com o intuito de romper com o estereótipo acerca dos cotistas, como se estes fossem um grupo homogêneo, uma vez que são oriundos dos vários grupos sociais brasileiros.

mão. Familiares, amigos conhecidos e desconhecidos ajudaram-me (e continuam a contribuir) nos mais variados contextos.

Perceba-se que essa narrativa é individual e não se aplica como regra, mas permitiu compreender que somos, enquanto seres humanos, fruto de um ambiente e de uma conjuntura. Que tais circunstâncias afetam diretamente as nossas escolhas e o entendimento sobre o 'estar no mundo'. Dito de outra forma, o ser humano é o seu mundo, e ele mesmo está por acontecer a si quando em contato e em relação com os outros, uma vez que é na existência que se manifesta ao homem o seu ser (DUSSEL, 1977). Dessa forma, uma primeira compreensão possibilita afirmar que as situações vivenciadas, além da minha capacidade de escolher, possuem influências dos demais, isto é, não há 'eu' sem o 'outro', exigindo-se, necessariamente, relações de alteridade<sup>2</sup>. Daí decorre nosso segundo entendimento, ao perceber o ser humano por um lado como individualmente diferente por sua condição de alteridade, e, por outro, que sua alteridade se realiza em um ambiente político e social, mediado por sua inserção no mundo, na qual se relativizam as percepções meritocráticas.

Tendo estabelecido esses pressupostos, passa-se a apresentar o tema desta pesquisa, "Políticas de Cotas Sociais e Paridade de Participação no IFRS *Campus Sertão*".

Ele surge a partir de minha experiência profissional como servidor técnico administrativo em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), ao testemunhar, dos numerosos entusiasmos acadêmicos, duas alegrias especialmente intensas dos estudantes. A primeira ocorre com a aprovação no vestibular e efetivação da matrícula. Posteriormente, a segunda acontece com a realização da conclusão e a formatura do curso para o qual foram aprovados como calouros. Mas nem todos conseguem usufruir desse duplo sentimento de alegria. Eu não sou negro, indígena ou uma pessoa com deficiência, mas sofri por vir (e pertencer) a um contexto social 'menos favorecido'. Acredito que se fosse pertencente a esses grupos, o sofrimento seria muitas vezes superior, como

---

<sup>2</sup> Para o filósofo argentino Enrique Domingos Dussel (1934), ao tratar da formação da consciência ética da libertação latino-americana, afirma que o "Outro" enquanto outro não pode ser reduzido a um conceito ontológico e, assim, deve permanecer para além de uma compreensão de totalidade. Portanto, para que se ouça o outro é necessário uma abertura, uma consciência ética, a "exterioridade" (do outro que é periférico) em relação a mim, o outro como outro, numa relação que só assim pode ser de justiça (DUSSEL, 1977, p. 65). Perspectiva esta que foi desenvolvida em nosso trabalho de conclusão do curso de bacharelado em filosofia, intitulado "A formação da consciência ética em Enrique Dussel: para uma ética da libertação latino-americana volumes I e II".



é possível testemunhar nos espaços educacionais, quando tais pessoas não conseguem se matricular ou são acometidas pela evasão acadêmica. A isso, pode-se chamar de “dororidade”, esta condição de alteridade que nos permite sentir a dor do outro, a partir de si, da dor do racismo, do colonialismo, do preconceito e da discriminação, da dor enquanto tal, entrelaçando conhecimento teórico e vivências.

Minayo (2006, p. 173) entende que o conhecimento, enquanto busca de compreensão, “surge de interesse e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos”. O intrínseco contato com os exames de seleção e vestibulares por quase uma década nos inspiraram a discutir o rumo que as configurações de ingresso fluíram no período nas instituições federais de ensino (IFEs) com a Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012). Afinal, é já na porta de entrada dos processos seletivos que se pode constatar a afirmação de que a avaliação dos estudantes exerce desigualmente, a depender da origem social de cada candidato, um processo injusto e de potencial eliminação (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O acesso ao ensino superior nas prestigiadas IFEs do Brasil é um grande desafio para alguns grupos oriundos de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, muitos com características históricas desfavoráveis, advindas do período colonial. O Brasil tende a tratar a discriminação e o preconceito de forma dissimulada e baralhada, através de discursos mais voltados para questões de classe do que de um discurso de raça/etnia. E o brasileiro busca se absolver dizendo: “o problema do Brasil não é racial, é um problema de pobreza” (BARROSO, 2011, p. 20), um discurso etnonacionalista que procura esconder ou eliminar as desigualdades e diferenças nacionais.

O contexto brasileiro relaciona desigualdades econômicas às raciais. Raças não existem, mas o racismo e outras formas de discriminação sim! E o fato de se ter que testemunhá-los, mesmo que, por vezes, camuflados e travestidos de piada e entretenimento, sacramentado pelo “racismo cordial” brasileiro (FOLHA DE SÃO PAULO, 1995)<sup>3</sup>, indica e comprova a existência da mentalidade escravista que persiste. As questões raciais no Brasil nunca se tornaram um problema social de

---

<sup>3</sup> No dia 25 de junho de 1995 o Jornal Folha de São Paulo, no Especial-2, publica “Racismo Cordial: a maior e mais completa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros”, fazendo um mapeamento científico do preconceito de cor no Brasil. É possível responder as doze perguntas que os entrevistados, à época, foram submetidos para analisar a existência de preconceito. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismo02.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

violência extremada em evidência, mas que, pela negação na sua gênese, tem se mostrado crescente nos últimos anos. Entre 2013 e 2017, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2018), através do anuário 2018, as mortes por intervenções policiais tiveram um aumento de 233% (2.212 para 5.159). No mesmo período, o número de policiais civis e militares vítimas de homicídio, em serviço e fora dele caiu de 490 para 397 vítimas. De modo que em 2017, equivalente a 14 pessoas por dia morreram pelas intervenções policiais, alcançando o índice de 8,1% do total de mortes no país (63.895). Para Sinhoretto *et al.* (2014, p. 28), (após analisar que a taxa de negros<sup>4</sup> mortos pela polícia paulista é 3 vezes maior do que aquela de brancos) afirma que no Brasil “verifica-se racismo institucional no modo como o sistema de segurança pública opera, identificando os jovens negros como perigosos e os colocando como alvos de uma política violenta, fatal”.

O mesmo preconceito e racismo institucional podem estar presentes nas instituições públicas de ensino, que se tornam um reduto para as classes mais abastadas. Com o advento da Lei de Cotas Sociais esse panorama passou a ser alterado, quando a educação federal começa a ser democratizada. Entretanto, há fortes movimentos discutindo quaisquer tentativas de uma democracia educacional<sup>5</sup>, de ingresso e permanência nas IFEs, qualificadas como “tragédia”, de acordo com a declaração dada em maio de 2019, pelo Ministro da Educação, Sr. Abraham Weintraub (CAMPOREZ, 2019). Tais discussões rotulam as políticas educacionais de irrelevantes e ilegais, utilizando-se, não raro, da negação do preconceito para reafirmá-lo, ignorando o direito constitucional explicitado no art. 205, de que a “educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, discutir a educação no Brasil, especialmente a Educação Superior, requer analisar como o ingresso acadêmico está sendo praticado, o que nos levará à Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012). Em 2012 o Supremo Tribunal

---

<sup>4</sup> Adota-se como população negra o que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, Art. 1º: “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010)

<sup>5</sup> Carraro (2018), pesquisador do ‘Observatório Jovem do Rio de Janeiro’ da Universidade Federal Fluminense, em entrevista à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (unidade técnico-científica da Fiocruz), discute uma série de questões acerca das investidas sobre a educação, tais como críticas a Paulo Freire e aos professores, considerados doutrinadores, iniciativas como o projeto Escola sem Partido, dentre outros, afirmando que “toda ditadura quer controlar o campo educacional, porque é nele que há liberdade para pensar e construir novos caminhos para a sociedade”.

Federal reconheceu as ‘cotas’<sup>6</sup> como constitucionais. Para a Fundação Cultural Palmares o Estado Brasileiro estabeleceria um segundo artigo na Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declarou extinta a escravidão no Brasil, mas abandonou o povo então liberto à sua própria sorte). A Lei Federal nº 12.711, ordenamento legal que ficou conhecido como Lei de Cotas [Sociais] (BRASIL, 2012), passou a reservar 50% das vagas ofertadas pelas instituições de ensino aos alunos provenientes de escolas públicas de nível fundamental e médio. A legislação criou a possibilidade da combinação de critérios socioeconômicos, étnico-raciais, para pessoas com deficiência, dentre outros.

Muito embora a lei e demais normativas regulamentadoras façam o esforço de traduzir sua intenção, a operacionalidade se vê prejudicada pelos trâmites burocráticos e de controle descentralizado das IFEs, que não raro, tornam uma política que se pretende “inclusiva” em “exclusiva” ao público que poderia e deveria acessá-la, além de “repulsiva” ao público não participante. A inclusão é objetivo das cotas, quando de outro modo, estudantes de camadas ‘menos favorecidas’ não acessariam as IFEs. No entanto, os processos seletivos e vestibulares realizam uma narrativa exclusiva, ao solicitar inúmeros documentos e procedimentos que não são compreendidos pelos cotistas em potencial. Essa postura gera uma visão repulsiva pelo público que não tem direito a acessá-la por conta de sua não compreensão e intencionalidade. Muito antes de o Estado brasileiro estabelecer a Lei de Cotas Sociais como marco legal, o tema já encontrava fortes embates sobre a sua viabilidade e validade, tanto de grupos favoráveis como de grupos contrários, indicando a eliminação ou aumento de preconceitos e discriminações sociais. Esses enfrentamentos não finalizaram com o advento da Lei nº 12.711/2012.

Não podendo prescindir do debate a respeito das questões de justiça, equidade e democratização no cenário da educação brasileira, o objetivo geral da pesquisa consiste em explorar a dimensão cultural em termos de reconhecimento e representação, no universo dos estudantes cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus Sertão*, para compreender as cotas sociais como remédio de justiça. Dessa forma, nossa pesquisa está dividida em três momentos, sendo eles:

1. Justiça e Paridade de Participação na Educação;

---

<sup>6</sup> É comum que os termos como ‘políticas inclusivas’, ‘ações afirmativas’, ‘discriminação positiva’, ‘sistema de cotas’, ‘cotas’ entre outros, sejam tratados como sinônimos. No capítulo três faremos um esclarecimento da opção conceitual adotada nesta pesquisa.

2. Contextualização da questão da Política de Cotas Sociais;

3. Política de Cotas Sociais e Paridade de Participação no IFRS *Campus* Sertão.

O problema de pesquisa se insere quando se reconhece a desigualdade brasileira, na implementação de políticas focalizadas, as quais pretendem garantir com justiça o direito à educação superior federal para pessoas de contextos sociais inferiores. Assim, nosso problema pode ser expresso da seguinte forma:

Qual a percepção dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão como possuidores de reconhecimento e representação da população acadêmica em função da sua condição?

A hipótese de pesquisa versa sobre se os cotistas do *Campus* Sertão se veem como possuidores de reconhecimento e representação numa relação de paridade com os demais.

Para tanto, nossos objetivos específicos estão distribuídos da seguinte maneira:

a) Discutir o campo das cotas sociais, diante da relação da igualdade formal e material, perpassada pelo diagnóstico da escola como possível reprodutora social e a urgência da paridade de participação (redistribuição, reconhecimento e representação) como remédio de justiça no campo da educação;

b) Compreender o funcionamento, as disputas e tensões em torno do debate acerca das políticas de ações afirmativas e de cotas sociais, definindo as cotas, quem é o cotista e por que o é;

c) Identificar a percepção dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão em relação as suas condições em termos de reconhecimento e de representação da e pela população acadêmica.

Na primeira parte, com o fim de nos guiar no debate acerca das cotas sociais e o conceito de justiça e equidade a base teórica será estabelecida em autores da tradição filosófica e serão utilizados achados de Fraser (2002, 2006a, 2007, 2009, 2013 e 2017), Fraser e Honneth (2006), Bourdieu (2012), Bourdieu e Passeron (2014 e 2014a), dentre outros.

No segundo bloco da pesquisa analisa-se o histórico das ações de caráter cotista no mundo e o contexto brasileiro. A obra de Piovesan (2011), Frias (2012), Jensen (2015), Sowell (2016), além de outros pesquisadores na temática, serão nossos guias.

Por fim, com objetivo empírico, será estudado o contexto do IFRS *Campus Sertão*, analisando o caso específico do desenvolvimento das cotas sociais estabelecidas em lei.

Nossa metodologia, no enquadramento realizado por Esteban (2010, p. 48), se configura como um estudo de campo com uma abordagem qualitativa com aspectos quantitativos. Como técnica para coleta e análise de dados optou-se pela análise da legislação e dos documentos da Instituição, realização de questionário com os servidores, estudantes beneficiários e não beneficiários da política. Posteriormente, utilizando-se dos insumos do questionário, será desenvolvida uma entrevista com alguns acadêmicos cotistas voluntários, observando-se as orientações de Gil (2002) e Bardin (2011). Encerrado essa pesquisa, são apresentadas algumas compreensões, listadas as referências bibliográficas utilizadas, além de apêndices e anexos.

A pesquisa sobre contextos específicos não possui a pretensão de replicá-los de forma generalizada (se é que alguma pesquisa social pode fazê-lo), mas ser uma ‘meta-avaliação’, uma vez que tais estudos “são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos analisados” (DUARTE, 2011, p. 221). Nessa perspectiva, o tema proposto fará uma análise do contexto brasileiro e incidirá sobre a realidade específica dos estudantes cotistas no IFRS *Campus Sertão*, visando estabelecer “a lógica da pesquisa na dialética da constituição do campo empírico e da validação dos discursos que se pretendam verdadeiros” (MARQUES, 1998, p. 106-107).

Em termos de contribuição e justificativa do trabalho, a pesquisa pretende ser um instrumento gerador de conhecimento sobre a temática, coadunado com a verificação no campo empírico, considerando o que Japiassu (1975, p. 26) chama de “processualidade epistemológica” das ciências, isto é, um conhecimento científico em construção e inacabamento, que leva em seu “bojo as marcas contínuas do conflito e das mutações socioculturais”, na construção de um conhecimento, não fixo, mas mais seguro.

Ainda, de acordo com Fraser (2006a, p. 238), é possível que programas públicos assistenciais de justiça distributiva e afirmativa como as cotas focalizem “os pobres não só por auxílio, mas por hostilidade. Tais remédios, com certeza, oferecem a ajuda material necessitada, mas também criam diferenciações de grupo fortemente antagônicas”. Essas diferenciações poderão fazer com que as classes

até então desprivilegiadas sejam vistas como “receptoras de tratamento especial e generosidade imerecida”, estigmatizando-as ainda mais. De tal forma, o tratamento distributivo realizado pelas cotas sociais, enquanto esforço de uma política de justiça redistributiva, pode desenvolver injustiças de reconhecimento e representação, impedindo que os cotistas sejam ‘pares’ na vida acadêmica. Assim, justifica-se analisar em que condição as cotas sociais estão ou não reproduzindo exclusão na IFE, analisando a paridade de participação (*parity of participation*).

Por conseguinte, avaliar as políticas de cotas sociais nas IFEs, pelo viés do debate e das reivindicações de redistribuição, de reconhecimento e de representação, pilares da paridade de participação, se configura como um importante mecanismo para uma educação mais justa. Desse modo, ela deve estar situada no debate público cotidiano, permitindo que os estudantes e a própria sociedade a perceba e a reconheça como legítima e necessária, desestabilizando e transformando a própria cultura educacional e social.

## 2 JUSTIÇA E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53)*

A desigualdade e a pobreza, tradicionalmente, são expressas pelo critério de renda. Alguns organismos multilaterais, como o Banco Mundial, defendem esta medição, delimitando a pobreza extrema às pessoas que vivem com menos de 1,9 dólares por dia, assegurando a antiga gramática hegemônica para mensurar a (des)igualdade mundial.

No entanto, a desigualdade não se expressa apenas àquelas pessoas em vulnerabilidade econômica. Invariavelmente se manifesta pela carência a outras dimensões, como a falta de moradia digna, de saneamento básico, de proteção social, de educação e de outros serviços e direitos públicos, chamada de pobreza multidimensional pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da ONU. Daí que é necessário um progresso também multidimensional, definido “como um espaço para o desenvolvimento regulado por certos limites: nada que diminua os direitos das pessoas e das comunidades ou que comprometa a sustentabilidade ambiental do planeta pode ser considerado como progresso” (PNUD, 2018).

A partir da segunda metade do século XX surgiram as lutas por reconhecimento na esfera cultural, como os grupos étnicos-raciais, LGBTI+, pessoas com deficiência, entre outros. Assim, não é mais possível reduzir o conceito de desigualdade ao viés monetário, uma vez que este é insuficiente para analisar a complexidade das dimensões próprias das demandas por justiça. Assim, constata-se que a desigualdade tem uma perspectiva econômica, de *status* social e de participação política.

Neste tópico, inicia-se discutindo o conceito das cotas sociais correlacionando-o com a ideia de justiça social, em especial, pelo(s) conceito(s) de igualdade promovida pelo Estado em suas políticas públicas. Por conseguinte, analisam-se os movimentos internos das instituições de ensino e como elas ensinam, por meio do exame de suas próprias pedagogias, as quais podem se amparar em um ensino arbitrário, homogêneo, classista e classificativo, desconsiderando as especificidades dos estudantes e que, ao tratar da justiça,

assume o disfarce de normalidade, suprimindo e marginalizando os dissidentes do discurso padrão (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

As políticas compensatórias, embora realizem redistribuição, não têm claro diante de si as especificidades dos estudantes cotistas no interior dos sistemas de ensino. A confiança em um projeto transformador das políticas de cotas sociais e da educação como um todo não pode concluir que as IFEs sejam onipotentes, isto é, que elas próprias sejam capazes, única e isoladamente, de alterar, substancialmente, todas as questões motoras dos problemas sociais. No entanto, mesmo imersa nesses problemas, as IFEs não podem seguir reproduzindo modelos educacionais com enfoques e práticas que ampliam e aprofundam as desigualdades. Mudar esse panorama é uma responsabilidade irreduzível para se pensar o reconhecimento e a representação na educação, a qual deve abrir novos caminhos para uma 'justiça educativa'.

As categorias que guiarão nossa reflexão se darão em torno da definição de justiça e pelo debate paradoxal entre a igualdade formal e material (1), da escola formal-reprodutora (2) e da paridade de participação (3), esta última, subdivida pelo debate por redistribuição, por reconhecimento e pela representação - RRR (FRASER, 2008).

Para as compreensões acerca das discussões da igualdade formal e material serão revisitados proeminentes filósofos da tradição, com o objetivo de localizar o debate sobre igualdade e justiça social e algumas de suas origens e derivações<sup>7</sup>. Vincular-se-á a discussão no contexto da escola e das IFEs como espaço de reprodução social por meio dos achados de Bourdieu. Com o intuito de criar intersecções com a política de cotas sociais será discutida a ideia da "paridade de participação" no pensamento desenvolvido por Fraser, a qual se julga serem categorias potentes para a compreensão das cotas sociais nas IFEs, enquanto possibilidade de realização de uma "justiça transformativa" (FRASER, 2006a, p. 238).

---

<sup>7</sup> Isto não significa que não existiram (e existam) outras tantas linhas de pensamento, todavia, o recorte se dará em virtude de restringir o debate sobre as políticas focalizadas sem estender, demasiadamente, a argumentação teórica e o tema da pesquisa.



## 2.1 O debate sobre o conceito de justiça

*Não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação (PIOVESAN, 2018, p. 387)*

A heteroglossia do conceito de justiça é amplamente debatida e complexa. Pensá-la exige saber ‘como’ (econômico, político, cultural, gênero, nacionalidade...), ‘para quem’ (comunidades, correligionários, partidários, a todos...) e ‘de quem’ exigila (ao Estado, ao opressor, à educação...). Para Fraser (2013), a topografia da discussão faz com que a ideia de justiça não tenha uma ontologia ordenada<sup>8</sup>.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu preâmbulo, cita a justiça e a igualdade como valores supremos e no art. 5º apresenta um conjunto de princípios, tais como: a dignidade da pessoa, a igualdade, liberdade de expressão entre outros. O conceito de justiça é expresso em termos de igualdade formal e como tal, extensivo a todos os brasileiros numa perspectiva formal, ao afirmar que

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O conceito de igualdade, enquanto princípio a ser buscado, é controverso e requer que seja melhor delineado. A pressuposição da igualdade na forma da lei requer a existência da desigualdade material, demandando que o Estado promova políticas públicas, em que as relações desiguais sejam superadas, concedendo um tratamento igualitário no interior das instituições. Dessa forma, o conceito de igualdade no ordenamento jurídico brasileiro pode ser visto por dois aspectos: formal e material.

A ideia de que “todos são iguais perante a lei” expressa uma igualdade generalizada, difusa e abstrata. A igualdade formal é necessária no ordenamento jurídico, com o fim de propiciar garantias universais e evitar tratamentos

---

<sup>8</sup> De acordo com Fraser (2013) vive-se em tempos de “justiça anormal”, o “quem”, o “como” e o “de quem” da justiça não estão definidos (havendo diferenciação do que chama de justiça “normal” de “anormal”). Para ela, a topografia que gera conflito está além da gramática hegemônica da justiça, definida pelo viés distributivo no interior dos Estados-nações.

discriminatórios. No entanto, essa igualdade geral deve ser reduzida, realizando uma necessária especificação “do sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades e particularidades” (PIOVESAN, 2011, p. 118). Isto quer dizer que todos os brasileiros devem ser tratados como iguais, não importando religião, etnia, classe social, entre outros. Assim, a desigualdade dos recursos que cada um tem não pode afetar seu tratamento pelo Estado. Para que a igualdade seja efetiva, pode haver implicações rigorosas sobre a natureza dos recursos que se dispõe. Analogamente, pensou-se na condição do conceito de cidadania e no exercício do voto. Alguém que esteja mais preocupado com o que irá comer no almoço, em algum modo, não estará em posição de escolher visualizando as questões mais urgentes da sociedade (SWIFT, 2016).

Um dos primeiros marcos da reflexão sobre igualdade no pensamento ocidental é encontrado na obra do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.), com a obra *Ética a Nicômaco*, mais especificamente em seu Livro V. Para ele, igualdade implica, pelo menos, duas coisas, a relação entre as pessoas e as coisas entre si. Aristóteles (1991, p. 125) afirma que

O justo, por conseguinte, deve ser ao mesmo tempo intermediário, igual e relativo (isto é, para certas pessoas). E, como intermediário, deve encontrar-se entre certas coisas (as quais são, respectivamente, maiores e menores); como igual, envolve duas coisas; e, como justo, o é para certas pessoas. O justo, pois, envolve pelo menos quatro termos, porquanto duas são as pessoas para quem ele é de fato justo, e duas são as coisas em que se manifesta - os objetos distribuídos. E a mesma igualdade se observará entre as pessoas e entre as coisas envolvidas; pois a mesma relação que existe entre as segundas (as coisas envolvidas) também existe entre as primeiras. Se não são iguais, não receberão coisas iguais; mas isso é origem de disputas e queixas: ou quando iguais tem e recebem partes desiguais, ou quando desiguais recebem partes iguais.

Há que se estabelecer que para Aristóteles toda ação humana visa a algum fim (*télos*), que o sujeito da ação considera um bem. Embora possa existir uma variedade de “bens” (para o doente a saúde, para o faminto o alimento...), todos buscam o supremo bem, a ‘vida boa’, a ‘felicidade’. Para alcançar tal bem, deverá fazer uso racional das suas escolhas, procurando o justo-meio dos extremos das

suas ações. Aristóteles considera que uma vida justa e virtuosa não está nem na covardia, nem na temeridade, mas na coragem, isto é, em seu justo-meio.

Adiante da passagem supracitada, Aristóteles exemplifica sua concepção com a relação entre o sapateiro e o arquiteto. O sapateiro deve receber do arquiteto uma casa e oferecer-lhe o produto do seu trabalho. Se a troca não é igual, devem ser igualados. Caso não o seja, há a injustiça, que é excesso e deficiência, contrários à proporção. Aristóteles conclui que a justiça é uma espécie de meio-termo e a injustiça é relacionada com os extremos, uma vez que “na ação justa, ter demasiado pouco é ser vítima de injustiça, e ter demais é agir injustamente” (ARISTÓTELES, 1991, p. 129), impedindo o alcance da felicidade.

Para o filósofo grego, tanto o sapateiro como o arquiteto buscam a mesma finalidade (*télos*), que é ser feliz (*eudaimonia*). O agir virtuoso, por meio da justiça (justa medida) é o que possibilitará o alcance da felicidade, a vida boa, “como os homens de cultura superior dizem ser esse fim a felicidade e identificam o bem viver e o bem agir como o ser feliz” (ARISTÓTELES, 1991, p. 51). Assim, depreende-se que algo é injusto quando os iguais possuem partes desiguais ou os desiguais possuem partes iguais de algo ou alguma coisa. No entendimento de Moraes (2018, p. 13), a Constituição Federal de 1988, ao tratar da igualdade, entende-a como igualdade de “aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais”, a qual consente que exista o “tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desigualem”, permitindo-se alcançar a ideia de justiça antecipada por Aristóteles.

Séculos mais tarde, com o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) o conceito de justiça de Aristóteles é visto sob novo prisma. Kant faz uma contribuição distinta de Aristóteles, ao perceber que o filósofo grego atribuiu a moralidade às variáveis do cotidiano, compelindo-a a equívocos. Na obra *Crítica da Razão Prática* (2016),<sup>9</sup> Kant estabelece como ‘prática’ as regras gerais, os imperativos válidos para todos, enquanto determinações da vontade, afastando-se do particular e do contingente, postulando um princípio supremo para a moralidade. O pensamento kantiano deseja afastar a razão baseada e condicionada pela empiria para encontrar

---

<sup>9</sup> Resta limitada a compreensão desta obra sem a análise da *Crítica da Razão Pura* (2008) ou do projeto sobre o *Esclarecimento*, que perpassa toda obra kantiana. O esclarecimento é o fio condutor de toda sua filosofia, assentado no conceito de autonomia, através da saída da minoridade para o uso do entendimento (*sapere aude* – ouse saber), o que indica a intencionalidade de Kant em apresentar uma confiança absoluta na razão para estabelecer princípios (a priori) para o conhecimento (*Razão Pura*) e para a vontade (*Razão Prática*).

o fundamento exclusivo da vontade. Afirma que a moral não se dá pela busca da felicidade (utilitarismo), mas sim quanto ao respeito às pessoas, enquanto fins em si mesmas, distinguindo “justiça” de “vida boa”.

Kant entende que a justiça não é o bem (felicidade aristotélica), mas o cumprimento do dever, de forma universal e necessária. Para o pensamento kantiano, o ser humano deve agir “de tal modo que a máxima de sua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2016, p. 49), sendo ela a expressão da justiça.

A necessidade de desconsiderar os contextos ou as condições sociais é imprescindível para que se chegue à justiça, enquanto pressuposto universal. A reflexão ocorre não mais acerca dos condicionamentos, mas como agir sem ser afetado por eles. O pensamento de Kant faz um duplo movimento, ao estabelecer uma função legisladora e um formalismo. A concepção anterior se baseava em imperativos hipotéticos (se você deseja a felicidade, então faça tal coisa...). Para Kant há um não condicionamento da razão diante das questões externas, fundada na determinação autônoma da vontade. “A vontade é pensada como independente das condições empíricas e, portanto, enquanto vontade pura, como determinada *pela mera forma da lei* e esse fundamento de determinação é considerado como a condição suprema de todas as máximas” (KANT, 2016, p. 50). Assim, a autonomia é o que possibilita a função autorreguladora, preservando a liberdade do indivíduo e dando-lhe o caráter moral.

Uma ação livre e justa deve ser efetivada por *autonomia* e a autonomia é agir de acordo com as regras que o sujeito se auto atribui. Daí que se deve fazer a coisa certa porque ela é certa, devendo (*deontológica*: dever, motivo...), desconsiderar as *inclinações externas* a nós ou seus resultados (*teleológica*: consequências). Para o grego a justiça é uma questão de mediação e ocorre conforme maior e menor realização. Para o prussiano a lei moral não deve considerar os intermédios e relativizações, mas apenas sua validade universal.

A discussão sobre a autonomia kantiana ganha novo e revigorante debate com o pensamento do filósofo político norte-americano John Rawls (1921-2002). Se o imperativo categórico deriva da vontade individual, não se teria uma multiplicidade de imperativos? A proposição kantiana entende que isso não é possível quando tais imperativos forem exercitados pela *pura razão prática*, desvincilhados dos interesses particulares do sujeito. Desse ponto, com o objetivo de saber quais

seriam as condições individuais que poderiam ser aceitas no contrato kantiano expresso pelo imperativo categórico é que emerge o pensamento de Rawls, rompendo com o sujeito metafísico kantiano, buscando um sujeito empírico, localizado no exercício do “véu da ignorância”.

Autores como Godim e Rodrigues (2010) defendem que Rawls está situado entre o pensamento da moral subjetiva kantiana e histórica-objetiva hegeliana, na medida em que há uma necessária relação de intersubjetividade para a eleição de seus ‘princípios consensuais’. Daí que o liberalismo kantiano é moral, enquanto que para Rawls é político.

Rawls tem forte influência contratualista. Diferente de Hobbes, Locke, Rousseau, entre outros, os quais almejavam explicar a natureza humana e as origens da sociedade, Rawls se interessa em explicar o conceito de justiça. Assim, a ideia de ‘estado de natureza’ é substituída pelo conceito de “posição original” ou “véu de ignorância” (RAWLS, 2003, p. 21). Rawls questiona-se sobre uma situação inicial, “quais são os princípios mais apropriados para especificar os termos equitativos de cooperação social entre cidadãos livres e iguais?” (RAWLS, 2003, p. 112-113) Podem ser vários? Como escolher entre eles?<sup>10</sup>. Esse debate é estabelecido por Rawls na sua teoria de justiça, exposto em *Justiça como Equidade* (1971), obra conhecida como novo marco para a reflexão, conforme o próprio autor afirma,

Uma vez que o conteúdo do acordo diz respeito aos princípios de justiça para a estrutura básica, o acordo na posição original especifica os termos justos de cooperação social entre cidadãos assim considerados. Daí o nome: justiça como equidade (RAWLS, 2003, p. 23)

Para analisar a justiça como equidade, Rawls estabelece um exercício mental para desenvolver sua fundamentação. Num contexto inicial, numa posição original, as pessoas estão colocadas como que por um “véu da ignorância”, isto é, não sabem quais serão suas posições, dons, raça, e outras contingências na sociedade. “Essa posição é concebida como uma situação equitativa para as partes tidas como livres e iguais, e devidamente informadas e racionais” (RAWLS, 2003, p. 22). Desse

---

<sup>10</sup> A justiça como equidade é elaborada como uma concepção de justiça para uma democracia constitucional razoavelmente sistemática e praticável, surgindo como uma alternativa ao utilitarismo predominante no pensamento político analisado por Rawls. O utilitarismo enfrenta problemas ao relativizar a dignidade humana e os direitos individuais simplificando toda ação numa escala de felicidade e dor (SANDEL, 2012, p. 63).

modo, tais pessoas são compelidas a serem imparciais e abandonar seus interesses próprios, observando que, hipoteticamente, podem ter maiores benefícios agindo dessa maneira do que guiadas por interesses particulares. Toda a estrutura básica e questões vantajosas são invalidadas. Ao gostar de torta, sendo ela cortada em pedaços diferentes, pode ser que eu consiga um pedaço maior ou menor, expondo-me a tal risco. Assim, é mais razoável que os pedaços sejam os mais iguais possíveis. Portanto, a ignorância entre os talentos e posições sociais permite que as pessoas se vejam como iguais.

Para Rawls, diante do véu da ignorância devem ser considerados dois princípios: da liberdade e da igualdade, tendo o primeiro, primazia sobre o segundo.

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

Princípios estes que o grupo de pessoas livres e racionais, supostamente, elegeria para promover seus interesses (SWIFT, 2016). Daí que é possível afirmar que para Rawls o interesse público ou social é necessário, desde que não viole determinadas liberdades individuais. Existem direitos que não podem ser violados pela vontade da maioria, direitos como

- a liberdade de pensamento e de consciência; as liberdades políticas e a liberdade de associação, assim como as liberdades especificadas pela liberdade e integridade da pessoa; e, finalmente, os direitos e liberdades abarcados pelo império da lei (RAWLS, 2008, p. 346).

O primado da liberdade individual rompe com a visão utilitarista, na qual o justo repousaria na felicidade e no bem para uma maioria. Assim, os signatários do véu da ignorância devem atuar de forma que não estejam em situação de não-liberdade. Rawls (2003) é enfático ao estabelecer que o único limite a tais liberdades se dá pelo fato de que elas podem entrar em conflito entre si. Resgata de Kant o princípio da autonomia, muito embora o reformule, não mais vinculado a uma razão

apriorística, mas a partir de argumentos coerentes e defensáveis, isto é, pelo consenso, criando certa conexão entre universalismo e particularismo.

O segundo princípio é chamado de 'princípio da diferença', no qual a distribuição de recursos deve ocorrer de forma a beneficiar a todos e, principalmente, os menos favorecidos. O experimento mental do "véu da ignorância" permite perceber que Rawls está apresentando um modelo de representação imparcial e desinteressada, sendo-lhe independente às questões contingentes. O ponto de partida é absolutamente igualitário, uma vez que o sujeito já não sabe quem é, está deslocado de seus predicados sociais. Há então a escolha sobre as incertezas, aplicando-se a regra de riscos mínimos, desejando que o bolo seja dividido em partes iguais. Percebe-se que Rawls não quer refundar a ética e a discussão sobre o que é a vida boa ou o que é bom a cada ser humano. Sua preocupação limita-se aos princípios fundamentais para assegurar que cada sujeito, livremente, atue, desde que respeitado o princípio equacionador das diferenças.

Muitos autores teceram análises, aprofundamentos e reformas no pensamento de Rawls. Destacam-se aqui as críticas dos filósofos 'comunitaristas' (Charles Taylor, Michael Sandel, Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, entre outros). As principais críticas versam acerca da concepção abstrata de pessoa no véu da ignorância e da sua decorrente individualização, sendo uma teoria deontológica e procedimental que ignora os impactos da cultura e da tradição de seus membros.

Vê-se em Rawls (2003) uma antropologia oculta, na medida em que concebe um sujeito auto interessado como precedente à constituição social na posição original, não mais como homem como lobo do homem, mas como um lobo interesseiro. Esse individualismo poderia impedir o vínculo necessário contido no segundo princípio e a distribuição de bens. No princípio da diferença de Rawls é possível considerar distinta a concepção de desigualdade e de justiça. Imagine-se um período histórico em que o crescimento da desigualdade tenha ocorrido em conjunto com a redução da pobreza. Respeitando-se os princípios da proposta por Rawls, é possível supor que desigualdade e justiça são coisas diferentes.

Outro ponto de destaque são as interferências na ideia de autonomia, concluindo que não se é realmente autônomo, uma vez influenciados pelos valores, emoções e contextos que não se pode escolher e, enquanto tais, persistiriam na posição original. Além do mais, é possível que as pessoas pudessem, mesmo que desinteressadamente, chegar a construir outros princípios, desestruturando o

pensamento rawlsiano. Em um grupo social em que a liberdade não fosse comum ou mesmo conhecida, a escolha dos princípios da posição original poderia ser outra.

A primazia sobre o primeiro princípio (liberdade formal) o coloca em situações complexas: seria mais vantajoso garantir o direito à liberdade individual ou as condições para tanto (liberdade substancial)? Tornar-se-ia inaplicável o primeiro princípio na ausência do segundo. Além do que, parece não restar clara a possibilidade de que outros grupos ou comunidades sejam incluídos ou interajam com o grupo inaugural, o que realteraria a posição original de todos. Muito embora o próprio Rawls explicita que o véu da ignorância serve a um “procedimento de representação” (RAWLS, 2003, p. 112) e não a uma condição metafísica humana, críticos o questionam sobre a aplicação dos princípios elencados na posição original no interior de uma família ou mesmo a uma ‘posição original global’<sup>11</sup>.

Ainda que o pensamento de Rawls (LOVETT, 2013) pretenda ter alcance normativo (representação universal), sua aplicabilidade requer pensar possíveis choques dos diversos grupos humanos, que diante da ‘globalização’ faz com sua justiça como equidade demonstre certa carência.

Os críticos comunitaristas supervalorizam o contexto, enquanto que os liberais o relativizam em um duelo entre a ‘ética de resultados’ e a ‘ética de princípios’. Os primeiros por afirmar que não é possível analisar critérios de justiça sem vinculá-los a uma sociedade concreta, edificam separatismos e estereótipos relativos a grupos e reificam suas identidades, o falso reconhecimento, “encorajando o separatismo e a formação de enclaves grupais, o chauvinismo e a intolerância, o patriarcalismo e o autoritarismo. Chamo a isto o problema da reificação” (FRASER, 2002, p. 14). Os segundos por compreenderem que fazê-los à luz de um *ethos* tornará a justiça condicionada, impedindo as relações entre as sociedades modernas ou entre grupos (para os quais o contexto é indiferente, uma vez que todos os marginalizados ou discriminados merecem algum tipo de justiça social). Sandel (2012), por exemplo, afirma que a pretensa neutralidade do liberalismo deontológico é impossível, devendo considerar nossa identidade social, cultural, étnica... (um exemplo de argumento comunitário pode ser a discussão sobre a demarcação de terras indígenas). Retornar-se-á a esse ponto com o desenvolvimento do pensamento de Fraser, no qual se estabelecerá uma necessária ligação entre tais polos.

---

<sup>11</sup> Para uma melhor análise indicou-se a leitura de Lovett (2013).



Um contraponto entre liberais e comunitaristas<sup>12</sup> pode ser encontrado na filosofia de Axel Honneth (1949)<sup>13</sup>, quando vincula os princípios morais às questões sociais, de valores comuns (justiça como reconhecimento). Se para os liberais a concepção de sujeito pode estar esvaziada e para os segundos pode tornar-se relativista, Honneth deseja fazer uma mediação entre ambos, com a ‘gramática do reconhecimento’.

Rawls, no ‘véu de ignorância’ desejou libertar as pessoas das amarras sociais e econômicas para torná-las justas. De acordo com a primazia do primeiro princípio, as pessoas podem exercer sua liberdade totalmente livre dos outros. O outro é visto como limite e realização da minha autonomia, traduzindo-se na máxima de que a ‘minha liberdade acaba onde começa a sua’.

Honneth (2003) convalida a importância da liberdade e da autonomia para a construção da justiça, embora discorde do caminho trilhado por Rawls. Faz o caminho inverso, ao analisar a relevância e a necessidade da relação com os outros, portanto, requerendo o (justiça pelo) reconhecimento, lugar antes ocupado pela justiça distributiva.

Partindo-se da visão rawlsiana que entende que as pessoas são “livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses” (RAWLS, 2000, p. 12), Honneth desenvolve sua crítica contra a perspectiva que os indivíduos, até

---

<sup>12</sup> Esclarece-se que não há uma nítida divisão entre aqueles considerados liberais e comunitaristas, muito embora tenham aspectos em comum. Swift (2016) alerta para os perigos dos rótulos “ismos” (liberalismo, comunitarismo...). Ainda para Swift (2016, p. 186) o termo comunidade, ao que se remete o comunitarismo é “acolhedor e atencioso, mas ninguém sabe o que significa”. Em termos gerais, o comunitarismo surge como crítica ao “individualismo liberal”. Para uma maior compreensão do debate político entre liberais e comunitarista indicou-se a análise das sete objeções feitas pelos comunitaristas aos liberais descritas por Swift (2016).

<sup>13</sup> Honneth foi assistente de Habermas de 1984 a 1990. Em 1996 assumiu o posto ocupado por Habermas na universidade de Frankfurt e em 2001 torna-se diretor do Instituto de Pesquisa Social daquela universidade. Utiliza-se da perspectiva de Habermas para estruturar sua crítica social. Em Habermas a interação possui um tipo universal de ‘ação comunicativa’, distanciando-se da crítica anticapitalista realizada por seus antecessores, abrindo campo para os ‘novos movimentos’. Honneth refunda a interação no campo da experiência intersubjetiva e seus impactos na “integridade da personalidade individual” (SOUZA, 2012). Sendo um autor ainda vivo, sua teoria obteve uma série de alterações, inclusive por ocasião do debate com Fraser (FRASER; HONNETH, 2006), das quais não se terá condições de explicitar, por não ser o foco deste trabalho. Para maiores informações indicou-se seus estudos sobre a reificação, desenvolvendo novos aprofundamentos sobre a Teoria do Reconhecimento, em especial a tese de que o “reconhecimento tem primazia sobre o conhecimento” (HONNETH, 2018, p. 67), ressaltando a importância das experiências afetivas, uma espécie de “reviravolta afetiva”, já presente nos primeiros escritos (CAMPELLO, 2017).

então, são vistos como autoconfiantes e autossuficientes em si mesmos, como que plenos da maioria kantiana, relativizando-se sua interdependência<sup>14</sup>.

Ao tratar dos padrões de reconhecimento intersubjetivo (amor, direito e solidariedade) o autor afirma que

a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais (HONNETH, 2003, p. 155).

Desse modo, urge a necessidade de estabelecer as relações de reconhecimento, que acontece em reciprocidade, na intersubjetividade. Para tal, se explica a partir de suas três dimensões: no 'amor', consigo e com os outros, o sujeito configura sua esfera emotiva, de autoconfiança e realização (como na separação entre a criança e a mãe); no 'direito' vê-se como pessoa jurídica, igual e livre como os demais, tendo obrigações a observar; e na 'solidariedade' quando as relações sociais se dão por apreciação comunitária, enquanto relações éticas (note-se a ausência da via econômica). Quando um elo é quebrado há o rompimento da identidade, o desrespeito e o não reconhecimento.

O motor para as lutas sociais seriam os indivíduos desrespeitados entre si, movidos pelo interesse em ser reconhecidos pelos outros. Quando não há o reconhecimento intersubjetivo "abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas, como a vergonha e a ira" (HONNETH, 2003, p. 220), de onde o reconhecimento socialmente denegado distorce a sua própria autorrelação e realização.

O passo dado por Honneth é fundamental para compreender que a construção da autonomia não se dá apenas pela exclusão das condições sociais,

---

<sup>14</sup> Honneth se utiliza da crítica que o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) já havia endereçado a Kant, ao perceber que a autonomia individual kantiana desconsidera a realidade social e a história atuante sobre o indivíduo (tensão entre normatividade e realidade social na histórica contingência dos fatos). Essa relação fica expressa numa das passagens mais conhecidas de Hegel na obra *Fenomenologia do Espírito*, na relação dialética do senhor e do escravo, analogia que representa o confronto entre consciências. Portanto, o reconhecimento da individualidade só acontece em virtude do reconhecimento do outro (vinculação de reconhecimento e identidade), fundando a ideia de que as relações intersubjetivas precedem as subjetivas, "quando o reconhecimento designa uma relação recíproca ideal entre sujeitos, na qual cada um vê o outro como igual e também como diferente de si" (FRASER; HONNETH, 2006, p. 20, tradução nossa). Se antes o contato com o outro, a luta social, se dava para a autopreservação (Maquiavel e Hobbes), agora vê-se os conflitos sociais como formadores de identidade e de questões morais.

conforme pensado por Kant e, em certa medida, mantendo-se em Rawls. Tais perspectivas parecem ter como fundamento a autonomia que busca enquanto fim. As relações e os conflitos são a base da interação humana e não sua consequência. Fica clara a crítica honnethiana de que há um equívoco da visão liberal em estabelecer a ideia de que os vínculos sociais limitam a liberdade, ao invés de promovê-la, além do que a autonomia não se dá pela distribuição de bens, mas pelas relações de reconhecimento, isto é, autonomia não é um monólogo, é interrelação.

Críticos alertam para o fato de que o pensamento honnethiano incorre em certa impossibilidade de conjugar processos intersubjetivos com análises sociológicas, estando ora centrado na dimensão psicológica, na personalidade individual, ora centrado na dimensão sociológica, nas relações intersubjetivas (SOUZA, 2012). A reflexão centrada na ideia de reconhecimento pode demonstrar insuficiência para o tratamento sócio estrutural das injustiças, o que Fraser criticará no que nomeia como deslocamento da redistribuição para o reconhecimento. No desenvolver de sua obra, Honneth não dispensa tratamento para dimensão dos conflitos que emanam das relações econômicas e o funcionamento de mercado, na perspectiva distributiva (FRASER; HONNETH, 2006). Corre-se o risco de reificação das identidades coletivas para comunitarismos repressivos, uma vez que suas lutas por reconhecimento carecem de justificação, podendo incorrer em psicologismos (SILVA, 2018). Na terceira parte deste capítulo se retomará discussão proposta por Honneth, sob o ponto de vista crítico de Fraser, com vistas a servir de novo campo para o debate sobre o tema da justiça.

O que se tentou demonstrar é que a discussão sobre igualdade formal e material pareça ser simplificada, possui em seu bojo complexos enredos. Reclama-se uma nova postura do Estado, antes igual (formal) para um Estado que distribua seus recursos de forma material e equitativa. A tônica da perspectiva distributiva dá sinais de não ser mais suficiente.

As políticas educacionais têm tomado para si parte do debate sobre as questões de justiça, com vistas a romper com as desigualdades no cerne da escola e das IFEs. Iniciativas como as cotas sociais são intentos dessa natureza, mesmo que praticadas de forma pontual e parcial, por uma característica redistributiva. Críticas a esse monismo de perspectiva denunciam que a efetiva participação e a busca por justiça se veem interrompida nas instituições de ensino, uma vez que

estas seguem reproduzindo o mesmo modelo social e as desigualdades existentes de outrora, atenuando o efetivo alcance das cotas sociais. Assim, no próximo item analisar-se-á em que medida a escola e as IFEs podem ser matrizes de reprodução do poder hegemônico de determinados padrões da organização social.

## 2.2 A escola formal e reprodutora das classes dominantes

*Nenhuma realidade é assim porque assim tem que ser.  
Está sendo assim porque interesses fortes  
de quem tem poder a fazem assim*  
(FREIRE, 2000, p. 57)

No ponto anterior argumentou-se acerca da amplitude do debate sobre justiça e a necessidade de uma visão para além do caráter redistributivo das políticas públicas de Estado. A igualdade formal, advinda da matriz libertária, serve de fundamento de todo o processo ensino-aprendizagem e da vida da comunidade estudantil-acadêmica. Quando aplicada na educação, mesmo alardeada como princípio válido e inquestionável, se configura como uma forma de ocultar e tornar legítimas as reais e objetivas desigualdades da sociedade brasileira no interior das IFEs, uma vez que sua pretensa universalização seja mínima e seletiva. O contexto social de uma pessoa afeta diretamente suas perspectivas de tantas formas que não é possível remover completamente sua influência.

Introduz adequadamente esse tópico o artigo de Santos (2019, n. p.) publicado no jornal *The Intercept*, no qual aborda sua estada em uma universidade federal brasileira.

O processo até chegar à universidade foi puxado, mas o processo para se manter nela é tão pesado quanto. As universidades públicas possuem esses benefícios de assistência estudantil – passagem, restaurante universitário gratuito, auxílio material escolar – mas, infelizmente, não é o suficiente para manter os muitos alunos que, como eu, sentem o choque do ambiente universitário. A diferença econômica é apenas uma das muitas questões com que se depara um aluno que vem da periferia e entra numa universidade. Nós – que não tivemos a oportunidade de fazer viagens, que não temos uma bagagem cultural tão vasta como os demais colegas – precisamos encontrar mecanismos para compensar o abismo que há daqueles que tiveram toda uma vida de acessos e de caminhos abertos.

A educação, caracterizada pela história, é um ato político que possui uma posição e um objetivo social. Se as injustiças ainda persistem, os sistemas e as

redes de ensino, instituições que perpassam a organização social, se destacam como propagadoras e reprodutoras dessa estrutura.

Pertinente e profunda foi a conclusão a que Durkheim (2007) chegou ao abordar a definição da educação, considerando-a como transmissão de todo gênero da complexidade da vida social. Para ele, embora reconhecendo as variantes ao longo da história humana, a educação é tida como a ‘fórmula’ do exercício que as gerações adultas exercem sobre aquelas que ainda não estão prontas para viver em sociedade. Assim, a educação tem o objetivo de “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente” (DURKHEIM, 2007, p. 53, grifo nosso).

A ideia de “meio” é fundamental para se compreender o educar como uma atividade humana de e para uma posição social, onde a origem cultural tem forte demarcador sobre os ‘destinos’ escolares e acadêmicos. Nessa perspectiva, desmitifica-se por inteiro as concepções ideológicas que conferem ao êxito escolar propriedades de dom ou de graça, desfrutadas por alguns poucos estudantes.

As políticas educacionais formuladas pelos Estados-Nações (guiados em muitos casos por se organiza multilaterais) foram compelidas pela regulação do e para o mercado e os processos de transnacionalização do capitalismo. Esse movimento não foi aceito passivamente, mas antes, construído. Percebe-se que o(s) Estado(s) segue(m) as orientações das classes dominantes em suas políticas. Santos define essa intencionalidade como fruto da “tríplice aliança” que se deu entre a elite capitalista local, as empresas multinacionais e a burguesia estatal (SANTOS, 2002, p. 32). Dessa forma, há o distanciamento da cultura escolar e a cultura familiar, especialmente dos estudantes de meios populares. Esse afastamento realiza um duplo movimento acerca do (in)sucesso acadêmico, estabelecidos na reprodução e na legitimação das desigualdades.

Respeitado o espaço e o tempo da produção de Pierre Bourdieu (1930-2002), tomar-se-á a visão da escola reprodutora da sociologia educacional para nos ajudar a melhor compreender as políticas focalizadas e as cotas sociais instituídas pela lei (BRASIL, 2012) e se elas podem fazer frente às ‘cotas arbitrárias’ e mudar o *habitus* da tríplice aliança e das próprias IFE.

Bourdieu, ao se questionar por que alguns estudantes obtêm ‘sucesso’ e outros o ‘fracasso’ escolar avalia que os problemas que estão dentro da escola são

um reflexo reprodutivo das estruturas sociais<sup>15</sup>. Os sistemas de ensino atuam como estruturas que adotam o espectro social hegemônico para se desenvolver, replicando as desigualdades sociais no seu interior<sup>16</sup>.

Ao analisar a obra intitulada *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (2014), Nogueira e Nogueira (2002, p. 18) compreendem que

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar.

O trabalho desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2014) ajuda-nos a identificar as relações que se estabelecem no seio das estruturas de ensino e com as classes sociais, que, por vezes, desembocam em uma “violência simbólica”, o que se compreende ser uma “violência cotista” de uma classe sobre a outra, uma espécie de cotas às avessas.

Bourdieu (2012, p. 53) é claro e enfático ao estabelecer que a

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve com máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida [...]. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.

---

<sup>15</sup> A visão sociológica de Bourdieu ficou conhecida como ‘sociologia disposicionalista’, quando busca analisar as disposições que orientam as ações dos indivíduos. Ela considera os mecanismos estruturantes da sociedade na categoria do *habitus*, transpassado pela estatura de seus capitais (econômico, cultural, social e simbólico). Bernard Lahire (1963-) faz uma releitura crítica do trabalho de Bourdieu, com a visão da sociologia em uma escala individual e a visão do homem plural, uma vez que há atores individuais com disposições heterogêneas e contraditórias em relação à sua classe, onde o indivíduo resiste ao social. Embora a visão de Lahire seja pertinente, não invalida a leitura de Bourdieu, ao reinterpretar e complementar o conceito bourdieusiano de *habitus*. Para aprofundamento indicou-se Lahire (2003) e a análise comparativa dos autores realizada por Visser (2019).

<sup>16</sup> Compreensão aproximada pode ser obtida pela obra de Althusser (1918-1990), ao analisar os Aparelhos Ideológicos do Estado. Para Althusser, é possível dizer que o ser humano não é apenas político, como pensou Aristóteles, mas, também, um animal ideológico. Para este autor, a ideologia é o que constitui a narrativa social, de modo que todos os sujeitos estão sob ela. O ser humano é um “assujeitado” às ideologias, que se expressa nas mais diferentes práticas sociais (religiosas, culturais, educativas, códigos, rituais). As ideologias compõem organicamente o social, de modo que elas mudam, mas sua estrutura permanece. “A luta pela reprodução da ideologia dominante é um combate inacabado que deve ser sempre retomado e está sempre submetido à lei da luta de classes” (ALTHUSSER, 1999, p. 240).

Há uma ideologia oculta nos discursos educacionais, de forma que o dito e o praticado podem estar a serviço de interesses camuflados, uma espécie de cotas arbitrárias e camufladas. Esse *habitus* persiste por conta de que o desenvolvimento educacional opera formal e unilateralmente, reproduzindo injustiças por um viés estruturalmente determinista. O conceito de *habitus* é utilizado por Bourdieu para demonstrar como são tomadas as posições, não considerando o sujeito totalmente livre para tal, e em mesmo teor, não integralmente determinado pelas estruturas sociais (estruturalismo). Assim, no *habitus* o sujeito possui relativa autonomia, quando rompe com a subjetividade absolutamente autônoma (Kant), sem deixar de ser um “ator socialmente configurado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19), pois não age mecanicamente a partir de tais estruturas. Assim, o *habitus* se traduz em “princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20). Portanto, *habitus* são estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, uma espécie de uma grade de leitura para ler e atuar. Nesse sentido, a ideia de que a escola é um fator de mobilidade social, mediada pelo *habitus* escolar-acadêmico, se dá pela inércia cultural, que aparentemente legitima as desigualdades, uma vez que o sistema escolar é altamente “eficaz na conservação social” (BOURDIEU, 2012, p. 41).

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 28, grifo nosso)

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

De tal forma, a educação já não pode ser formal porque é simbólica e reprodutora da estrutura social, constituindo-se numa violência arbitrária, uma espécie de cota aos privilegiados.

A sociologia educacional estabelecida por Bourdieu permite compreender que as práticas educacionais, desde as políticas – aqui com o interesse específico sobre a política de cotas sociais na forma da lei – até os atos pedagógicos, são instrumentos que contribuem com o objetivo de homogeneização e nivelção social, enquanto igualdade formal, ocultando as relações de classe e desigualdades que persistem em todo o sistema. Um exemplo pode ser o discurso de ‘cidadania’ que a escola alardeia. Sob esse prisma deve ser visto por um projeto político cultural de

transmissão da cultura hegemônica, não tendo um viés de reconhecimento efetivo e de transformação social. Afonso (2001, p. 22), ao discutir o conceito de cidadania, relacionando-o à violência simbólica estabelecida no sistema de ensino, afirma que ainda é seletivo, uma vez baseado em características pessoais ou grupais, que mesmo se tornando mais abrangente, está baseado em processos “na inclusão de alguns e na exclusão de muitos outros”.

No entanto, mesmo entre os indivíduos e grupos sociais que acabam por ser ‘incluídos’ como resultado da atribuição da cidadania jurídica ou formal, continuam a subsistir desigualdades profundas e diversas que não nos podem fazer esquecer que “a noção de cidadania surge na alvorada do capitalismo em estreita relação com práticas político-ideológicas cuja reiteração adquire importância crucial para a dominação burguesa (ALMEIDA, 1998, p. 24).

Aqui é destacável afirmar que a ideia de neutralidade escolar, conjugada com a formação para a cidadania são faces de uma mesma moeda, uma vez que estabelece a ideia de igualdade formal (para o ensino: todos são, igualmente, cidadãos de direitos!) como aporte para o funcionamento da escola e sua função de conservar a organização social (BOURDIEU, 2012). Desta forma, Bourdieu e Passeron (2014, p. 76-77, grifo nosso) compreendem que

todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

A ideia de “arbitrário cultural” (etnocentrismo) é potente na teoria de Bourdieu, uma vez que permite compreender que nenhuma cultura é superior a outra, isto é, que nenhum aspecto valorativo dos grupos sociais é, objetivamente, melhor que outro, embora sejam vividos por seus integrantes como tais. A ideia do “sempre foi assim” é um exemplo pertinente e expressa o desejo de naturalizar o que não é natural, velando sua construção cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Dessa forma, a cultura escolar, ou que a escola reproduz, não é universal e necessária, aqui chamada de formal. Por seu contrário, sendo parcial, requer que



seja questionada e analisada, desvelando-se da sua suposta neutralidade. Neutralidade escolar/acadêmica essa que, assim como a estatal, são fontes de geração de discriminação (in)diretas (PIOVESAN, 2018). Daí surge o importante diagnóstico sobre a escola e seu *habitus*, quando identifica que ela considera como interesse de todos aquilo que ‘serve’ às classes dominantes, determinando-se numa violência simbólica, cultural e identitária, não assentindo as lutas por reconhecimento. Nesse escopo, Pino (2016, p. 103) ao estudar as causas de evasão de estudantes indígenas no IFRS *Campus Sertão*, afirma que a instituição requer do indígena, por meio do “currículo oculto, as seguintes necessidades: ser comunicativo e entrosado com colegas e professores, falar o português sem ‘erros’, entender as explicações dos professores [...] que concebem o indígena como antissujeito”. Ainda reafirma que “mesmo com a lei das cotas (12.711/2012), são necessárias outras estratégias que visem à inclusão da população indígena na instituição”. O que a autora discute enquanto currículo oculto, nos aproxima com o conceito de arbítrio cultural do *habitus* institucionalizado de Bourdieu e Passeron (2014) que impede o reconhecimento de culturas distintas.

Tratar os diferentes de forma igual é uma maneira dissimulada de privilegiar ainda mais quem já possui certas vantagens. Mas quais vantagens são essas reproduzidas pela escola e pelas IFEs? Os estudantes dos meios mais favorecidos possuem saberes e um ‘bom gosto’ que é rentabilizado pela escola (o conhecimento de teatros, obras de arte, museus, entre outros). A linguagem e o vocabulário trazidos do meio familiar permitem, com maior facilidade, a manipulação das estruturas de pensamento, facilitando a lógica e a própria escrita, extremamente valorizadas pelos sistemas de ensino. O trabalho pedagógico formal torna implícita sua própria reprodução. Se para uns os “dons” são adquiridos por osmose, para outros o processo é de “inculcação da cultura dominante” (BOURDIEU, 2012, p. 46). Os primeiros são considerados os inteligentes e talentosos, entendidos pelos sistemas de ensino como naturalmente vinculados à intelectualidade. Os segundos são os ‘esforçados’, quando não os ‘alunos-problemas’.

A inculcação é legitimada e operada por alguns professores. Àqueles que lecionam em escolas compostas por estudantes com capitais culturais opostos criam expectativas diferentes para a própria atuação. Ver seus ex-alunos em uma mesma profissão e posição social, como empacotador de caixa de supermercado, pode ser

motivo de alegria ou pesar, a depender da expectativa em seu entorno, expresso na concepção do *habitus*.

Mesmo que aquele de menor capital cultural tenha sucesso acadêmico, uma vez que todos ‘podem’ obter o diploma, cada um a seu esforço, haverá uma desvalorização do título, ao passo que a escola/academia ajuda o mercado a ‘selecionar’ àqueles cujo capital cultural lhe é mais pertinente e aos quais possuem condições de potencializar o valor de seus títulos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 24).

Esse ranqueamento se estabelece entre os próprios cursos. Embora as cotas sociais sejam aplicadas, indistintamente, entre todos os cursos (técnicos e superiores) das IFEs, estudos demonstram que há uma clara separação (do capital) cultural, contribuindo para a geração dos “cotistas de elite”, uma espécie de oportunidades aos ‘excluídos mais aptos e capazes’, sendo eles uma superseleção das camadas sociais de origem (NOVAES, 2014; MARTINS, 2018; RIBEIRO, 2018). Para Cavalcanti *et al.* (2019, p. 323), no contexto da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2005 a 2013, os estudantes cotistas apresentaram um desempenho aparentemente inferior aos não cotistas, mas que tais diferenças são expressas “apenas para a área de Ciências da Saúde, indicando que fatores socioeconômicos são mais relevantes para o desempenho do aluno na universidade do que sua forma de ingresso”. O estudo não distingue, no vocabulário de Fraser, ‘injustiças de redistribuição’ de ‘injustiças de reconhecimento e representação’, revelando mais pela sua ausência.

Denuncia-se a existência de uma mobilidade apenas lateral nos níveis mais altos (e nos mais baixo) das classes que acessam cursos com maior prestígio. A escola/universidade permanece inalterando o pensamento orwelliano de acesso à educação, de que alguns são mais iguais que outros, mesmo diante do fenômeno da Lei Federal nº 12.711/2012.

Como as vantagens foram recebidas ao longo dos anos, os filhos das classes dominantes não conseguem perceber sua condição de “herdeiros” (BOURDIEU; PASSERON, 2014a), uma vez que as enxergam como naturais e típicas de sua personalidade. Max Weber (1999, p. 197), ao tratar das formas de dominação pelas estruturas e das organizações argumenta que

A mais simples observação mostra que, quando existem contrastes acentuados entre o destino ou a situação de duas pessoas, seja quanto à saúde ou à situação econômica, social ou outra qualquer, aquele que se encontra na situação mais favorável, por mais patente que seja a origem puramente 'casual' da diferença, sente a necessidade incessante de poder considerar o contraste que o privilegia como 'legítimo', a situação própria como 'merecida', e a do outro como resultado de alguma 'culpa dele'. Isto ocorre também nas relações entre grupos humanos positiva e negativamente privilegiados. A 'lenda de todo grupo altamente privilegiado é sua superioridade natural, às vezes até de sangue'.

Concepção interiorizada, os filhos dos meios populares não percebem o caráter arbitrário da cultura em que a escola/universidade está assentada, apregoando suas dificuldades a uma inferioridade que lhes seria típica, seja por falta de inteligência (intelectual) ou por falta de vontade e esforço (moral).

Os limites estabelecidos pela cultura escolar já acontecem no momento da inscrição do "Edital" dos processos seletivos. O que é um edital para um egresso do Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino Médio? O que é um apêndice a ser preenchido? Seria aquele órgão humano que gera inflamação, como certa vez se ouviu na IFE? O que é e como se calcula uma "Renda *Per Capita*"?

Outro fator são os inúmeros equívocos que os estudantes apresentam ao escolher as cotas sociais das quais não fazem parte, não motivados pela má fé, em sua maioria, mas por não compreenderem o que lhes é solicitado nas inscrições dos processos seletivos. Em outros casos, muitos estudantes não conseguiram fazer a matrícula, dado o não entendimento de quais documentos deveriam apresentar para tal. Caso ilustrativo foi a de uma estudante que recebeu um roteiro interno da IFE para o procedimento de matrículas, subdividido em etapas. Tal roteiro guiava-os e exigia que os estudantes percorressem algumas salas do prédio e obtivessem assinaturas dos setores como de saúde, assistência estudantil, entre outros. Para surpresa, a estudante deixou a instituição de ensino e foi até a prefeitura do município de sua residência para coletar assinaturas dos secretários de educação, saúde e assistência social.

As teorias de comunicação já nos exortam para o fato de que a comunicação de uma mensagem depende da capacidade e das aptidões do receptor (capital cultural), sendo necessário "medir o 'clima comunicacional', com o objetivo de identificar os gargalos e os ruídos no sistema implantado" (BUENO, 2014, p. 166). De modo contrário, mesmo com esforço para assimilar a mensagem, esta lhe

parecerá um estrangeirismo, afinal, a homogeneização da emissão da mensagem não implica a homogeneização na recepção e compreensão.

No ano de 2018, na IFE analisada, em todas as chamadas, entre cotistas e não cotistas, cerca de 40% dos estudantes tiveram algum tipo de pendência em relação aos documentos exigidos para a efetivação da matrícula e enquadramento das cotas sociais. Estes e outros tantos exemplos são expressões da condição valorativa do *habitus* e do capital cultural atuando já nos ingressos acadêmicos.

É comum ouvir que os editais não são redigidos para informar os estudantes, mas para defender as IFEs de seus procedimentos. A ausência de condições de entender a mensagem da escola ou IFE, conforme anunciado na introdução, torna uma política 'inclusiva' em 'exclusiva' ao seu público-fim e 'repulsiva' aos demais, por não permitir o entendimento dos processos institucionalizados, desconfiando-se de sua lisura e necessidade.

Desse ponto, é notável que os sistemas de ensino funcionam melhor e de forma mais eficaz quando melhor recrutam e limitam o acesso aos estudantes com maior capital cultural, satisfazendo as exigências que lhes são impostas, interna e externamente, enquanto instituição reprodutora. Condições estas de mensuração dos mesmos órgãos (estatais e multilaterais) que lhes regulam.

Se todo o sistema de ensino reproduz uma cultura, mesmo que arbitrária, auto classificada como erudita e melhor, não seria de se crer que a sua universalização (afinal todos vão à escola) não geraria igualdade e justiça? Uma resposta possível pode ser encontrada quando Bourdieu (2012, p. 53) aponta a rigidez da ordem social que “autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar”. De modo que as escolas da periferia dificilmente se tornarão escolas de elite. A conclusão é óbvia, as escolas de elite possuem mais estudantes que possuem os valores da elite, reproduzidos pelos sistemas de ensino. Para tanto, seria demasiadamente ingênuo acreditar que o

funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências quanto mais eficazes, talvez quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema (BOURDIEU, 2012, p. 58).

É preciso ponderar sobre a visão de que a educação atua como 'elevador social'. Assim, mesmo que se entenda que o sistema de ensino seja um fator de

mobilidade social e, portanto, de relativa justiça, há certos “mecanismos de eliminação que agem durante todo o *cursus*” (BOURDIEU, 2012, p. 41) ou ainda antes de seu ingresso. De tal forma, a IFE cumpre seu papel de reprodução e legitimação das desigualdades estruturadas socialmente, controlando e condicionando a mobilidade social ascendente. À vista disto, é possível que a persistência da definição de ‘elevador social’ se dê apenas por sua inércia conceitual. É necessário estabelecer a devida advertência para não creditar aos sistemas de ensino a capacidade automática e mitológica de que a escola e as IFEs são libertadoras. O apego aos isolados casos de estudantes que rompem com o ‘destino’ coletivo serve apenas para reforçar a seletividade e arbitrariedade escolar, fazendo do próprio “mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação” (BOURDIEU, 2012, p. 59), uma vez que se constitui como um estereótipo superficial.

Por mais que haja esforços e políticas que democratizem o acesso às IFEs, as desigualdades sociais, de acordo com a reprodução operada pelas próprias instituições de ensino permanecerão, a partir da violência simbólica da e na educação. Embora o diagnóstico bourdieusiano conduza a concepções deterministas e fatalistas da educação, cabe questionar se resta, ainda, espaço nos sistemas de ensino para romper com a reprodução social das desigualdades. Dito de outro modo, a educação pode reduzir e romper com as desigualdades que ainda hoje sanciona?

É fundamental estabelecer que Bourdieu concebe o *habitus*, (conforme se anteriormente) dos sistemas de ensino com relativa autonomia, que lhe é particular, fruto de “dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 232). O sociólogo francês enfatiza que a instância e a própria autoridade pedagógica são limitadas na sua tarefa de reprodução da cultura dominante. Há o que chama de princípio da limitação da autonomia das instâncias pedagógicas,

isto é, a delegação a uma instância pedagógica do que é preciso de autoridade para inculcar legitimamente um arbitrário cultural, segundo o modo de imposição definido por esse arbitrário, tem por contrapartida a impossibilidade para essa instância de definir livremente o modo de imposição, o conteúdo imposto e o público ao qual ela o impõe (BOURDIEU, 2012, p. 49).

De acordo com Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu ensaia uma saída com a denominação de “racionalização da pedagogia”, objetivando explicitar tudo o que está implícito na cultura escolar. Seria ela

Uma pedagogia racional e universal que partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 2012, p. 53, grifo nosso).

É perceptível a crítica aos conteúdos curriculares, aos métodos e as suas avaliações (que se pretendem ser de aprendizagem, mas que se constituem como culturais), a fim de desnudar o que é tido como dado aos ‘herdeiros’ e distante aos ‘menos favorecidos’.

Na perspectiva macrossocial, o panorama estabelecido por Bourdieu é acertado e necessário, ao romper com a visão de dom e de mérito, uma vez que a escola não pode operar sob o prisma formal, que se revela uma ‘cota aos privilegiados’. No entanto, no nível microssocial do interior das instituições de ensino, essa análise carece de elementos para que seja identificado como o processo de reprodução ocorre e quando ocorre, em especial pela interação professores, funcionários (servidores), estudantes e, especialmente, cotistas.

Uma das principais críticas aos estudos de Bourdieu se aplica ao fato de que o *habitus* de um indivíduo não acontece, naturalmente, a partir de sua classe. De tal forma, a compreensão da reprodução classista é limitante. Além de que o panorama classista se desenvolve pelo viés econômico, denunciado por Fraser como insuficiente para analisar adequadamente os ‘remédios’ por justiça (FRASER; HONNETH, 2006). Outrossim, serão utilizados dos estudos de Nancy Fraser, inicialmente pelo binômio redistribuição (classe econômica) e reconhecimento (identidade cultural) para reconceituar a escola e as IFEs, enquanto espaço de justiça representativa e paritária na educação, uma vez que estas universalizaram a concorrência, mas não as condições para competição.

No item seguinte serão abordadas as cotas enquanto esforço e possibilidade de uma política focalizada e diferenciada, que se distingue do *habitus* arbitrário da escola reprodutora. Nessa perspectiva, trabalhar-se-á com a ideia de justiça social

imersa no cenário educativo, para além da escola reprodutora e da sua igualdade formal, mas como espaço para a construção de uma participação paritária.

### 2.3 A paridade de participação na educação

*[...] Es mejor ver la justicia como un concepto multidimensional que comprende las tres dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación (FRASER, 2008, p.115)*

As cotas sociais e a sua posterior legislação emergem como pautas que exigem políticas de redistribuição. Mais do que isso, igualmente políticas de reconhecimento, principalmente para públicos excluídos das instituições de educação superior, com objetivo que estes integrem e participem como ‘pares’, isto é, parceiros plenos nos espaços das IFEs. Para que haja justiça ou inclusão é necessário, antes, a existência de reconhecimento de identidades de grupos [excluídos] e a superação da visão unicamente econômica dos direitos e das próprias políticas públicas. Nesse ponto é necessário acrescer ao debate o pensamento da filósofa política norte-americana Nancy Fraser (1947), que entende que a justiça social requer situações sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir uns com os outros paritariamente.

A autora é identificada como integrante da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt (FRASER, 2017), a qual é vista como movimento que busca compreender a sociedade em seu todo, com vistas à ‘emancipá-la’ das amarras que a estrutura, a partir da crítica da ordem social que está em vigência<sup>17</sup>. Fraser é considerada uma das intelectuais feministas em atividade mais relevante do mundo, ao tentar explicar os limites que o sistema capitalista impõe à emancipação das mulheres. Muito embora, o seu diagnóstico entre redistribuição e reconhecimento não se restrinja às lutas feministas.

---

<sup>17</sup> Alguns autores identificam como matriz comum da Teoria Crítica as obras marxianas, as quais primam pelo modelo explicativo da sociedade através da luta de classes, considerada motor da história e de reprodução social, (MARX, 1979), embora haja interpretações e perspectivas dissidentes. De outro lado, a tentativa de identificar uma variedade de pensadores como da Escola de Frankfurt pode ser um equívoco, na medida em que, a rigor, há autores que não atuaram no Instituto de Pesquisa Social, mas associam-se àquelas análises. Genericamente as expressões possuem sentido direto com o interesse de ‘compreender para emancipar’. Recomenda-se a leitura da apresentação que Marcos Nobre realiza na obra de Honneth (2003) para melhor compreensão da distinção entre Escola de Frankfurt e Teoria Crítica.

A filósofa compreende que o capitalismo, afinal, elege o plano das relações econômicas (“a economia”) como sendo algo separado da cultura e da sociedade como um todo<sup>18</sup>. Para ela, as concepções pós-estruturalistas fazem o mesmo movimento, apenas invertendo o sistema. Não é possível isolar a análise e a discussão das questões econômicas do que se passa no mundo dos conflitos de identidade e (não) reconhecimento.

Essa reflexão proposta por Fraser se deu a partir de uma teoria bidimensional de justiça, em seus estudos iniciais, localizando-a entre as dimensões da redistribuição e do reconhecimento, destacando-se os debates com o filósofo alemão Axel Honneth, em especial, na obra *Redistribution or recognition: a political-philosophical exchange* (2003), traduzido para a língua espanhola sob o título *Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (2006)<sup>19</sup>.

A proposição do debate de Fraser se dá em oposição à filosofia de Honneth. Para ele, a teoria de Rawls não tratou detalhadamente a categoria de reconhecimento, sendo vista por Honneth como suprema, compreendendo o problema da distribuição apenas como sua derivação. Para Fraser (FRASER; HONNETH, 2006), não há dúvida que o aspecto econômico está incluído na cultura. No entanto, não está regido pelos esquemas culturais de valor. Por vezes, a lógica econômica do mercado interage com a do reconhecimento cultural para instrumentalizá-la, dissolvê-la, burlá-la ou mesmo para criar novos mecanismos. Desse modo, as relações econômicas do mercado não são reflexos das hierarquias de *status* cultural, uma vez que o mercado atua de forma interpessoal. Se necessário, mudará de local, alterará políticas salariais, dará prioridade a benefícios

---

<sup>18</sup> Em entrevista para a Revista Perspectivas (FRASER, 2017), Fraser afirma que sua teoria parte da defesa habermasiana em compreender a totalidade social, onde o sistema invade o mundo da vida. No entanto, para ela, o movimento proposto por Habermas (através da priorização econômica, de tradição marxiana) acontecia por uma via de mão única, isto é, centrada na questão (re)distributiva (muito embora reconheça o distanciamento de Habermas em relação a Marx, quando ele insere a tônica da mudança social não mais pelas relações de trabalho, mas pelas relações de interação pela linguagem, a razão comunicativa). Percebe que há a necessidade de avaliar as relações entre economia e sociedade conservando as bandeiras de lutas trabalhistas (por redistribuição) e as lutas dos movimentos da nova esquerda, como feminismo, antirracismo, causas LGBTI+, ambientais, entre outros (por reconhecimento). Com o desfazimento dos modelos tayloristas e fordistas de organização do trabalho numa era pós-socialista e diante da globalização, a tônica já não pode ser somente a luta anticapitalista, mesmo mantendo a crítica ao sistema econômico capitalista como incontornável ao seu projeto normativo (indicou-se o texto fraseriano ‘Da Redistribuição ao Reconhecimento: Dilemas da justiça numa era pós-socialista’ (FRASER, 2006a)).

<sup>19</sup> Por certo, a crítica de Fraser na obra *Redistribution or Recognition* (2003) tem como análise a obra *Luta por Reconhecimento* (2003) de Honneth, publicada em 1992, de modo que não se abordará as alterações e avanços da teoria de Honneth em estudos posteriores [ver nota de rodapé número 13 deste trabalho].



empresariais, dentre outras condições comerciais. Tais questões passam despercebidas pela categoria do reconhecimento (FRASER, 2017).

Fraser (2002, 2006a) estabelece uma reflexão a partir do conceito de justiça equitativa de Rawls e da concepção de reconhecimento de Axel Honneth. Dessa forma, para Honneth, a categoria de reconhecimento estaria mais próxima da ideia de identidade e de autorrealização, “proveniente da filosofia hegeliana” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 20), enquanto que para Fraser estaria mais próxima da ideia de justiça social, advinda da filosofia moral kantiana, dialetizando-a com as questões econômicas. De modo que se Honneth se ocupa do reconhecimento para a autorrealização pessoal, Fraser o faz pelo viés da participação social. À vista disso, a análise de Fraser abarca tanto a ‘desdiferenciação’, quando um grupo tenta diminuir o fosso econômico que os separa, como a ‘diferenciação’, quando certos grupos buscam ser vistos em sua especificidade. Esse bivalente jogo de forças entre homogeneização e heterogeneidade inaugura o que a autora chama de “dilema de redistribuição-reconhecimento” (FRASER, 2002, 2006a; FRASER; HONNETH, 2006).

Fraser (2002, 2006) denuncia o monismo que tem se caracterizado pela “gramática do reconhecimento” que se pretende ser a normativa hegemônica da luta política social. Nessa perspectiva, se reduz as questões materiais, separam-se os distintos grupos e tem-se um *déficit* político de participação. De um lado estão aqueles que buscam “redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul, e dos proprietários para os trabalhadores”. Enquanto, de outro lado, há a luta pelo reconhecimento de “minorias étnicas, ‘raciais’, sexuais e de gênero”. De um lado aqueles que enxergam as lutas por “reconhecimento como uma falsa consciência” de classe e, de outro, aqueles que as concepções redistributivas são um “materialismo fora de moda” (FRASER, 2007, p. 102-103) e não conseguem mais responder ao contexto social. Essas visões, para a autora, se traduzem em falsas antíteses.

A proposição de Fraser é que o reconhecimento de Honneth é um paradigma filosófico que se aproxima do (multi)culturalismo, já que os problemas sociais estão fundados no conceito de cultura. Honneth replica afirmando que o entendimento de Fraser sobre o seu modelo crítico foi compreendido de forma restrita, uma vez que ‘reconhecimento’ não é o mesmo que ‘reconhecimento cultural’, isto é, não enquanto algo próprio da cultura, mas sim como expectativa de ação moral dos indivíduos em

interação, se mostrando adequado para a compreensão das questões de justiça (BRESSIANI, 2011,).

A análise das “injustiças não pode partir de experiências subjetivas de desrespeito, uma vez estas são inacessíveis ao teórico”. Devem começar dos “mecanismos sociais que as geram, tornando-se impedimentos à participação paritária de todos na interação social” (BRESSIANI, 2011, p. 337).

Considerar as reivindicações ignorando seu viés deontológico ou de justificação pode se cair em contrassensos e novas injustiças, uma vez que nem toda luta por reconhecimento é justificada, promovendo o “separatismo e o enclausuramento dos grupos” (FRASER, 2007, p. 107). Daí que,

sob essa hipótese, entretanto, identidades racistas pareceriam merecer algum reconhecimento, já que elas permitem a alguns europeus e euro-americanos pobres manter o seu senso de valor próprio por meio do contraste entre eles e seus supostos inferiores (FRASER, 2007, p. 125).

Em *Reconhecimento sem Ética?* Fraser (2007, p. 104) faz uma importante distinção sobre as vertentes filosóficas que se amparam as concepções de redistribuição e de reconhecimento. De acordo com a filósofa norte-americana, a redistribuição está relacionada à moralidade, ao que é justo para todos (deontologista - moral kantiana, na qual todo ser humano possui igual valor, sendo um fim em si mesmo), enquanto que a argumentação acerca do reconhecimento está ancorada na ética (teleologistas - vinculada a identidade hegeliana).

Posições de liberais e de deontológicos (ciência do dever, princípios morais) compreendem que a justiça necessita estar acima da ética e do bom (vida boa), na qual a norma abstrata deve permanecer. Posições dos comunitaristas e dos teleologistas (estudo dos fins) replicam afirmando que a moralidade universalmente vinculante (aplicável em todos os contextos) não possui razão, sendo necessárias reivindicações substantivas, históricas, culturais e locais. Para os últimos, não faria sentido fazer apelos a uma razão abstrata, mas partir das condições humanas inerentes. Segundo Fraser (2007, p. 105), tais paradigmas são excludentes e quem tende a aglutiná-los pode “padecer de esquizofrenia filosófica”, mas argumenta que seu quadro conceitual deseja tornar tais correntes de pensamento compatíveis e não contraditórios.

Fraser (2006a, p. 231) assume que

a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento. E proponho examinar a relação entre eles. Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem (pois há muitas concepções concorrentes de ambos!). Significa também teorizar a respeito dos meios pelos quais a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente. Exige também, portanto, esclarecer os dilemas políticos que surgem quando tentamos combater as duas injustiças ao mesmo tempo.

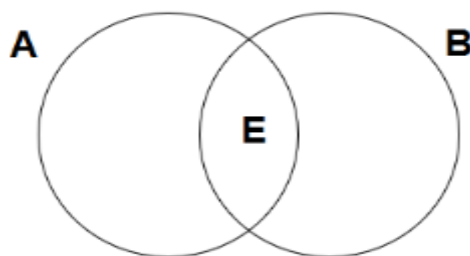
Portanto, redistribuir (material) e reconhecer (cultural) são paradoxos concebidos dentro do conceito de justiça, interdependentes e com naturezas específicas. Assim, o que “exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (FRASER, 2007, p. 107), o reconhecimento negado significa uma subordinação social e impedimento da vida paritária, uma subordinação de *status*<sup>20</sup>.

Dessa forma, na primeira extremidade é possível visualizar os grupos que carecem de justiça distributiva e, por sua vez, de remédios de distribuição (promovendo a homogeneização e descaracterização dos grupos). Na segunda extremidade aparecem os grupos que sofrem a ‘discriminação negativa’ e necessitam de ‘discriminação positiva’, isto é, o reconhecimento a partir de sua heterogeneidade. Há, ainda, ou grupos que estão na região intermediária, os quais anseiam pela luta (am)bivalente entre a desdiferenciação - para obtenção de direitos e a luta para que estes sejam efetivados a partir de sua especificidade - como as vítimas de racismo, xenofobia, homofobia, entre outros, portanto em duplos anseios por justiça. Na figura 1 ‘A’ representa as lutas por justiça de ordem econômica e de anseios por redistribuição (classe). ‘B’ simboliza as lutas dos movimentos por justiça de reconhecimento (cultural e simbólico). ‘E’ retrata os grupos sociais que sofrem as injustiças de natureza ‘A’ e ‘B’.

---

<sup>20</sup> Neste ponto fica mais claro a crítica ao modelo identificado por ela como reconhecimento ‘multiculturalista’. Essa perspectiva pode impulsionar, pelo discurso da diversidade, os instrumentos necessários para a defesa dos interesses de grupos específicos, ao invés de questões que fundamentem uma sociedade mais igual. Deste modo, os interesses individuais de grupos marginalizados foram absorvidos pelo discurso de mercado, mesmo sob a luta por reconhecimento, reduzindo as lutas ‘transformativas’ em lutas ‘afirmativas’. O ponto crítico repousa no momento em que subverte tais lutas e as considera um privilégio (pessoas que recebem tratamento diferenciado indevidamente). O que se pretendia corrigir injustiças distributivas gera injustiças de reconhecimento (FRASER, 2006a). A pretensão de Fraser não é de diluir as diferenças numa perspectiva kantiana, mas mantê-las em movimento entre si na paridade de participação. Para maior aprofundamento sobre o conceito de ‘multiculturalismo’ indicou-se a obra de Kincheloe e Steinberg (2012).

Figura 1: Ambivalência das lutas por justiça



Fonte: elaboração do autor (2019), a partir de Fraser e Honneth (2006).

Tais esferas de justiça são como óculos, que precisam ser vistas de forma bifocal. Note-se que Fraser coloca sua tônica em movimentos tidos como de igual intensidade, de maneira que tais injustiças não são decorrentes uma da outra, mas como co-originais e em interação, de modo que a reparação “deve ser transversal” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 22-23).

Es obvio que la “raza” es también una división social bidimensional, una combinación de *estatus* y clase social. Las injusticias del racismo, enraizadas al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de *status* de la sociedad capitalista, incluyen tanto la mala distribución como el reconocimiento erróneo. [...] Sin duda, las dimensiones distributiva y de reconocimiento interactúan. Sin embargo, la mala distribución racista no es un simple subproducto de la jerarquía de *estatus*, ni el reconocimiento erróneo racista es un mero subproducto de la estructura económica. Por el contrario, cada dimensión tiene cierta independencia relativa de la otra. En consecuencia, ninguna puede repararse de forma indirecta, mediante los remedios que se aplican exclusivamente a la otra (FRASER; HONNETH, 2006, p. 30-31)<sup>21</sup>.

A localização da discussão fraseriana possibilita compreender que o histórico colonial e racista brasileiro, emanado da compreensão etno e eurocêntrica (normatização social que privilegia os traços do ‘ser branco’ em detrimento às pessoas de ‘cor’, tornando os valores daqueles grupos como paradigmas de imposição aos demais – *color blindness*) se constitui como problema cultural, imerso

<sup>21</sup> “É óbvio que ‘raça’ é também uma divisão social bidimensional, uma combinação de *status* e classe social. As injustiças do racismo, enraizadas ao mesmo tempo na estrutura econômica e na ordem do *status* da sociedade capitalista, incluem a má distribuição e o falso reconhecimento. [...] Sem dúvida, as dimensões distributiva e de reconhecimento interagem. No entanto, a fraca distribuição racista não é um simples subproduto da hierarquia de *status*, e o nem o reconhecimento racista é um mero subproduto da estrutura econômica. Pelo contrário, cada dimensão tem certa independência relativa em relação à outra. Consequentemente, nenhuma pode ser reparada indiretamente, por meio de recursos que se aplicam exclusivamente a outra” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 30-31, tradução nossa).

no universo do reconhecimento. Do mesmo modo, as categorizações raciais foram edificadas para “justificar formas novas e brutais de apropriação e exploração, constituindo efetivamente os ‘negros’ [e outros grupos] como uma casta econômico-política” (FRASER, 2006a, p. 235). Reforça-se a perspectiva fraseriana de que as lutas por justiça não podem ser unifocais ou hierarquizadas.

A ideia de justiça como uma via de mão dupla fica mais clara com o seguinte exemplo proposto por Fraser: imagine um banqueiro negro de *Wall-Street* que não consegue tomar um táxi. Nesse caso, a injustiça opera pelo não reconhecimento, não tendo relações com questões distributivas. Imagine, agora, um trabalhador industrial especializado que perde seu emprego devido ao fechamento da fábrica onde trabalhava por alguma fusão corporativa especulativa. Nesse caso, a injustiça distributiva não teve relação com aquela de reconhecimento. “A minha concepção trata distribuição e reconhecimento como distintas perspectivas [...]. Sem reduzir uma perspectiva à outra, ela encampa ambas as dimensões dentro de um modelo mais abrangente e inclusivo” (FRASER, 2007, p. 116).

Outro caso poderia ser das lutas feministas que, pelo intento de conseguir tratamento igualitário de emprego e no mercado de trabalho, se veem envoltas em situações econômicas exploratórias, ou quando tendo tratamento igualitário nas profissões, não o tenha reconhecido sua ‘dupla jornada’ com os trabalhos domésticos. Assim, percebe-se que não é possível subordinar as questões distributivas ao reconhecimento, uma vez que nem todos aqueles que não possuem acesso a bens distributivos não possuem reconhecimento, bem como seu inverso, muito embora seja comum que possa haver a carência das duas dimensões.

Porém, Fraser afirma que é necessário conceber

o não reconhecimento como subordinação de *status*, localiza o equívoco nas relações sociais, e não na psicologia individual ou interpessoal. Ser falsamente reconhecido, nessa perspectiva, não é apenas ser desmerecido ou desvalorizado nas atitudes conscientes ou crenças dos outros. Significa, ao invés, ter negada a condição de parceiro integral na interação social e ser impedido de participar como um par na vida social, como consequência de padrões institucionalizados de valoração cultural que estabelecem alguém como desmerecedor de respeito e estima. Quando tais padrões de desrespeito e desestima são institucionalizados, eles impedem a paridade de participação, assim como certamente também o fazem as desigualdades distributivas (FRASER, 2007, p. 113, grifo nosso).

Em estudos posteriores Fraser amplia sua teoria para uma estrutura tridimensional com fins de justificar o conceito de “paridade de participação”. Têm-se por maior expressividade sua ampliação categorial na publicação *Reenquadrando a Justiça num Mundo Globalizado*, conforme indicado pela própria autora (FRASER, 2009, 2013). Interessante constar que sua tridimensionalidade se constitui como um novo “monismo”, na ideia de ‘princípio de paridade participativa’.

Dessa forma, a duas dimensões de Fraser ganham uma terceira, agora transpassando as questões econômicas, culturais e políticas, traduzindo-se nas dimensões de Redistribuição, do Reconhecimento e da Representação (RRR),

na primeira, as pessoas podem ser impedidas de participar efetivamente por estruturas econômicas que lhes rejeitam os meios necessários para interagir com outros como iguais; nesse caso, sofrem de *injustiça distributiva* ou *má-distribuição*. Na segunda, as pessoas podem ser impedidas de interagir em termos de paridade por meio de hierarquias institucionalizadas de valor cultural que lhes nega a posição necessária; nesse caso, eles sofrem de desigualdade em termos de *status* ou *mal-reconhecimento*. Na terceira, pessoas podem ser impedidas de praticar uma participação plena por regras estabelecidas, negando-lhes a igualdade em deliberações públicas e na tomada de decisões democráticas; nesse caso, eles sofrem de *injustiça política* ou *má-representação* (FRASER, 2013, p. 752, grifos da autora).

Distribuídos nos campos da economia, cultura e política, “três perspectivas diferentes do ‘quê’ da justiça” (FRASER, 2013, p. 750), que, dialeticamente, formam a “participação paritária” (*parity of participation*), vista não como realização pessoal, mas como uma condição de *status* do próprio grupo. A busca pelo reconhecimento de *status* significa dizer “quando tais padrões constituem os atores como *parceiros*, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social”. No entanto, se alguns atores são tidos como inferior, ou mesmo excluídos ou invisíveis “como menos do que parceiros integrais na interação social, então se pode falar de *não reconhecimento* e *subordinação de status*” (FRASER, 2007, p. 108, grifos da autora).

Assim, a justiça reside no que se pode conceituar como “distribuição justa”, “reconhecimento recíproco”, e “representação política”, que quando operam adequadamente, permitem uma “paridade de participação”. Dessa forma, “A sujeição de uma reivindicação por redistribuição, reconhecimento e representação ao princípio de paridade participativa global cria um espaço discursivo único que pode

acolher a todos” (FRASER, 2013, p. 753)<sup>22</sup>. A própria Fraser se antecipa afirmando que as três dimensões, diante de novas reclamações por justiça, podem requerer e revelar uma nova dimensão, uma vez que seu quadro conceitual se mantém aberto à inclusão (FRASER, 2013).

A justiça fraseriana é vista em um duplo movimento. Divide-se no que chama de “remédios afirmativos”, os quais almejam corrigir os efeitos desiguais sem alterar a estrutura que os ampara e os “remédios transformativos”, que almejam a correção da desigualdade através da remodelação apocalíptica da estrutura que a sustenta e condição para a paridade de participação. Os remédios afirmativos atuam nos efeitos finais, enquanto que os transformativos operam sobre os processos que os produzem. Por exemplo, os remédios afirmativos podem se expressar na luta identitária dos *gays* e *lésbicas*, os quais almejam ser reconhecidos em suas próprias características e equiparados aos direitos dos *héteros*. Já a cultura *queer* atua como um remédio transformativo, a qual deseja “transcender e desconstruir a dicotomia homo-*hétro*” (FRASER, 2006a, p. 237), desestabilizando as próprias identidades sexuais fixadas, transcendendo o binômio tradicional homem-mulher.

Fraser (2007, p. 129) estabelece um par de exigências para que a transformação seja adequada, afirmando que

reivindicantes devem mostrar, primeiro, que a institucionalização das normas culturais da maioria nega-lhes a paridade participativa e,

---

<sup>22</sup> Uma das críticas mais veementes ao pensamento de Fraser decorre do fato de que a deliberação da e pela paridade participativa pressupõe a si própria e deseja chegar a ela mesma (FRASER; HONNETH, 2006, p. 193). Assim, seu projeto normativo parece sofrer de uma circularidade em que pressupõe igual agência dos atores envolvidos ao mesmo tempo em que busca promovê-la, chamado por críticos de ‘paradoxo de capacitação’ (pressupostos e produto são os mesmos pretendidos) resolvido por Fraser com a ideia de ‘justiça reflexiva’, que ao revisar suas próprias decisões as melhoraria e tornaria a participação paritária mais efetiva e justa - deontológica (deixando de ser um círculo vicioso para se tornar uma espiral crescente). Essa questão é discutida por Fraser, chamada de consubstancial, ao permitir que a paridade deve questionar tanto a substância como o procedimento (FRASER 2008, p. 63). Outra crítica endereçada a Fraser é sobre a abstração do conceito de pessoa. Ele está próximo ao conceito do sujeito moral kantiano (racional, livre e igual aos demais), assim como aqueles dispostos diante do ‘véu da ignorância’ da teoria de Rawls (2003), não fazendo menção senão aos “adultos da sociedade” (FRASER, 2007, p. 118). Não estão elencadas crianças, jovens, idosos, pessoas com deficiência, entre outros. Há como que uma concepção indiferente ao mundo empírico, o que pode dificultar o entendimento das condições prévias e estruturais para a edificação da ‘paridade de participação’, evidenciado na ideia de justificação das reivindicações. De tal forma, alguns críticos apontam que os ‘adultos da sociedade’ podem ser substituídos por ‘normais da sociedade’. Outra crítica a acusa de ser demasiadamente antropocêntrica, cuja preocupação com a justiça fica restrita ao ser humano, relegando os demais seres vivos e a própria ecologia como um todo. E, por fim, que na teoria normativa fraseriana há dificuldade de explicar lutas não-políticas, ou políticas em sentido difuso, como o caso das manifestações populares de junho de 2013 no Brasil.

segundo, que as práticas cujo reconhecimento eles buscam não nega a eles mesmos a paridade participativa, a alguns membros do grupo bem como a não-membros.<sup>23</sup>

As cotas sociais devem justificar as lutas por remédios de redistribuição, reconhecimento e representação, evitando que tais lutas invertam a injustiça que se combate. De acordo com alguns estudos, as cotas sociais possibilitam compensar a má redistribuição, mas ao não realizar uma transformação estrutural do próprio sistema educativo (o qual permanece meritoso, homogeneizador, reprodutor e excludente, conforme diagnóstico de Bourdieu) pode expressar apenas um movimento de ‘afirmação’ do sistema, não propiciando a paridade participativa. Diante do limite das cotas, políticas redistributivas paralelas foram aplicadas, como pode ser o exemplo do PNAES, o qual objetiva obter a permanência de estudantes de baixa renda, dos quais estão inseridos alguns grupos cotistas (Ver Figura 2).

Neckel (2017, p. 98) ao pesquisar *O Programa de Benefício na Assistência Estudantil* do IFRS Campus Sertão aponta que ele é avaliado “pelos estudantes como aquele que atende significativamente suas necessidades vinculadas à permanência material”. Mesmo ampliando de forma indispensável as condições de permanência para subsistência (custeio de alimentação, de aluguel e de transporte, entre outros), possui limites, uma vez que “não cobrem todas as necessidades acadêmicas, apenas parte delas” (NECKEL, 2017, p. 87, grifo nosso). A própria autora menciona que a permanência “engloba um atendimento multidimensional das necessidades estudantis”, destacando a fala de participante da pesquisa quando enfatiza que “não basta facilitar a entrada pelo sistema de cotas [...]. Uma questão tão grande quanto ou maior é o permanecer por cinco anos” (NECKEL, 2017, p. 85).

De acordo com a pesquisa de Borges (2017, p. 58), os estudantes cotistas estão imersos em um contexto de tensão que vai além das questões de

---

<sup>23</sup> Este ponto é ilustrado por Fraser com o caso das estudantes muçulmanas que desejam usar o *foulard* (espécie de lenço sobre a cabeça) nas escolas europeias. As escolas devem demonstrar que a sua proibição é um ‘comunitarismo majoritário’ (uma vez que é permitido o uso de crucifixos nas salas, negando-lhes paridade semelhante) e que a permissão do uso do *foulard* não representaria a subordinação da mulher (na cultura muçulmana) ou afetaria as estudantes não-muçulmanas. O último ponto é controverso, uma vez que o cobrimento da cabeça pela mulher representa sua subordinação na cultura nos países muçulmanos. Neste caso ele deveria permanecer proibido. No entanto, na Europa o uso do *foulard* é tido como expressão valorosa para o reconhecimento da cultura da mulher muçulmana. Desta perspectiva, seu uso promove a paridade participativa. “A paridade participativa é o padrão apropriado para justificar demandas. Apesar das diferenças nessa interpretação, a norma da paridade participativa serve para avaliar deontologicamente tais reivindicações por reconhecimento, sem nenhuma necessidade de avaliação ética das práticas culturais ou religiosas em questão” (FRASER, 2007 p. 131).



permanência material. Tal tensionamento ganha estatura com as dificuldades para o pertencimento universitário “como isolamento, preconceito racial e de gênero, condições materiais insuficientes, falta de oportunidade para aprendizado de línguas estrangeiras, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, dentre outros”.

Pino (2016), após pesquisar os fatores de evasão de estudantes indígenas no IFRS *Campus* Sertão, aponta para a preponderância das “formações discursivas que permeiam a instituição”, em “espaços dos quais os indígenas sempre ficaram excluídos e não tiveram sua cultura representada”, sinalizando para o descaso com a cultura indígena em tais narrativas. Quando iniciativas desejam romper com o formalismo reprodutor da instituição, tais ações não são recepcionadas pelos não indígenas, que “tripudiam ainda mais a presença indígena no *Campus*” (PINO, 2016, p. 100).

A esse ponto, Fraser (2006a, p. 238) destaca que

programas de assistência pública oferecem auxílios “focalizados” ao “exército de reserva” de desempregados e subempregados. Longe de abolirem a divisão de classes per se, esses remédios afirmativos sustentam-na e moldam-na. Seu efeito geral é desviar a atenção da divisão de classes entre trabalhadores e capitalistas para a divisão entre as frações empregadas e desempregadas da classe trabalhadora [...] A lógica aqui se aplica à redistribuição afirmativa em geral. Embora essa abordagem vise a compensar a injustiça econômica, ela deixa intactas as estruturas profundas que engendram a desvantagem de classe. Assim, é obrigada a fazer realocações superficiais constantemente.

O que Fraser evidencia é que as políticas como a de cotas sociais (BRASIL, 2012) e outras ações afirmativas ou de discriminação positiva, embora necessárias, dadas as suas condições, compensam as injustiças distributivas de um sistema, a chamada justiça afirmativa. Corre-se o risco de que, por sua natureza injusta, ampliem-se as injustiças por reconhecimento e representação.

O movimento feminista pode ser exemplo novamente. Lutas contra a subordinação de *status* e, portanto, transformativas foram absorvidas pelo sistema e tornadas afirmativas. Se o movimento desejava romper com a subordinação, para ter igualdade diante da masculinidade e liberdades individuais nos mesmos trabalhos, entre outros, criou-se condições para a masculinização da mulher. Agora elas podem ocupar os mesmos postos dos homens, recebendo menos e sem alterar sua condição nos afazeres domésticos e no cuidado com a prole, inalterando o seu

*status*. O movimento negro caminhou nesta direção, quando lutou contra a discriminação (medida antirracista) e, ao mesmo tempo, por valorização da especificidade da sua cultura (racialização cultural). A manutenção do padrão cultural de valor permaneceu inalterado, onde os “brancos são cumpridores da lei, os negros como perigosos” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 37). Muitos outros casos podem ser citados, tais como: indígenas são incapazes; famílias chefiadas por homens são normais, por mulheres é um erro ou um bordel; casamento hétero é o correto, homossexual é uma perversão, etc. É necessário “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (FRASER, 2007, p. 109).

A concepção de justiça desenhada por Fraser é um passo fundamental para se compreender a questão das cotas sociais nas IFEs. Se há a efetiva redistribuição, reconhecimento e representação, enquanto uma paridade de participação de todos<sup>24</sup> os estudantes, inclusive os cotistas, é possível que se esteja realizando um “remédio transformativo” de justiça (FRASER; HONNETH, 2006), uma vez que se romperá com toda uma estrutura reprodutora e excludente dos sistemas de ensino. Seu quadro conceitual permite compreender que a justiça social não é um aparato puramente econômico, uma vez observado que o embate capital-trabalho e as relações entre poder e economia não são mais suficientes em uma era pós-socialista (FRASER, 2006a). É necessário analisá-los como ato político, o qual deve atuar, concomitantemente, sobre os limites objetivos (econômicos, materiais – requerendo sua redistribuição) e os intersubjetivos (inter-relacional, cultural, de *status* – requerendo reconhecimento e representação) como necessário à paridade.

No entanto, apenas reconhecer identidades e grupos dentro do sistema pode se cair na lógica inversa, valorizando-se uns em detrimento de outras identidades, o que Bourdieu e Passeron (2014, p. 29) já nos alertaram com o “arbitrário cultural”. Portanto, é necessário ir além do reconhecimento centrado na identidade, o qual valoriza seus efeitos na estrutura psíquica, e avaliá-los do ponto de vista das instituições e da interação social. Não por acaso, as políticas antirracistas, como a das cotas sociais nas IFEs, sofrem exatamente a perspectiva dessa argumentação, tidas como prejudiciais da autoestima daqueles que não se enquadram nos critérios

---

<sup>24</sup> Fraser (2007) alerta que paridade não é o mesmo que igualdade numérica. Paridade significa estar em condição de par, em igual condição. Ela deixa em aberto a questão de quanto de igualdade é necessário para a paridade.

cotistas, tornando o preconceito o motor para os alegados benefícios psicológicos, enaltecendo a importância da distinção do reconhecimento individual *versus* reconhecimento grupal. A vitalidade da perspectiva de Fraser permite compreender as cotas para além do cenário individual, mas enquanto forma de inclusão grupal que, pelas “personalidades emblemáticas”<sup>25</sup> ou “espelhos sociais” estimulam outros membros de seus grupos sociais a transpor as barreiras pré-existentes.

Assim, tanto as reivindicações de reconhecimento, de redistribuição e de representação devem ser justificadas. Essa fundamentação será feita no capítulo três, especialmente, em seu segundo e terceiro item, mostrando que as condições econômicas são um obstáculo objetivo, e de igual forma, os padrões institucionalizados de valoração cultural e racial se tornam nova barreira à justiça.

Para encerrar esse capítulo é necessário um rápido resumo estrutural. O recorte filosófico do conceito de justiça nos permitiu compreender a divisão entre perspectivas universalistas (deontológico/moral/o correto) e comunitaristas (teleológico/ético/o bem), suas vertentes e expressões. A leitura de Fraser nos permite acrescentar: que a justiça se divide em três paradigmas normativos distintos de igual intensidade, redistributivo, de reconhecimento e de representação; que o reconhecimento não é uma questão de autorrealização, mas sim de *status* e de justiça (FRASER; HONNETH, 2006). No pensamento de Fraser, a justiça deve romper e dismantelar os obstáculos institucionais, conforme demonstrado por Bourdieu, que servem de impedimento para que alguns participem e atuem no mesmo nível que outros, como parceiros plenos. Do contrário, ter-se-á a falsa ou a pseudo-justiça, que pode ser localizada mesmo no sistema de cotas sociais, quando se relativizam identidades de *status* dentro da reprodução dos sistemas de ensino sob a vigência da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014), constituindo-se num limite para uma educação que considere a paridade de participação.

Se para o pensamento bourdieusiano a escola reproduz a cultura dominante, Fraser quer romper com o desprezo que a própria cultura dominante está assentada, quando foca sua crítica aos fatores da própria organização social, a qual não permite a participação paritária. Destaque-se que a paridade de participação é uma possibilidade, não se constitui com imposição, de forma que exige a participação e interação dos diferentes grupos sociais.

---

<sup>25</sup> As ‘personalidades emblemáticas’ são espelhos de visibilidade e servem de estímulo aos demais membros daquela sociedade, “exemplos vivos de mobilidade social” (JENSEN, 2015, p. 275).

Nos próximos itens localizam-se as cotas sociais como iniciativa de política de Estado, enquanto instância para regular a justiça social, para gerar redistribuição e reconhecimento, enquanto um “remédio afirmativo”, uma vez que “las reformas que parecen afirmativas em abstracto pueden tener efectos transformadores en algunos contextos, siempre que se procure ponerlas en práctica de forma radical y consistente” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 76)<sup>26</sup>.

Posteriormente serão analisados os grupos cotistas e suas necessidades dentro do contexto educacional, os quais podem requer que a política de cotas sociais seja ou possua em seu bojo “remédios transformativos”, reduzindo as desigualdades sem estigmatizá-las ainda mais, uma vez que as pessoas vulneráveis podem ser “vistas como beneficiárias de uma generosidade especial” (FRASER, 2006a, p. 238). Assim, se aglutinam ao pensamento de Bourdieu e Fraser os princípios para uma ‘justiça educativa’, como possibilidade de configuração de processos “transformativos”, os quais devem desestabilizar as próprias relações meritocráticas e reprodutoras do ensino, desestruturando a diferenciação aleatória e arbitrária e compensando formas de não redistribuição, reconhecimento e representação.

---

<sup>26</sup> “As reformas que parecen afirmativas em abstracto, pueden tener efectos transformativos en algunos contextos, siempre que se procure colocá-las em prática de forma radical e consistentemente” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 76, tradução nossa).

### 3 A POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS

*Eu podia ter ido para o presídio, mas entrei na universidade*  
(SANTOS, 2019, n. p.)

Faça-se o exercício reflexivo de imaginar um país na qual a concentração de riqueza e poder (político, econômico, social, religioso, midiático...) estivesse “reservado” nas mãos de poucos. Que seus detentores utilizassem seu poder para tornar a educação lugar específico para seus próprios membros. Imagine, igualmente, que os egressos destas instituições, empregando a educação que lhes foi conferida, a empregassem em prol da manutenção desse mesmo *modus operandi* do país. Conceba-se, agora, que em determinado momento essa condição fosse questionada. Como haveriam de se expressar aqueles os quais são seus beneficiários privilegiados? Uma réplica possível poderia ser aquela estabelecida na obra *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder (2006, p. 258), no diálogo entre o ‘homem de negócios’ e Sofia, quando esta, lhe requereu ajuda.

- *Mas é injusto que tu sejas tão rico e ela tão pobre* - insistiu Sofia.

- *Que absurdo! Só há justiça entre iguais.*

- *O que queres dizer com isso?*

- *Eu venci pelo trabalho e o trabalho deu os seus frutos. Chama-se a isso progresso.*

Perceba-se o poder da violência simbólica a qual impõe à força significações como únicas e legítimas, mascarando as relações de força que lhes antecedem. Afirmações dessa natureza escondem e silenciam o processo histórico-político das relações de poder, naturalizados por meio das barreiras de defesa dos próprios privilégios, que se estendem às discussões sobre a educação.

Desta forma,

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. [...] Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25-26).

A educação é amplamente aceita como elevador social, uma vez que possibilita acesso às distintas oportunidades, contribuindo para a definição dos

rendimentos do trabalhador. Considera-se um elevador seletivo à reprodução da cultura dominante, conforme indicado na discussão da escola formal e reprodutora. De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais, “no Brasil, o acesso aos níveis educacionais mais elevados, mais especificamente ao ensino superior, representa um mecanismo importante de reprodução das desigualdades sociais” (IBGE, 2018, p. 93), desigualdades essas capitaneadas pelo aspecto econômico.

A Síntese dos Indicadores Sociais exaltam, citando a nota da publicação *Education at a glance 2018: OECD indicators*, que o Brasil está entre os países mais desiguais estudados pela Organização, uma vez que a expansão do ensino, permitindo o ingresso de grupos não beneficiados até então pode contribuir para a promoção de maior igualdade de oportunidades e de redução de desigualdades de resultados. No Brasil, em 2018, uma pessoa com o diploma de graduação ganhava 2,5 vezes mais do que alguém com ensino médio, enquanto que a diferença média dos países da OCDE era de 1,6 vezes (IBGE, 2018). Ao analisar o nível educacional, no segundo trimestre de 2019, apenas 22,4% das pessoas sem instrução possuíam trabalho, enquanto que 77,5% das pessoas com ensino superior tinha ocupação (IBGE, 2019). Ressalte-se que o objeto de análise do IBGE diz respeito apenas aos níveis de graduação, não mencionando os egressos dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Embora condizente com o contexto social brasileiro, essa visão decorre do fomento e influência que os organismos bilaterais internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, etc.) tiveram sobre os projetos educacionais em uma agenda global (SANTOS, 2002; LAVAL, 2004, entre outros). Nessa perspectiva, a educação adquire uma característica individual, centrada nos resultados finais obtidos pelo aluno, voltada à obtenção do progresso econômico e da competitividade do mundo do mercado, desassociando e polarizando desenvolvimento econômico e social, conforme apontado por Fraser e Honneth (2006). Desvincula-se de uma perspectiva de construção, que se dá em processo, permeada pelos contextos coletivos em constante interação, reforçando o poder simbólico e arbitrário que o sustenta. Portanto, a educação reveste-se mais de uma mercadoria/serviço e menos como um bem público/republicano, uma vez que se reduz aos aspectos econométricos e sua decorrente violência simbólica.

No entanto, seria possível eliminar as desigualdades através da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior? Embora a educação tenha grande influência nas questões sociais dos indivíduos, ela não possui condições para resolver todas as mazelas sociais, isto é, o problema da educação é, antes de qualquer coisa, uma dificuldade política e social. Nesse aspecto, Freire (2000, p. 67) com sabedoria já afirmava, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

O debate acerca da educação do país tem obtido lugar de destaque nas discussões de todos os brasileiros. Parte da argumentação está assentada sobre o fazer educacional e a sua qualidade, seja para formar para o mercado de trabalho, seja para formar cidadãos críticos e ativos. Há, entretanto, um debate anterior, igualmente necessário. Deve-se identificar como se dão e quais são os públicos que conseguem acessar à educação pública e de qualidade, representada pelas IFEs que se estabelecem diante da dinamicidade social e, por segundo, como as próprias IFEs se comportam diante da entrada dos distintos grupos sociais.

Para compreender o projeto de democratização do ensino superior é necessário analisar as questões de poder e o domínio de determinados grupos sobre outros e suas relações. Para explorar a estrutura de acesso ao ensino público federal, julgou-se pertinente partir da legislação brasileira, em especial, a controvérsia sobre as políticas focalizadas, tais como as ações afirmativas, ou de discriminação positiva, com maior expressão para a chamada Lei de Cotas Sociais e seu sistema.

Os críticos da aplicação das cotas na educação se dão, em maior parte, pela incompreensão quanto à lei (o que é), aos seus objetivos (a que serve), do conhecimento histórico que a justifica (a quem se destinam) e aos seus efeitos ao longo dos anos (sua finalidade). Dessa forma, neste capítulo trabalhar-se-á em três frentes. A primeira estabelece o que são as cotas sociais e discute ações congêneres no contexto internacional. A segunda seção desenvolve e esclarece como as IFEs, a partir da regulamentação via decreto federal e portarias normativas do MEC, operam o sistema de classificação das cotas sociais. Por terceiro, o debate identifica *quem* e *por que* alguns devem acessá-la, destacando o efeito transgeracional da injustiça oriunda da origem da formação do país.

### 3.1 Ações afirmativas e seus impactos

No segundo capítulo desta pesquisa, a partir de Fraser (2006a, p. 238), percebeu-se que políticas afirmativas (enquanto “remédios afirmativos” ou compensatórios) não são as mais adequadas para fazer frente às injustiças, uma vez que podem “ter o efeito perverso de promover a diferenciação de classe”, estigmatizando o já desfavorecido. No entanto, não se deve cair no dilema em optar por “remédios afirmativos” (confirmador) ou “transformativos” (emancipatórios), mas sim em encontrar um caminho que permita atender as demandas imediatas por justiça, tornando-as plataforma para um ‘remédio transformativo’ com significativa mudança em longo prazo. Não é que a luta por justiça social só possa ser travada em uma outra sociedade transformada, mas sim de não naturalizar nenhum aspecto da injustiça presente.

Pensar as cotas sociais, enquanto remédio ou ação afirmativa, faz-nos refletir sobre o fato de que eleger certos grupos referenciais pressupõe que tais pessoas são ‘merecedoras’ de tratamento diferenciado em relação aos demais. Merecer é, diferente do que comumente se associa ao conceito de meritocracia, dar razões justificáveis para a existência de tais políticas. A justificativa existe por combater as assimetrias sociais, portanto, buscam resguardar o princípio da isonomia, o mesmo acessado pelos críticos meritocráticos<sup>27</sup>. Tal reconhecimento é compreender a reivindicação de que as normas padrões da cultura da maioria nega a paridade participativa e que o próprio reconhecer que se busca não nega a si, aos membros do grupo e a outros grupos e seus integrantes tal paridade (FRASER, 2007).

A população numericamente maior na sociedade brasileira, os pretos e pardos, estão, por outro lado, em desvantagens, havendo uma diferença entre minorias (numéricas) e minorizados (aqueles em desvantagens sociais ou vulneráveis socialmente). O termo minoria será utilizado no segundo aspecto, não como expressão da multidão, mas como uma luta simbólica para exigir políticas de redistribuição, reconhecimento e representação de um grupo. Essa luta é indispensável para a realização da democracia, tida como o governo das minorias,

---

<sup>27</sup> Note-se que as cotas não eliminam o critério do mérito, que se faz presente pelo ranqueamento das pontuações dos vestibulares, agora em concorrências separadas (cotistas e não cotistas). Seria moral regra que abolisse a tentativa de medir os ‘esforços’ de cada um para acessar a educação? Muito embora a resposta já esteja delineada com a escola formal e reprodutora de Bourdieu, abordar-se-á com maior ênfase esse debate no próximo subitem deste capítulo.



uma vez que só nesse modelo elas podem existir. Sem minorias as democracias se convertem em absolutismo. São elas que permitem, diante da assimetria social, através de lutas contra hegemônicas, a reinvenção e manutenção da própria democracia (CARMO, 2016).

Quando o assunto é a diáspora africana, importa destacar que o Brasil é o segundo país no mundo com o maior contingente populacional negro<sup>28</sup>, ficando atrás apenas da Nigéria (PIOVESAN, 2018). Dessa forma, minorias não se referem ao todo populacional, mas à sua representação em determinadas estruturas sociais, como nas universidades, quando considerado que pretos e pardos representam 12,8% dos estudantes universitários, com idade de 18 a 24 anos (IBGE, 2018a), enquanto representam 75% das vítimas de homicídios no país (IPEA; FBSP, 2019), fazendo crer que o chicote do feitor persiste pela violência e exclusão social.

As ‘cotas sociais’ estabelecidas pela Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 trazem para o centro do debate os grupos minorizados, quando se tornam um instrumento que reserva parte das vagas de ingresso das IFEs para determinados grupos sociais, agrupados por condições educacionais, socioeconômicas, raciais e de deficiência – PcD, no intuito de (re)democratizar o ensino público federal (BRASIL, 2012)<sup>29</sup>. A polissemia de iniciativas dessa natureza ao redor do mundo permitiu uma variedade de conceitos, tais como: ‘cotas’; ‘ações afirmativas’; ‘discriminação positiva’; ‘padronização’; ‘programas para a igualdade de oportunidades’; ‘filhos da terra’, entre outros.

No Brasil, muitos debates, polêmicas e iniciativas surgiram, determinando a grande variedade de modelos de cotas nas IFEs, o que contribuíram para a dificuldade na compreensão pública da questão. Antes da Lei de Cotas Sociais, muitas IFEs aplicavam políticas a diversos tipos de beneficiários: egressos de escolas públicas, a pretos, a pardos, a indígenas, a deficientes físicos, a quilombolas, a pessoas de baixa renda, a mulheres negras, a refugiados políticos, a beneficiários de reforma agrária, a filhos de policiais, entre outros. Variou-se entre

---

<sup>28</sup> O movimento negro deixou de usar o termo “afrodescendente” e o substituiu por “negro”, conforme Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010). A mudança ocorre para deslocar a ideia de que as ações afirmativas deveriam reparar os danos provenientes da escravidão (passado), uma vez que a desigualdade persiste (presente). De acordo com o IBGE e o Estatuto da Igualdade Racial a definição é individual e pessoal. Voltar-se-á a esta discussão ao tratar das comissões de heteroidentificação, na última parte deste capítulo.

<sup>29</sup> As cotas não são, necessariamente, uma novidade, uma vez que resguardam o caráter keynesiano já demonstrado no estado de bem-estar social, na tentativa de tornar mais palatável o influxo do capitalismo liberal, agora em cena no campo da educação (FERES JÚNIOR, 2008).

cotas, bônus, acréscimo de vagas, processos seletivos separados para grupos específicos e combinações entre estas modalidades (FERES JÚNIOR, 2008). Tais políticas foram oriundas, na maioria dos casos, pela análise dos conselhos universitários e, dado a heterogeneidade das IESs, ampliou sobremaneira a sua natureza e aplicação (EURÍSTENES; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016).

De acordo com Ferron (2015), Almeida de Souza (2017), Luz (2017), Brasil (2018), Dias (2018), Vaz (2018), Pulici (2018), entre outros, há uma dificuldade do entendimento da questão das cotas, o que se chama de uma política inclusiva em exclusiva e repulsiva, por conta dos seguintes entraves:

- a) a complexidade do desenvolvimento operacional das cotas sociais e suas migrações classificatórias, no caso de ausência de determinado público;
- b) a classificação de um candidato pelo acesso universal, mesmo este tendo requerido cota, uma vez obtido nota necessária para classificação universal;
- c) a reclassificação de um candidato cotista que falta a sua primeira chamada e continua a concorrer pelo acesso universal na chamada subsequente;
- d) a definição de quem é preto/pardo pelo fenótipo e as implicações éticas das comissões de heteroidentificação;
- e) a avaliação da documentação de renda e sua eventual omissão por parte dos interessados;
- f) a leitura longa e de difícil entendimento dos textos publicados nos burocráticos editais e manuais das IFES que, por vezes, em vez de informar o público, o conduzem ao erro, invalidando a finalidade da política de cotas sociais;
- g) os casos de fraudes que, isoladamente, são apresentadas como regra, entre outros.

Questões como essas norteiam os debates ao acesso ao ensino público brasileiro. Na experiência junto aos processos seletivos institucionais no IFRS, pós-promulgação da Lei de Cotas Sociais, foram inúmeros casos de pessoas que não entendiam a classificação obtida e, especialmente, sua relutância em aceitar que pessoas com menos acertos nos vestibulares já haviam sido chamadas para realizar a matrícula, enquanto elas não. Da mesma forma, não compreendiam a origem e a migração de uma vaga ociosa pela ausência de seu público, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

Quadro 1 - Classificação das vagas no Processo Seletivo 2020

Cota	>*	>	>	>	>	>	>
C1	-	-	-	-	-	-	-
C2	C4	C3	C5	C6	C8	C7	C9
C3	C5	C2	C4	C7	C9	C6	C8
C4	C2	C5	C3	C8	C6	C9	C7
C5	C3	C4	C2	C9	C7	C8	C6
C6	C8	C7	C9	C2	C4	C3	C5
C7	C9	C6	C8	C3	C5	C2	C4
C8	C6	C9	C7	C4	C2	C5	C3
C9	C7	C8	C6	C5	C3	C4	C2
C10	C1	-	-	-	-	-	-

\* “>” indica passagem de uma cota à outra<sup>30</sup>

Fonte: elaboração do autor (2020) a partir da estrutura da política de ingresso do IFRS.

Atualmente, pós-legislação, as IFEs desenvolveram regulamentos próprios, distintos entre si, acerca das suas políticas internas, não se restringindo ao estabelecido na letra da lei, como pode ser o caso da Cota 10 já referida (ver Figura 3 do item 3.2) dos vestibulares específicos para os povos indígenas (IFRS, 2019).

As “cotas sociais” são um subconjunto das “ações afirmativas” ou de “discriminação positiva”. Nesta pesquisa, adota-se a terminologia “cotas sociais”,

<sup>30</sup> “C1: Acesso Universal. C2: Pessoa com Deficiência (PcD) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. C3: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. C4: Pessoa com Deficiência (PcD) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. C5: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. C6: Pessoa com Deficiência (PcD) que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), independente de renda. C7: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), independente de renda. C8: Pessoa com Deficiência (PcD), que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, independente de renda. C9: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, independente de renda. C10: Acesso Universal e Reserva de Vagas para Pessoa com Deficiência (PcD) independente de ter cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública” (IFRS, 2019b, p. 20).

assim como ficou conhecida a Lei Federal nº 12.711/2012, frisando o primeiro critério, o qual é social (egresso de escola pública), uma vez que a lei tende a ser compreendida como aplicável apenas a pessoas autodeclaradas, reduzindo seu alcance e objetivo. O art. 8º da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012) cita o conceito de “reserva de vagas”. Isso não será utilizado em função de que muitas pessoas compreendem que ao “reservar a vaga”, já durante as inscrições para os processos seletivos, faz com que não seja necessário realizar o certame ou mesmo cumprir os protocolos de matrícula. Concluem que se reservaram a vaga ela está, a partir de então, invariavelmente, garantida. Compreensões essas que são frutos da violência operada pelo capital simbólico utilizado e reproduzido pelas universidades (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Já o debate acerca da utilização terminológica dos termos “ação afirmativa” e “discriminação positiva” é extenso e controverso. A concepção do conceito de “ação(es) afirmativa(s)”, utilizado em maior escala no Brasil, surgiu na Índia por volta dos anos 1940. Mas só foi ter seu uso oficializado no ocidente com o decreto estadunidense nº 10.925, datado do ano de 1961, assinado pelo presidente John F. Kennedy. Nele era estabelecido que os contratos federais tinham que “assumir a ação afirmativa para assegurar que os candidatos fossem empregados e que os empregados, nos seus trabalhos, fossem tratados sem considerações de raça, credo, cor, ou origem nacional” (SOWELL, 2016, p. 164). Assim, ao responder ativamente aos anseios da população negra americana, aquele Estado deseja fomentar e garantir normas antissegregacionistas.

Já no contexto brasileiro, as “Ações afirmativas” são definidas como

medidas especiais e temporárias, que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros. Enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, as ações afirmativas objetivam transformar a igualdade formal em igualdade material e substantiva, assegurando a diversidade e a pluralidade social. Devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório – mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade (PIOVESAN, 2018, p. 387).

De tal forma, as “ações afirmativas” são políticas públicas ou privadas, que se destinam a realizar a igualdade material, através da neutralização dos efeitos de discriminação de qualquer ordem (racial, de gênero, idade, origem nacional, biotipo...). Nesse caso, a “igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um princípio constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES, 2003, p. 21). Uma ação afirmativa deve ter por objetivo identificar desigualdades e criar políticas que sejam capazes e potentes para alterar esse panorama, reequilibrando o jogo, garantindo àquelas pessoas a participação de seus bens, serviços e direitos, de forma “paritária” (FRASER; HONNETH, 2006) com os demais membros.

Em sociedades multiculturais, tal desejo por um tratamento igual pode não gerar os desejáveis resultados equalizados. Esta é a compreensão de Thomas Sowell (1930), pesquisador sênior de políticas públicas da universidade norte-americana de Stanford. Ao analisar as cotas na Índia, especificamente no caso dos Estados de Assam e de Maharashtra, afirma que os nativos não eram páreos no mercado de trabalho para os forasteiros. O tratamento diferenciado permitiu que “fontes de ressentimento em relação à ‘discriminação’” possibilitasse o surgimento do movimento violento e xenófobo Shiv Sena, o qual lutava pela contratação de empregados locais. Após várias ondas de violência na década de 90, muitas pessoas fugiram do país, de modo que é difícil saber se os “maharashtrianeses ganharam mais empregos com as cotas, quanto perderam com o êxodo dos empregadores” o que para o autor “é uma questão que jamais seja respondida” (SOWELL, 2016, p. 69). Para Sowell (2016), historicamente, grupos sociais polarizados politicamente têm sido a fórmula para conflitos de grandes proporções.

Ainda mais, Sowell (2016, p. 71-72) afirma que

Há muito mais coisa envolvida aqui do que o simples melodrama “rico versus pobre”. A maioria dos realmente muito pobres é pouco afetada pelas preferências e cotas instituídas em seu nome, mas que vão primordialmente para outros. Tampouco são afetados os muito ricos pelo inconveniente do menor acesso aos cargos públicos, em especial porque podem ser nomeados para funções bem mais elevadas se assim o desejarem. Além disso, a capacidade de os ricos proporcionarem aos seus filhos a mais requintada das educações primária e secundária praticamente garante que tais jovens obterão elevadas notas nos exames de admissão às universidades, não sendo eles, por conseguinte os que serão sacrificados para a abertura de vagas aos membros dos grupos preferenciais.

Mais adiante, Sowell (2016, p. 73) afirma que na Índia a emergência em realizar políticas que se pretendiam inclusivas, ao estilo ‘fazer algo é melhor que não fazer coisa alguma’, evadindo-se das consequências reais, desembocou em “benefícios mínimos e hostilidades máximas”.

Pode-se ilustrar com o seguinte exemplo: Imagine-se um curso com 100 vagas num estado federativo, no qual o indicador demográfico estabeleça uma reserva de 15% das vagas para os candidatos autodeclarados. Conjectura-se que existiam 300 candidatos concorrendo à seleção universitária e, destes, apenas um candidato autodeclarado, com pontuação que lhe classificou em último lugar (300º). A primeira metade (1º ao 50º) dos concorrentes foi classificada pela nota obtida junto ao certame. Seguindo-se os demais critérios, no quesito autodeclarados, o candidato com menos acertos possíveis (300º) seria chamado antes do que outros (100º a 299º), com nota mais elevada<sup>31</sup>.

Assim, embora o exemplo seja fictício, porém possível, é fácil perceber que haveria uma pequena transferência do acesso pela cota para 1 (um) candidato, muito embora 199 (cento e noventa e nove, ao menos) possíveis ressentimentos e rejeições a uma política de ingresso nesses moldes. Caso esse estudante cotista tenha rendimento inferior aos não cotistas (à revelia das questões abordadas no primeiro capítulo, como o conceito de capital cultural e *habitus*), poderá ocasionar que uma medida anti-preconceito aprofundará o preconceito, uma vez que se sairá de um preconceito formal ou indireto e adentrará em um fato, o de que ‘x’ pessoa ou grupo social possui aptidões inferiores em relação a outro de grupo distinto.

Destaque-se que há vários estudos que apontam que não há qualquer relação da nota de ingresso dos vestibulares e do êxito acadêmico, derrubando os argumentos de que a educação teria sua qualidade rebaixada<sup>32</sup>. Para Jensen (2015, p. 261), em alguns casos os cotistas obtiveram desempenho maior do que os não cotistas, “tendo maior dedicação e comprometimento com as atividades

---

<sup>31</sup> Para um adequado entendimento sobre o desenvolvimento da classificação dos candidatos e sobre a migração das vagas cotistas recomenda-se a análise da legislação, em especial: a Lei nº 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012; a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016; o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012; o Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. E as seguintes portarias do MEC: a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012; a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017; a Portaria Normativa nº 1.117, de 1 de novembro de 2018.

<sup>32</sup> Para além da variedade das conclusões que as investigações científicas apontam, Peixoto *et al.* (2016, p. 584), ao se perguntar sobre o desempenho entre cotistas e não cotistas, afirma que comparativos entre os estudos exigem uma análise contextual por congregarem “fenômenos complexos e multideterminado” e que podem esconder elementos muito significativos, o que se apresentado no próximo ponto da pesquisa.

acadêmicas”. Esse debate ficou conhecido como *mismatching*, ou seja, um ‘descasamento’ ou incompatibilidade entre o padrão da IFE e o nível de rendimento do cotista, o que poderia rebaixar a qualidade do curso, chamado de ‘nivelamento afirmativo’ ou ‘graduação afirmativa’ (SOWELL, 2016). O próprio Sowell (2016, p. 202) afirma que “em suma, o argumento é que não faz sentido fracassar numa instituição renomada quando se pode ser vitorioso numa outra de boa qualidade, embora não tão afamada”<sup>33</sup>. Tal questão beira uma tentativa de criação de guetos universitários, ou como se chamou no capítulo anterior, uma espécie de cota aos mais privilegiados às IFEs.

Feres Júnior (2008) faz um levantamento dos principais argumentos contrários às cotas na educação, dentre eles: a racialização da sociedade brasileira; a reificação de uma construção social de raça; a violação da igualdade legal e seu universalismo; a instauração da discriminação invertida; a imposição de um sistema de identidade binário no país (negro ou não negro); a desnecessária intervenção estatal nas relações sociais; a criação ou aumento do conflito racial; a promoção da intolerância racial dos negros contra brancos e pardos; o privilégio da classe média negra; o prejuízo para o reconhecimento do esforço e o mérito; a preferência por um racismo oculto do que suas formas explícitas, entre outros).

Argumentos ao estilo ‘*mismatching*’ são tipificados como “argumentos de estigmatização”, quando lançam a ideia de que a conquista do benefício é prejudicial e seu detentor é incapaz e não merecedor, perpassado por uma cultura de dependência (FRIAS, 2012, p. 148), dando a imaginar que o estigma, antes das cotas, não existia ou era inexpressivo. Daí que a violência não se dá pela ‘desestigmatização’ ou dessegregação, mas pelo preconceito coadunado com o *habitus* excludente. O que fica suficientemente claro é de que o recurso argumentativo da preterição nada mais é do que a “demonstração empírica da vulnerabilidade” dos cotistas, comprovando a necessidade da própria cota (JENSEN, 2015, p. 259).

Fenômeno semelhante pode ser observado na Malásia com a Nova Política Econômica de ‘balanceamento racial’. Ela objetivou, no campo do emprego, a

---

<sup>33</sup> Críticos afirmaram que a discussão se desenvolveu ao estilo *Its's Yale or Jail* ([Universidade de] Yale ou Cadeia), uma vez que não bastava o acesso a universidades com menor prestígio, reafirmando a ideia de que quem possui um benefício decorrente de um arbitrário cultural, tende a vê-lo como legítimo e um direito natural.

possibilidade que os malaios *bumiputeras*, os chamados filhos da terra, estivessem em condições de igualdade com os demais segmentos sociais, sendo representados na estrutura do governo e na economia, uma vez que, até então, os chineses detinham maior representatividade. Quase trinta anos depois, a mudança de renda entre os malaios e os chineses foi muito pequena. A causa da não modificação desejada na estrutura social e econômica se deu por conta de que

as políticas preferenciais representam não apenas a transferência de benefícios de um grupo para outro, mas podem também resultar em perda no total, quando os dois grupos reagem com uma contribuição menor do que a possível para a sociedade como um todo (SOWELL, 2016, p. 31).

A conclusão a que chega Sowell caminha na trilha do pensamento de Friedrich August Von Hayek (1899-2002), importante economista e filósofo austríaco, defensor do liberalismo. Para ele, as normas estatais devem ser formais e incompatíveis com “qualquer política consagrada a um ideal substantivo de justiça distributiva” (HAYEK, 2010, p. 94), uma vez que estas levam o próprio Estado de Direito à sua destruição, fruto de uma aparente relação conflituosa entre liberdade formal e material. O desejo de um “Estado Providenciário” revela nossa impaciência para obter resultados rápidos que nos conduzam “a escolher instrumentos que, embora talvez mais eficientes para produzir determinados fins, são, entretanto, incompatíveis com a preservação de uma sociedade livre” (HAYEK, 2010, p. 16). Além do mais, a simples “menção em ações afirmativas pode provocar a expressão de atitudes e comportamento mais racistas” do que a ausência de tais políticas, sendo um forte risco à coesão social (JENSEN, 2015, p. 226). No Brasil é possível que o aprofundamento da discriminação não se dê pelas cotas, mas pela ignorância em sua relação e em seu desenvolvimento e pela ausência de alternativas propositivas de seus críticos a políticas de justiça social e educacional.

Se num curto período temporal é impossível observar os efeitos das políticas de cotas sociais (dado que não são instantâneas), em um prazo maior sua análise é de maior complexidade, uma vez que “não tiveram lugar num ambiente imutável” (SOWELL, 2016, p. 98). Como entender seus efeitos em sociedades complexas e dinâmicas?



as simples comparações entre ‘antes e depois’ não funcionam porque isso seria supor que nada mais havia mudado quando, na verdade, a própria dinâmica do estabelecimento de programas de ação afirmativa normalmente reflete alterações que já estavam se processando antes do início dos grupos preferenciais. Dificilmente existe uma situação estacionária à qual determinada “alteração” é adicionada (SOWELL, 2016, p. 35).

Tipicamente, há que se perguntar: o aumento de condições sociais prévias difusas (econômicas, culturais, comunicativas, etc.) possibilitaram as ações afirmativas ou foram elas que permitiram o aumento de tais condições sociais? A análise comparativa das cotas é complexa, visto vez que a simplificada observação do ‘antes’ e ‘depois’ pode desconsiderar movimentos correlacionados e imprescindíveis<sup>34</sup>.

A legislação brasileira estabeleceu o prazo de dez anos (art. 7º, Lei nº 12.711) para a revisão da política cotista para as universidades, institutos e centros tecnológicos federais. Atores favoráveis à sua implementação defendem seu caráter provisório, como medida de inclusão. A mesma condição de temporalidade se deu no debate indiano em 1949 e na proposta paquistanesa originada no mesmo ano, a qual deveria ser interrompida em cinco ou dez anos, mas que foram prorrogadas por décadas. “Um programa temporário para eliminar uma condição que existe há séculos é quase uma contradição em termos” (SOWELL, 2016, p. 19). Na maioria dos casos, pesquisadores divergem sobre os reais benefícios alcançados onde cotas foram aplicadas.

De acordo com a experiência brasileira, mesmo existindo estudos apontando para os benefícios dos êxitos acadêmicos já no seu curto prazo (muito embora numa perspectiva de inculcação à classe dominante), cabe investigar à luz do lócus da presente pesquisa, se elas já demonstram, durante o próprio curso, os resultados almejados dentro das próprias IFEs, isto é, se foram capazes de gerar ‘paridade de participação’ e a justiça na educação.

---

<sup>34</sup> É neste sentido que os instrumentos para a coleta de dados para esta pesquisa irão considerar os atores no momento ‘durante’, àqueles com matrículas ativas e frequentando a IFE, desconsiderando-se os egressos.

### 3.2 As Cotas Sociais no Brasil

*C1: Acesso Universal;  
C3: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo) ou indígena (PPI), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo [...] (IFRS, 2019b).*

Por ser uma das políticas de discriminação positiva mais abrangente em vigência no Brasil, as cotas sociais têm causado grande polêmica. Diz-se que o carrasco sempre mata duas vezes, a segunda é pelo silêncio. Se o silêncio era utilizado para solucionar os conflitos, já não é mais eficiente. Assim, o ‘desilenciamento’ em torno da emergência da Lei de Cotas Sociais ocasionou uma polarização, mas não restrita a estas, em argumentos sobre a correção da ‘dívida histórica’ do período colonial e escravista brasileiro, que ainda persiste em seus traços, e a defesa dos méritos individuais dos aprovados em conjunto com a ideia de igualdade formal e irrestrita, sob o risco de criar um Estado paternalista e até autoritário, inapto à democracia (HAYEK, 2010). Para seus críticos, romper com a igualdade formal seria dividir a sociedade e, portanto, iniciativas desta natureza não deveriam ser levadas a cabo.

Exemplos desse porte podem ser mais ou menos aplicados aos mais variados contextos e, não raro, podem conduzir o debate para conclusões de que é melhor ou mais desejável manter o *status quo* ou partir de medidas ao estilo “espere” que significa “nunca”. Uma justiça adiada significa uma justiça negada, já denunciado por Martin Luther King<sup>35</sup>. Nesse ponto, é conveniente destacar a importância da justa análise das políticas de discriminação positiva e de cotas sociais.

Para alguns defensores da ação afirmativa, é tudo uma questão de ser a favor da ajuda aos menos afortunados, com os “detalhes” sendo deixados para que os outros considerem e analisem. Todavia, mesmo um olhar de relance sobre o que os programas de ação afirmativa, na verdade, fizeram em vários países revela que o fracasso na consecução de seus objetivos pode ser o menor dos problemas que eles criaram. Relações intergrupos perniciosas e perigos reais para o tecido da sociedade foram também produzidos pela ação afirmativa em alguns países (SOWELL, 2016, p. 40).

---

<sup>35</sup>Expresso em A Carta (1963), uma resposta a clérigos que acusavam King de promover atividades insensatas e inoportunas e pode ser conferida na íntegra em Militão (2017).

Quando aplicadas à educação, as cotas são um meio para outros fins, posição social, melhor trabalho, reconhecimento, entre outros, e não um fim em si mesma (lembre-se da relação entre os anos de estudos e ocupação). Ainda nessa linha de pensamento, tais 'detalhes' das cotas sociais merecem atenção, visando melhor compreender a complexidade da discussão.

A Lei de Cotas Sociais surge com o Projeto de Lei nº 73/99, apresentado pela deputada Nice Lobão (PFL/MA) ao plenário em 24 de fevereiro de 1999. Reserva certa ironia o fato de que em 2009 o partido político Democratas, ex-PFL, ingressou no Supremo Tribunal Federal tentando barrar a reserva de vagas, alegando, dentre outros pontos, a sua inconstitucionalidade. O DEM argumentou que os critérios foram "dissimulados e pretensiosos" e que haveria "a ofensa aos estudantes preteridos porque não pertencem à raça 'certa'", uma vez que, estavam sendo feridos princípios republicanos expressos na lei maior, tais como "direito universal à educação (art. 205 – CF/88); igualdade nas condições de acesso ao ensino (art. 206, caput e inciso I – CF/88); autonomia universitária (art. 207, caput – CF/88); princípio meritocrático - acesso ao ensino segundo a capacidade de cada um (art. 208, inciso V – CF/88), conforme teor da Medida Cautelar em ADPF 186-2 (MENDES, 2009).

De acordo com Jensen (2015, p. 193) o primeiro projeto cotista em nível de universidades "foi apresentado também em 1999, pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Segato", professores do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília – UnB, em especial por testemunhar, enquanto orientador e coordenadora do curso de pós-graduação, respectivamente, o preconceito desferido a um estudante, negro e homossexual – o que ficou conhecido como o "caso Ari". A revisão da nota e possibilidade de conclusão do doutorado do estudante demorou seis anos e foi o motor da discussão das cotas na UnB. Nas palavras de Carvalho (2005, p. 240), "se é tão difícil manter um único aluno negro na UnB, propõe-se um sistema de cotas, para que pelo menos alguns negros permaneçam". A proposta cotista foi, à época, destinada apenas ao público negro e aprovada pela UnB em 2003, que se tornou a primeira Universidade Federal do país a implementar cotas (CARVALHO, 2005). Para relato completo do "caso Ari" indica-se o texto de Carvalho (2005). Por força de lei, as primeiras Universidades Brasileiras a implantar as Cotas foram a UERJ e a UENF por determinação da Lei nº 3.708/2001 (RIO DE JANEIRO, 2001).

Conforme sítio da Câmara dos Deputados o PL nº 73/99 possui como “Situação: Transformado na Lei Ordinária 12711/2012”, assinada pela 124ª Presidente da República, Excelentíssima Senhora Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012.

Destaque-se que os primeiros debates tiveram início na segunda metade da década de 90, ainda no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. As lutas realizadas pelo Movimento Negro, em defesa dos direitos humanos e pelas Convenções Internacionais de combate à discriminação e preconceito racial, em especial com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em 2001 (Conferências de Durban) foram fundamentais.

Os debates no período consideravam a colocação do IDH (ONU/PNUD) do ano de 1999 (publicado no ano seguinte), que classificava o Brasil na 74ª posição. De acordo com o mesmo índice, considerando apenas a população branca, o Brasil ocuparia a posição mundial de 43ª e ao considerar apenas a população negra despencaria para a 108ª colocação (CANUTO, 2014). Seriam as desigualdades socioeconômicas geradas pelo racismo? Eliminando-se o racismo estariam extintas, por consequência direta, as desigualdades? Para Frias (2012, p. 142) “quando se trata de políticas universais, o racismo não teve efeito, mas quando se trata de bens escassos, onde há competição, ele é decisivo”.

Assim, evidencia-se a força catalisadora da Conferência de Durban em 2001, principalmente na agenda preparatória e nas ações pós-conferência, as quais promoveram significativos debates sobre as discriminações positivas, tendo forte impacto sobre políticas distributivas do acesso no ensino superior brasileiro para grupos sociais sub-representados e em vulnerabilidade social. Com ela o Estado brasileiro reconhece a existência de discriminação e, ao aceitar o programa de ação da conferência, passa para um papel de agente ativo.

Em seu Programa de Ação, ao tratar do acesso à educação sem discriminação, pela via de políticas orientadas à adoção de medidas e aos planos de ação governamental, incluindo ações afirmativas para assegurar a não-discriminação relativas, especialmente, ao acesso aos serviços sociais (emprego, moradia, educação, atenção à saúde, etc.) a Declaração de Durban estabelece, em seu art. 122, que

Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação; (ONU, 2002, grifo nosso).

Para Piovesan (2018, p. 404) foi no “pós-Durban que, por exemplo, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para negros em Universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial”, anos depois transformado na Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010).

Fruto de luta semelhante foi o caso da promulgação da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, a qual criou o Programa Diversidade na Universidade, “com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002) e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para, além de outras providências, incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). Ações desta natureza contribuíram para a abertura de espaços relevantes na estrutura administrativa do poder executivo para as questões de igualdade racial, como foi a criação da SEPPIR, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Alguns ativistas, à época da promulgação da Lei de Cotas, a consideraram uma complementação da Lei Áurea<sup>36</sup>.

Com o advento da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que em regra é uma cota social, embora possua cotas raciais/étnicas inclusas em menor expressão, as críticas e os desentendimentos permaneceram, na maioria vinculados às questões raciais. No entanto, há uma parcela de descendentes de europeus e outros povos que não enriqueceram pela escravidão, justificando o caráter socioeconômico das cotas, o que se tem frisado ao longo desse trabalho.

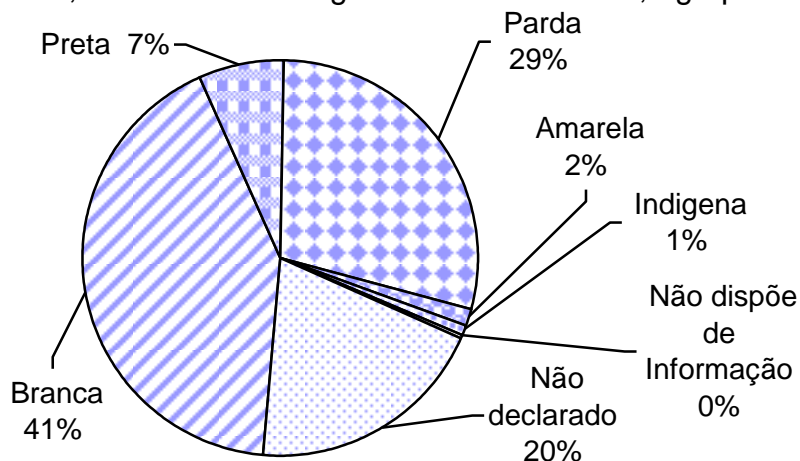
Em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação no país, sendo 72,9% vagas novas e 26,9% vagas remanescentes. De acordo com as Notas Estatísticas da Educação Superior 2018, o quadro de matriculados nas IES, tanto presenciais como à distância, em todas as categorias administrativas (dentre as privadas e nas três esferas públicas) no ano de 2018,

---

<sup>36</sup> O presidente do Movimento dos Sem Universidade afirmou que a lei democratiza o ensino e ajuda a preencher lacunas deixadas pela Lei Áurea (CUSTÓDIO, 2012).

totalizou 8.450.755 estudantes, dos quais 2,3% pertenciam aos IFs e CEFETs (INEP, 2019a). Distribuídos pelo critério de cor/raça, tem-se:

Gráfico 1: Total de matriculados em cursos de graduação em todas as unidades da federação em 2018, em todas as categorias administrativas, agrupados por cor/raça

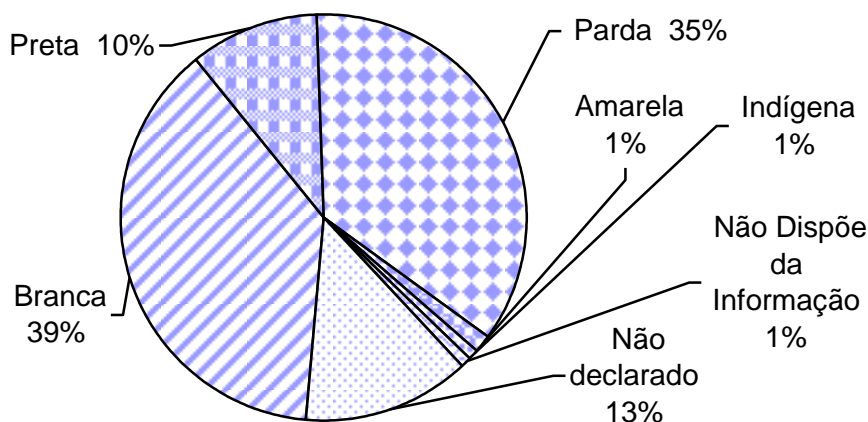


Fonte: Elaboração do autor (2020) a partir dos dados INEP (2019).

Dois elementos são mais expressivos. A predominância da população branca nas IESs, sendo ela menor na composição social se comparada à população negra (55,8%). E por segundo, em decorrência da anterior, o alto número de estudantes com *status* de “não declarado”, que pode ser fruto da dificuldade enquadramento nas cotas pelas opções estabelecidas, coadunado com a falácia da mestiçagem e da democracia racial.

A representatividade da natureza da administração é ponto salutar. De acordo com o INEP (2019), em 2018, 88,2% das instituições de ensino superior pertenciam à rede privada e detinham 75,4% das matrículas de graduação.

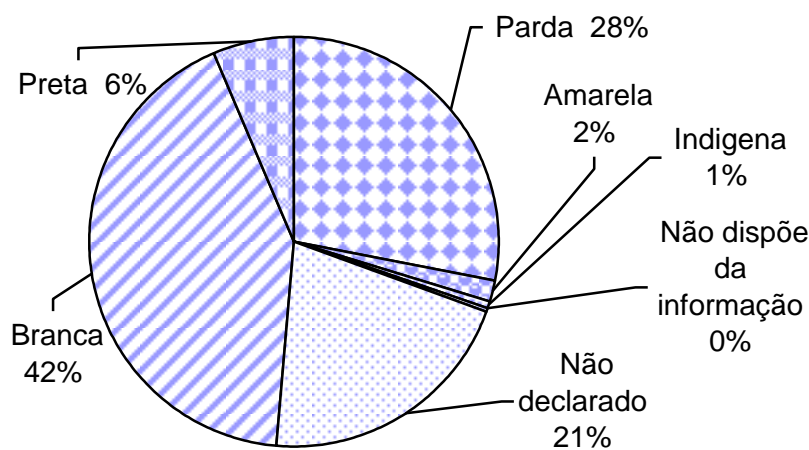
Gráfico 2: Total de matriculados em cursos de graduação em todas as unidades da federação em 2018, nas IFEs, agrupados por cor/raça<sup>37</sup>



Fonte: Elaboração do autor (2020) a partir dos dados INEP (2019).

Comparando-se com as IES privadas, as quais não são obrigadas a aplicar a Lei de Cotas Sociais, tem-se:

Gráfico 3: Total de matriculados em cursos de graduação em todas as unidades da federação em 2018, nas instituições particulares, agrupados por cor/raça

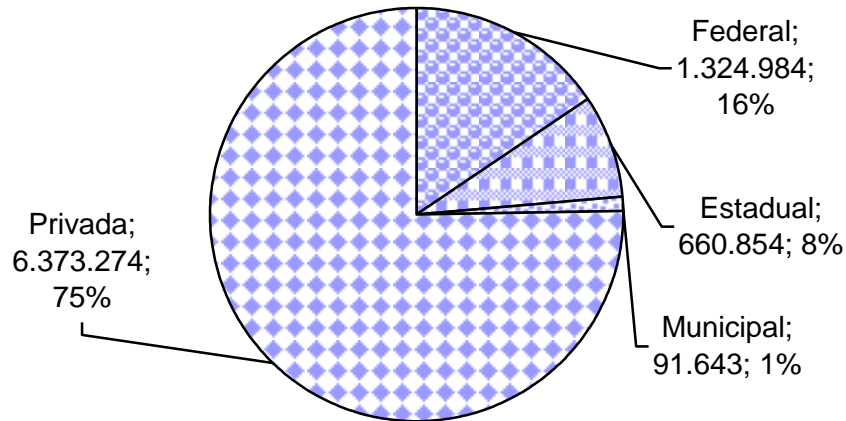


Fonte: Elaboração do autor (2020) a partir dos dados INEP (2019).

<sup>37</sup> Há um visível aumento do público cotista identificado pela raça. Para o INEP os negros chegaram a 45%. Já o Informativo de Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica (n. 41) do IBGE, afirmou que em 2018 os negros se tornaram maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%). Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 01 nov. 2019.

Cerca de 84% das matrículas em 2018 estavam fora do escopo da Lei de Cotas Sociais. Apenas 16% dos matriculados estavam nas IFEs, conforme pode ser observado a seguir.

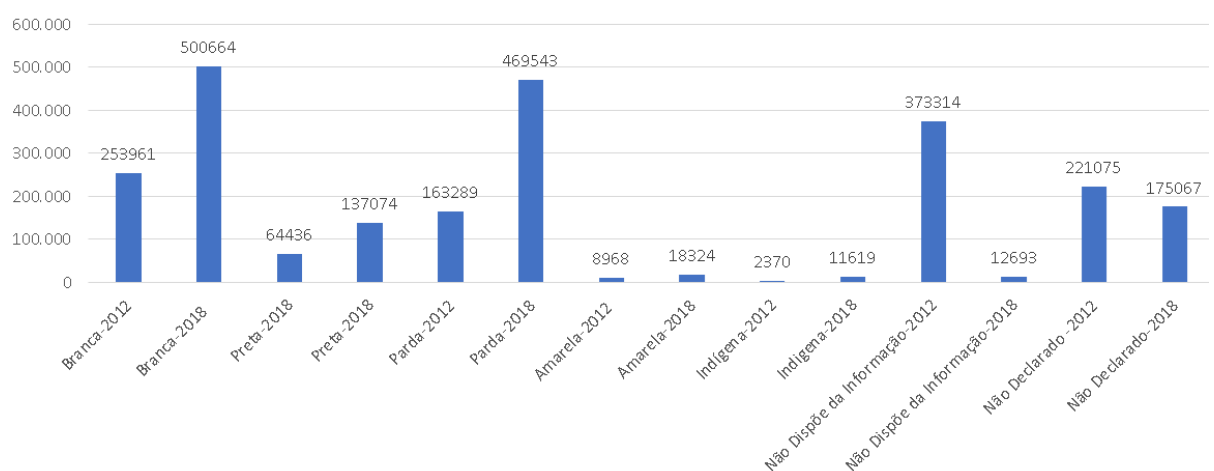
Gráfico 4: Total de matriculados em cursos de graduação por número e porcentagem por categoria administrativa em relação ao total da federação em 2018



Fonte: Elaboração do autor (2020) a partir dos dados INEP (2019).

Considerando o aumento de vagas totais, que em 2012 somava 7.037.688 e em 2018 chegou a 8.450.755, e tomando-se apenas as IFEs, em que a Lei de Cotas Sociais é aplicada obrigatoriamente desde 2013, é possível notar uma significativa alteração na composição do quadro de matriculados em comparação com os dados mais recentes disponíveis.

Gráfico 5: Total de matriculados nas federais, agrupados por cor/raça entre os anos de 2012 e 2018

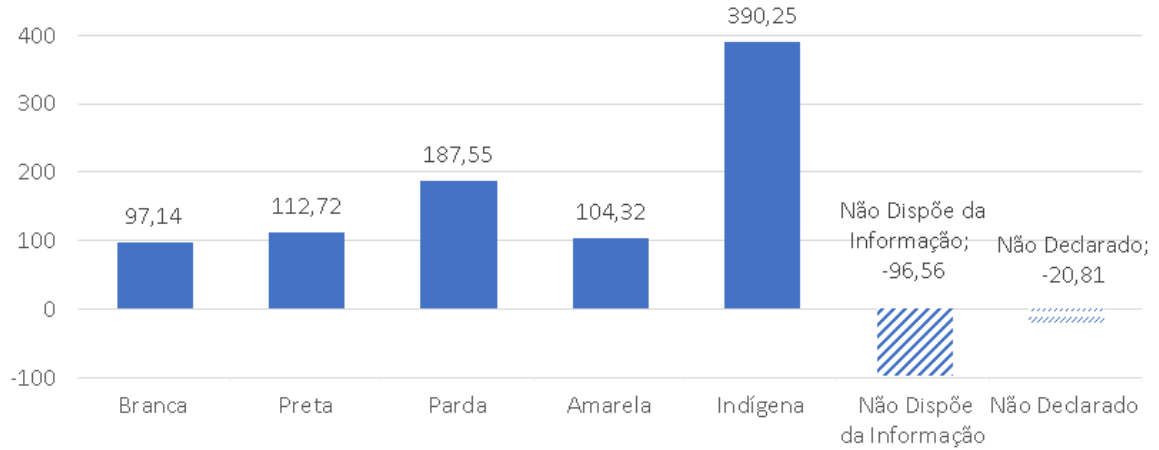


Fonte: Elaboração do autor (2020) a partir dos dados INEP (2019).



A variação percentual pode ser expressa conforme gráfico 6.

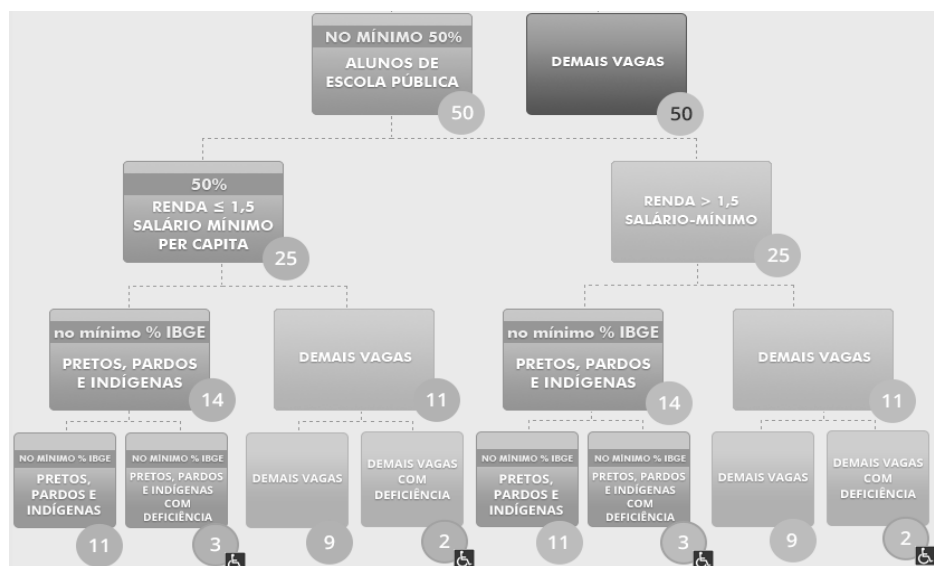
Gráfico 6: Variação percentual de matriculados nas federais, agrupados por cor/raça entre os anos de 2012 e 2018 (em relação ao seu próprio grupo)



Fonte: Elaboração do autor (2020) a partir dos dados INEP (2019).

A Lei Federal nº 12.711/12 prevê um total de cinco degraus para a diversificação das cotas, que na ausência do seu público, delimita um escalonamento que desenvolve a passagem de uma vaga para outra modalidade. De um total de vagas, 50% devem ser oferecidas para estudantes egressos do sistema público de ensino (1). Destas, divide-se igualmente, pelo critério de renda (2), a autodeclarados (3), às pessoas com necessidades específicas (4) e aos autodeclarados com necessidades específicas (5).

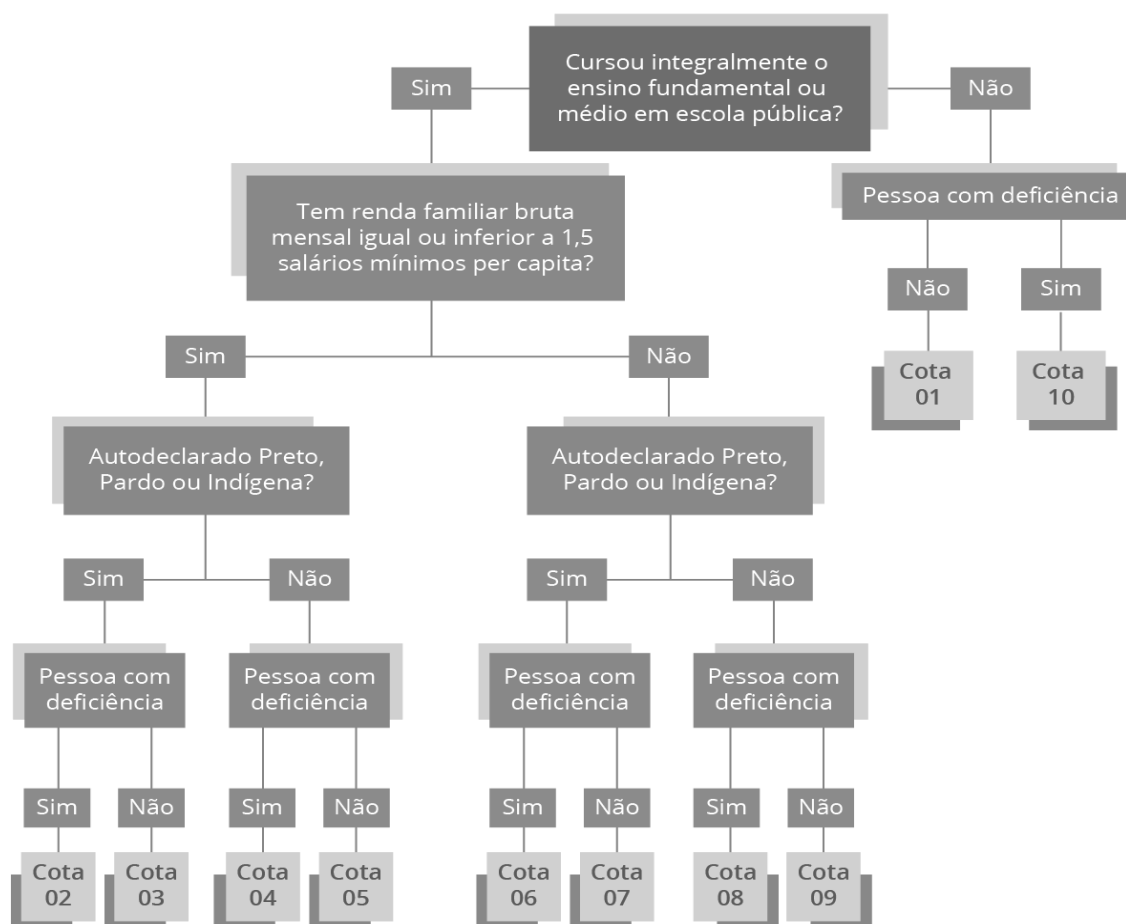
Figura 2: Divisão das vagas por cota



Fonte: MEC.

O percentual dessas vagas é estabelecido conforme último indicador demográfico do IBGE para o estado federativo. No exemplo da figura 2, o MEC utilizou os dados de Minas Gerais. A Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012) obriga as instituições federais de ensino a destinar “no mínimo 50% de suas vagas para estudantes egressos do sistema público de ensino (BRASIL, 2012, grifo nosso), de forma que as IFEs podem ampliar e gerir a seu modo tal determinação. O IFRS, por exemplo, possui cota para pessoa com deficiência não egressa do sistema público (na figura 3 a cota 10).

Figura 3: Divisão das vagas por cota no IFRS



Fonte: IFRS<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> A denominada 'Cota 10' (PcD sem obrigatoriedade de ser egresso de escola pública) é ofertada no IFRS por conta de ação afirmativa própria, estabelecida pela Resolução de seu Conselho Superior nº 22/2014, que aprova sua Política de Ações Afirmativas do (IFRS, 2014).

Note-se que, diante da discussão polêmica em torno de questões redistributivas e contrárias àquelas discriminatórias fez com que a lei federal aglutinasse questões de ordem socioeconômica e racial. Na promulgação da Lei (BRASIL, 2012) foi vetado o artigo 2º, o que exigia que as IFEs selecionassem os “alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento”. O veto foi justificado pela ausência de padrões para aplicação e avaliação de tal índice.

Críticos da lei afirmam que políticas para os mais pobres já atingiriam o público negro, dado que estes estão presentes e são o maior contingente que compõe os ‘menos favorecidos’, eliminando, portanto, todo tipo de preconceito. Há que se estabelecer que as questões de discriminação não se reduzam à renda, uma vez que exclusão social e discriminação racial, ou de quaisquer naturezas, não podem ser tratadas como sinônimo, como nos adverte Fraser e Honneth (2006).

Nesse entendimento, de acordo com Moehlecke (2002) ao sintetizar pesquisas realizadas nos EUA, entre os anos de 1940 e 1980, concluiu que os negros tiveram melhoradas suas condições em períodos de crescimento econômico, mas que estes foram mais expressivos em governos que aplicaram políticas de intervenção social. Já no contexto cubano, a partir da revolução no final da década de 50, a intervenção do Estado se baseou apenas em políticas para gerar igualdade de classe, evitando àquelas de combate à discriminação - uma vez que optou por eliminar referências às raças, vistas como malélicas e causadoras de divisões. Após quase 40 anos, na Reunião do 5º Congresso do Partido Comunista Cubano, em 1997, Fidel Castro reconheceu que, ainda, negros e mulheres estavam sub-representadas na própria estrutura do Estado. Assim,

Uma política que se baseia em critérios unicamente sociais para responder a disparidades de ordem racial é incapaz de solucionar de modo eficiente a discriminação racial ou a estratificação socioeconômica, pois não consegue desfazer as interconexões de raça e classe (MOEHLECKE, 2002, p. 215).

Nos dois contextos, cubano e estadunidense, embora a população negra tivesse melhorado suas condições, elas não foram suficientes para eliminar a própria discriminação. Essa formulação está claramente estabelecida no art. 1º da Lei de Cotas Sociais, quando está afirmado que

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, grifo nosso).

E complementa no seu artigo 3º que

as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Dessa forma, o papel das políticas públicas, como a Lei de Cotas Sociais, possui um avanço, quando combina políticas antipobreza e antidiscriminação com o objetivo de ampliar a diversidade no acesso e na composição do quadro acadêmico.

Ao estabelecer como público prioritário o formado em nível antecedente na esfera pública, as cotas tentam reconhecer a dificuldade dos estudantes dessas escolas e da própria escola pública em si. A busca pela compensação tem fundamento na não qualidade de ensino. É provável que existam escolas públicas muito melhores que escolas particulares, como é o caso dos próprios Institutos Federais, que lecionam cursos de nível médio integrado, bem como cidades que não possuem escolas particulares. Assim, o segundo critério da lei é a renda, dividida em maior e menor renda *per capita* (por pessoa) e, posteriormente, em cada bloco, às pessoas autodeclaradas e com alguma deficiência.

O debate acerca das cotas sociais não é apenas um dever institucionalizado, legal e estatal, mas senão de toda a sociedade brasileira, que se construiu sobre o escravagismo e assiste cotidianamente o aprofundamento das desigualdades e do não reconhecimento. Ratifica-se sua notabilidade os índices e as estatísticas sociais, as quais retratam a brutalidade com que determinados segmentos são alocados coletivamente.

Nesse item se esclarece o que são e como funcionam as cotas sociais na educação pública federal. A próxima discussão trata de identificar quem e por que alguns devem acessá-la, isto é, quem são os cotistas.

### 3.3 Quem é o cotista?

*Com efeito, como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar por conhecer os próprios homens?*  
(ROUSSEAU, 2001)

Na guerra os combatentes são orientados a não olhar para o rosto dos opositores, uma vez que isso pode lhe causar hesitação e, possivelmente, ser alvejado pelo inimigo. No entanto, se o opositor no combate é visto como inferior, objeto ou como mercadoria, já não há mais pelo que titubear e logo será golpeado. Isto pode ser dito da discriminação, uma espécie de guerra encoberta e contra quem são considerados inferiores ou invisíveis. Oliveira Júnior (2007, p. 165) afirma que a ocultamento imposto é uma “estratégia da invisibilização entre negros e índios”, com o objetivo de “obliterar a diversidade étnica”. Realiza-se um etnocídio indígena e negro, ainda que não em situações análogas, são vistos como subalternos, resguardando a reprodução da cultura dominante e unidimensional. Para que se possa compreender as desigualdades socioeconômicas e educacionais brasileiras e, igualmente, a quem se destinam as cotas sociais, é necessário analisar a própria formação do país, seu passado de escravidão, que está ao mesmo tempo presente nas relações sociais, com vistas a olhar quem é, pode e deve ser cotista na educação.

A produção acadêmica científica aceita, com destaque, a existência de um racismo típico ou ‘a *la brasileira*’, fruto do passado de escravidão e de desigualdades nas relações sociais próprias da constituição do país. Ao se pesquisar no Banco de Teses da CAPES os descritores “lei de cotas”, entre os anos de 2013 a 2019, mais de vinte estudos apontam nesta direção<sup>39</sup>. Daí que o preconceito e a discriminação negam os pilares necessários para a participação paritária, transformando-se em uma injustiça simbólica e cultural entre os diversos grupos. Para Fraser (2001, p. 233), tal injustiça

---

<sup>39</sup> Ao pesquisar o termo “Lei de Cotas” (com o uso de aspas) no Banco de Teses e Dissertações no portal da Capes (ref. junho de 2020) o sistema gerou um resultado de 190 pesquisas, entre os anos de 2005 a 2019, em 46 áreas do conhecimento. Como o objetivo de avaliar a possível interferência da Lei de Cotas Sociais sobre as IFEs, utilizou-se o descritor “Lei de Cotas” (entre aspas), aplicando o filtro para a área do conhecimento de “educação” totalizando 36 resultados entre 2013 e 2019. Excluíram-se as pesquisas que não estavam disponíveis integralmente na plataforma ou por constar duplamente no catálogo.

se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana).

Por coerência à lei (BRASIL, 2012), é necessário destacar que não se tem interesse em discorrer sobre todos os grupos da subdivisão das cotas sociais, acerca das características singulares e culturais dos povos indígenas, das pessoas com necessidades específicas, entre outros, isoladamente. No entanto, pela característica do histórico brasileiro, certas especificidades, como àquelas advindas do público negro e indígena do período colonial não podem ser ignoradas. Uma vez que

sem levar em consideração essas relações e os obstáculos da sociedade brasileira, particularmente o lugar do negro, a educação das relações étnico-raciais não alcançará os seus objetivos. É evidente que não se trata de uma questão envolvendo apenas o negro [...], mas diz respeito a questões estruturais da sociedade (MARCON; DOURADO, 2019, p. 4).

Para Marcon e Dourado (2019, p. 14) é de causar estranheza como, ainda, as questões sobre negros e índios são vistas. Por vezes, são restritas ao dia do índio e ao dia da consciência negra, em datas que “reforçam mitos, naturalizam discriminações ou romantizam, especialmente quando se tratam de indígenas”. Esse diagnóstico escolar pode ser expandido para as IES e seus processos seletivos e vestibulares, não raro, assentados em um daltonismo étnico-racial sinalizados recentemente.

Em nossas experiências junto aos processos seletivos (exames de seleção e vestibulares) se pode sentir a dificuldade da análise do fenótipo de alguns candidatos, não raro, tendo que ser realizado nova avaliação por comissão distinta. Se for difícil identificar quem é negro, paradoxalmente, seria, igualmente, complexo de discriminar alguém pela sua cor? Existiria racismo ainda?

Ao considerar a história brasileira, a partir da chegada dos portugueses, excluindo-se os períodos anteriores e quando não houve liberdade democrática, é possível observar que o Brasil se desenvolveu, fortemente, sob um contexto

desigual e de violação de liberdades individuais, o que impossibilita qualquer justificativa meritocrática no debate social, em específico sobre o acesso ao ensino público.

Em uma análise genérica da história do país, após a chegada dos portugueses em 1500, considerando apenas as datas-marco de forma linear, há a abolição da escravidão 388 anos depois, em 1888 (último país das Américas em abolir). A Proclamação da República em 1889 até o fim da República Velha em 1930, marcada pelo coronelismo e as políticas oligárquicas. Historiadores como Alves (2000) compreendem que o único avanço rumo à cidadania no período ficou restrito à abolição. Para Sarney (SARNEY, 2018, p. 23) “a Constituição de 1934 foi, portanto, efêmera e pouco implantada. Prevaleram sobre ela os primórdios de nosso Estado concentracionário. Com suas qualidades e defeitos, foi a prova definitiva de que uma constituição não faz a democracia”. A Constituição de 1937 também foi efêmera, além do que “seria exagero falar em Estado de Direito”, de modo que não se pode falar em democracia entre a revolução-golpe do Estado Novo e a Ditadura Vargas de 1930 a 1945; E, por fim, a ausência da democracia no período da Ditadura Militar, nos anos de 1964 a 1985<sup>40</sup>. A democracia brasileira foi e é conturbada e de difícil localização no tempo, uma vez que é da sua natureza comportar uma série de conflitos, alterando-se por vários momentos de instabilidade e ditaduras. Nesta perspectiva, se a história do Brasil pós chegada dos portugueses fosse uma pessoa de cem anos de idade, livre da escravidão ela teria vivido pouco mais de vinte e cinco anos e, aproximadamente, nove anos em períodos com relativa democracia<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Não foi considerado o período acerca da discussão sobre Impeachment (destituição) ou Golpe Político-Parlamentar de 2016 e o enfraquecimento da democracia brasileira. A obra de Proner *et al.* (2016) nos permite compreender que as ditaduras podem ser descartadas se as democracias estiverem a serviço dos interesses econômicos, sendo um projeto ainda em desenvolvimento. Para ampliação da discussão indicou-se, Rancière (2014), Proner *et al.* (2016) e Castells (2018).

<sup>41</sup> Tecnicamente a escravidão não começou em 1500, mas a partir da introdução das capitâncias hereditárias, em 1534. Alguns historiadores consideram a data de 1551 a chegada dos primeiros escravos africanos. Considerou-se para a analogia o ano de 1500 com base na conclusão de Duque-Estrada (2005, p. 28), quando afirma que os “escravos africanos vieram para o Brasil desde a sua primitiva colonização” e conclui apontando duas nascentes da escravidão: “a que submeteu os índios brasileiros ao jugo desótico dos colonizadores da terra, e a que subtraiu à liberdade os infelizes habitantes da costa d’África”. Para os períodos de ‘democracia’, considerou-se o período da “República Populista” (1946-1964) e o período de vigência da “Constituição Cidadã” (1988-2020). Este recorte levou em conta o sufrágio universal (na CF/1932 só mulheres que ocupassem funções públicas remuneradas eram obrigadas a votar).

A condição da escravidão, além de extirpar a liberdade civil tinha força de eliminar a própria personalidade do subjogado escravo.

Por conseguinte, do ponto de vista jurídico, o escravo era uma coisa, sujeita ao poder e à propriedade de seus senhores. A reificação do escravo operou-se de maneira subjetiva e objetiva, isto porque, por um lado, sua condição jurídica tornou-o mera peça do mecanismo econômico de produção, condicionando necessariamente sua condição social. Por outro lado, o escravo, embora capaz de empreender ação com “sentido”, pois eram ações humanas, externava orientações e significações sociais impostas por outrem (JENSEN, 2015, p. 70).

Àqueles que não tinham sido colonizados em sua totalidade (corpo e mente), a lei tratou de fazê-lo. A Lei dos Sexagenários previu libertação dos escravos com mais de sessenta anos, conhecida com a “lei da gargalhada nacional” (a partir de 35 anos os escravos já eram considerados velhos, uma vez que a expectativa de vida se dava entre 32 e 40 anos<sup>42</sup>). No entanto, também estipulava que o escravo trabalhasse novo período para fins indenizatórios de sua liberdade (comprando sua Carta de Alforria). O liberto deveria manter residência no mesmo município do antigo algoz. Isto pode ser conferido pelos parágrafos 10º, 14º e 15º do Art. 3º da Lei 3.720/1885 (BRASIL, 1885).

A Lei do Ventre Livre, do Sexagenário e do próprio processo de alforria da abolição da escravidão foram ações coordenadas e gradativas, visando o controle social e disciplinar do liberto, com vistas a postergar a abolição rápida da escravidão sem causar prejuízos aos detentores da elite fundiária. Movimento que ocorreu como resposta e preocupação em meio à instalação de numerosos quilombos, (MATTOSO, 2016).

Contemporaneamente, pesquisas almejam indicar quem são os negros e outros grupos étnicos decorrentes do período colonial. A pesquisa acerca do “Retrato Molecular do Brasil” (PENA *et al.*, 2000, p. 16) obteve destacável repercussão nesta temática, ao afirmar que

---

<sup>42</sup> De acordo com Mattoso (2016), em 1885, a Lei do Sexagenário libertou mais de 120 mil escravos, considerados com idade avançada para a época. Em 1821 os negros passaram a ser a maioria da população. Pouco antes da Abolição da Escravidão, com a Guerra do Paraguai (1864 a 1870) a representação negra da população diminui drasticamente, uma vez que os negros eram usados na linha de frente do conflito, passando de uma população de 2,5 milhões em 1860 para 1,5 milhão no ano de 1872. A guerra foi usada como um “dispositivo de eliminação do negro da sociedade brasileira” (JENSEN, 2015, p. 78).



A formação da população brasileira tem provocado debates. Embora todos concordem que somos o produto de um complexo processo de miscigenação entre ameríndios, europeus e africanos, as opiniões divergem sobre os detalhes e o resultado desse processo. Afinal, quanto há de ameríndio, europeu e africano em cada um de nós? Nosso estudo genético com DNA de brasileiros brancos revela que a esmagadora maioria das linhagens paternas da população branca do país veio da Europa, mas que, surpreendentemente, 60% das linhagens maternas são ameríndias ou africanas.

Estudos como o de Pena são pertinentes porque impactam diretamente na compreensão social sobre quem é negro e como autodeclarar-se. Fato crítico ocorreu com a pesquisa PNAD do ano de 1976 que ao perguntar ao brasileiro “qual é sua cor?” obteve mais de 130 cores diferentes. Algumas respostas foram ‘alva’, ‘branca-suja’, ‘café-com-leite’, ‘cor-de-cuia’, ‘queimada de praia/sol’, ‘encerada’, ‘marinheira’, etc. A lista completa da autoclassificação pode ser analisada na Folha de São Paulo (1995). A autodeclaração impacta no trabalho das comissões de heteroidentificação sendo uma questão de *representação*<sup>43</sup>.

Um exemplo relevante ocorreu com o vestibular 2018 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa IFE mudou sua política de ingresso, estabelecendo que os estudantes pardos que demonstrassem possuir ascendência negra (pais e avós ou outro ancestral) poderiam acessar as cotas sociais, além de criar a figura do pardo-indígena. O objeto das cotas sociais é para com a pessoa que sofre o preconceito, através de seu fenótipo, critério avaliativo, tornando-se inviável e impossível apregoar a um ancestral sua característica racial. Em entrevista publicada no Jornal Zero Hora, Dias (2018, n. p.), especialista em Direito Público e integrante do Fórum Nacional de Comissões de Heteroidentificação, faz duras críticas nas mudanças realizadas pela UFRGS. Para Dias (2019, n. p.)

A heteroidentificação significa identificação por outra pessoa, não tem a ver com autodeclaração, que faz parte do direito subjetivo, de entender que se pertence a qualquer coisa. Uma coisa é como eu me sinto, outra coisa é como a sociedade me vê. A pessoa branca, que com toda a boa vontade possa se sentir pertencente à comunidade negra, não será da comunidade negra e não será tratada como negra pela sociedade. Entendendo isso, as cotas raciais utilizaram o critério

---

<sup>43</sup> Comissões responsáveis pelos vestibulares, as quais têm diante de si a complexa tarefa de identificar e confirmar quem é negro, o que para alguns críticos se constituem como um tribunal racial. Tais comissões de heteroidentificação, orientadas pela Portaria nº 04/2018, do Ministério do Planejamento, devem ser compostas considerando a diversidade de seus membros, com o fim de respeitar a sua representação cultural.

da fenotipia [...]. O que a universidade está fazendo é dar uma chibatada nas cotas raciais<sup>44</sup>.

A discussão sobre quem é negro em um país miscigenado gerou uma proliferação do fenômeno que ficou conhecido como “afro-conveniência” ou “afro-oportunismo”, em que brancos passaram a evocar ascendência negra ou de seus reduzidos traços para tentar acessar o sistema de cotas. Para a promotora de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia, Vaz (2018, p. 37),

No Brasil, predomina o preconceito racial de marca, de modo que a discriminação é praticada por meio de construções sociais que promovem a exclusão de determinadas pessoas, em razão de suas características fenotípicas – tais como cor da pele, traços faciais e textura dos cabelos –, associadas ao grupo étnico-racial a que pertencem. Assim, o racismo à brasileira afeta os indivíduos em virtude de sua aparência racial – que determina sua potencial vulnerabilidade à discriminação racial –, e não de sua ascendência ou composição genética.

A ideia de permitir a comprovação ancestral para determinada raça inviabiliza a política de cotas (aqui explícito no segmento racial), uma vez que se cairia numa análise documental burocrática inviável. Em certo grau seria aplicada, indistintamente, a todos, rompendo com uma política de discriminação positiva, tornando-a obsoleta, nos termos da pesquisa de Pena *et al.* (2000)<sup>45</sup>. Assim, é sobre determinada pessoa que se deve avaliar a incidência do preconceito e não para com seus pais e avós. Do contrário, uma ascendência branca livraria uma pessoa negra de racismos.

---

<sup>44</sup> O movimento negro ocupou a universidade e a questão foi resolvida em acordo realizada na 26ª Vara Federal, em relação a verificação das autodeclarações e de heteroidentificação (UFRGS, 2018). Ainda contra os processos seletivos da UFRGS para o ingresso 2018, há uma Apelação Civil no TRF4 (5024707-08.2018.4.04.7100/RS), discutindo a análise parental. Após tido o pedido negado e, posteriormente, reformado em Acordão, o TRF4 elenca que “2. É ilegal o parecer emitido pela comissão de verificação que, de forma sumária, conclua apenas pelo critério da heteroidentificação, sem qualquer fundamentação e sem levar em consideração a autodeclaração do candidato e os documentos por ele juntados; 3. Diante da subjetividade que subjaz à definição do grupo racial de uma pessoa por uma comissão avaliadora e havendo dúvida quanto a isso, tem-se que a presunção de veracidade da autodeclaração deve prevalecer” (MARTINS, 2019, n. p.).

<sup>45</sup> Estudos desta natureza podem reforçar as afirmações encontradas por Gilberto Freyre (2004), em sua obra “Casa Grande e Senzala”, uma abordagem sociológica que estabeleceu a visão do homem mestiço um elemento fundante para a democracia e flexibilidade do país. Freyre (2004) fundamentou o mito da “democracia racial” numa perspectiva do ‘branqueamento’ populacional por uma visão romântica da mestiçagem, criando um “racismo à brasileira” (JENSEN, 2015, p. 108). Assim, o país seria um paraíso tropical e mestiço, congregando e harmonizando povos e culturas da Europa (o branco), da África (o negro) e da América (o índio), numa fábula das três raças. Para esta entender os efeitos desta discussão indicou-se o texto de Schwarcz (1994).

Para Vaz (2018, p. 39) “se o fenótipo é o fator que, socialmente, determina o racismo – resultando na exclusão social da população negra – também este deve ser o critério para a definição dos destinatários das ações afirmativas de cunho racial”. Aos críticos das heteroidentificações equivocadas ou tentativas de falsidades ideológicas resta comprovar “que o número de candidatos que se declaram negros apenas para se aproveitar da cota e são realmente admitidos é grande o suficiente para impedir que essa política atinja seu objetivo” (FRIAS, 2012, p. 138).

Santos e Maio (2004) destituem as evidências genéticas da importância na delimitação de identidades e na definição dos padrões de sociabilidade no Brasil, uma vez que qualquer senso crítico nos permite concluir que somos, em maior ou menor parte, a miscigenação apontada por Pena *et al.* (2000). Nem por isso os brancos deixaram de ser menos brancos e o racismo a negros, índios e outros grupos tenha diminuído.

Embora a ciência [positiva] seja um importante instrumento, deve-se analisá-la a partir de seus próprios interesses, em detrimento da superada visão de isentabilidade e neutralidade que outrora se aceitava. Para o filósofo Michel Foucault (1926-1984), é possível compreender que o termo raça ou raças não pode ser entendido em um contexto biológico. Segundo Foucault (2010, p. 65),

Ela designa [...] certa clivagem histórico-política, ampla sem dúvida, mas relativamente fixa. Dirão, e nesse discurso dizem, que há duas raças quando se faz a história de dois grupos que não têm a mesma origem local; dois grupos que não têm, pelo menos na origem, a mesma língua e em geral a mesma religião; dois grupos que só formaram uma unidade e um todo político à custa de guerras, de invasões, de conquistas, de batalhas, de vitórias e de derrotas, em suma, de violências; um vínculo que só se estabeleceu através da violência da guerra. Enfim, dirão que há duas raças quando há dois grupos que, apesar de sua coabitação, não se misturaram por causa de diferenças, de dissimetrias, de barragens devidas aos privilégios, aos costumes e ao direito, à distribuição das fortunas e ao modo de exercício do poder.

A Biologia já rejeitou divisões de classes de acordo com a cor de pele e outras características físicas humanas (racismo ontológico-genético). O elevado índice de miscigenação tornou obsoleta a ideia genética de raças. Tal construção conceitual decorre das interações sociais, mediada por concepções históricas, valorativas e, por vezes, arbitrárias (racismo sociológico) (PENA *et al.*, 2000; FOUCAULT, 2010),

uma vez que “a ‘raça’ não é nada mais do que uma diferenciação econômico-política” (FRASER, 2006a, p. 235).

Há relativa confusão entre o racismo baseado no genótipo, já invalidado pela biologia, e aquele baseado no fenótipo, que identificam e geram pertencimento aos grupos sociais, tanto para valorizá-los, como para estigmatizá-los. De outro modo, o que prejudica negros, índios, LGBTI+, dentre outros, não suas características fenotípicas em si, mas as atitudes sociais racistas em relação a elas.

Enfaticamente, Bourdieu e Passeron (2014, p. 29) destacam que

1.2.1. A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’.

Os autores compreendem que a cultura dominante nada mais é do que um arbitrário, “desconhecido em sua verdade objetiva” (2014, p. 45). É fato que biologicamente a pergunta sobre quem é negro não faz sentido, uma vez que a discussão está no campo político e de justiça social. Dito de outra forma, o racismo é uma essencialização sociocultural e histórica, que não possui respaldo e justificação genética ou natural.

Desta forma, quando se aborda o conceito de racismo, não se advoga a ideia de raça, em seu sentido biológico. A dúvida acerca de “quem é negro no Brasil?” não possui latência sobre “quem é branco no Brasil?”, evitando conclusões de que preto tem, branco quase não existe.

Essa substancialização de um traço, isolado e rebaixado, é notável na dominação de classes: “os empregados”. É também notável no machismo e nos outros modos da dominação. A invisibilidade e superexposição por um só traço identitário são como duas faces de um só golpe (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 146).

Característica similar ocorre com certo ritual de branqueamento ou do negro que ascende à categoria de ‘moreno’ quando incorpora atitudes ou valores simbólicos ao modelo arbitrário branco. A compreensão de racismo é entendida como metodologia instrumental do conservadorismo. Bem delineado em Foucault (2010), essas disfunções sociais reforçam estereótipos quanto a determinados

grupos, reforçando o próprio preconceito e racismo que se impregnou, de tal forma que pode ser praticado despercebidamente, agora pela via da meritocracia.

Nesse ponto, é destacável o pensamento de Jessé de Souza (1960-), sociólogo e professor brasileiro, que entende que a concepção da formação da sociedade brasileira deixou as amarras do “racismo científico” e se reconfigurou, passando a se ancorar em posições profundamente meritocráticas, as quais descartam a influência dos seus fatores econômicos e culturais, como advogam os defensores da igualdade formal. Ao abordar a influência dos elementos de classe Souza (2017, p. 52) afirma que

Afinal, sem que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo.

Daí, que o conceito de igualdade formal e meritocracia tomam para si um caráter “neodarwiniano<sup>46</sup> em âmbito social”. Para as posições meritocráticas, políticas de tratamento diferenciado não são aceitas, uma vez que a desregulamentação, extremando as relações de mercado, é vista como necessária, quando “prioriza a competição, elevando os ‘mais aptos e capazes’ em detrimento dos reputados ‘menos aptos’, ou os ‘perdedores da luta pela existência [econômica]” (JENSEN, 2015, p. 49)<sup>47</sup>. Hannah Arendt ao refletir sobre A Crise na Educação (1957) norte-americana já afirmava que “A meritocracia não contradiz menos o princípio da igualdade, de uma democracia igualitária, do que qualquer outra oligarquia”.

O discurso meritocrático serve para justificar a querela das desigualdades. O Brasil está entre os dez países mais desiguais do mundo, de acordo com o Relatório da Oxfam Brasil 2018. O IDH brasileiro alcançou 0,74338, permanecendo na 79ª

---

<sup>46</sup> A definição de Estado neodarwinista é de Loic Wacquant, o qual explica que o Estado passa a se basear na “competição, celebra a responsabilidade individual e irrestrita e tem como contrapartida a irresponsabilidade coletiva e, portanto, política” (JENSEN, 2015, p. 49, grifo da autora).

<sup>47</sup> Espaço de destaque teve as pesquisas do racismo científico desenvolvidas por Franz Joseph Gall, frenologista cujo intento era de estabelecer laços eugênicos a partir de traços físicos, como o tamanho da circunferência do cabeça. Os africanos possuíam cabeça menor, logo, seriam inferiores intelectualmente. Visão científica que só foi refutada com veemência com o Projeto Genoma Humano, combatendo a frenologia, responsável por “diversos comportamentos sociais visando à eugenia” (JENSEN, 2015, p. 96).

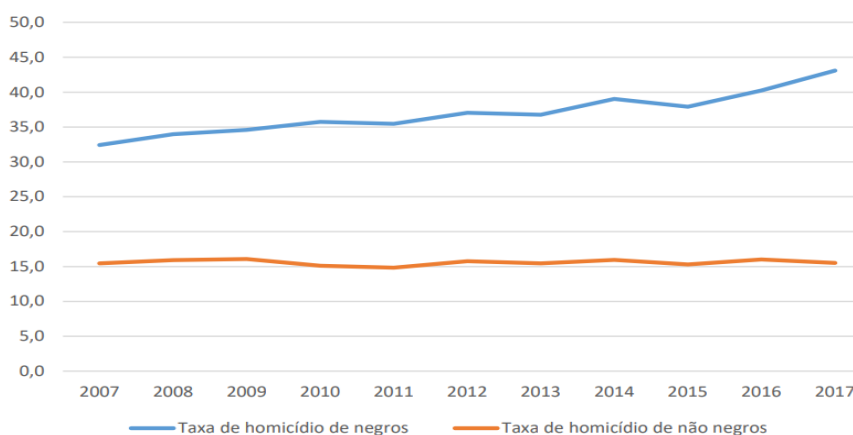
posição do ranking do PNUD, de um total de 189 países (OXFAM BRASIL, 2018). Reconhecer a tamanha desigualdade e combatê-la é uma tarefa complexa. De acordo com o PNAD Contínua, 1% da população mais rica – 2,1 milhões de cidadãos – teve rendimento médio mensal de 27.744 reais. Os 50% mais pobres – mais de 100 milhões – só ganharam 820 reais por mês. Exemplo mais gritante da desigualdade associada ao racismo se expressa na população carcerária brasileira. A população nacional negra (formada por pretos e pardos) é de 53,6% e compõe 62% dos encarcerados. Já os brancos que formam 45% da população detêm 37% dos encarcerados (IBGE, 2018).

Destarte,

o que prejudica os negros [e o mesmo pode ser dito de indígenas e outros grupos cotistas] não é a cor de sua pele ou outras características fenotípicas em si mesmas, mas sim as atitudes sociais negativas em relação a essas características, o racismo (FRIAS, 2012, p. 141).

Embora os brancos sejam mais escolarizados que pretos e pardos, quando com o mesmo nível de formação, no ano de 2017, possuíam menor taxa de desocupação em relação aos negros, 10% e 14,7%, respectivamente (IBGE, 2018a), o que pode se traduzir em violência social. De acordo com o Atlas da Violência, desenvolvido pelo IPEA e pelo FBSP (2019), no ano de 2017, o Brasil teve 65.602 pessoas assassinadas, chegando à marca histórica de 31,6 mortes violentas para cada 100 mil habitantes. O documento atenta para o que chama de “juventude perdida”, o fato dos mais afetados pela criminalidade serem os jovens entre 15 a 29 anos de idade, que alcançam o índice de 69,9 mortes para cada 100mil habitantes jovens (35.783 pessoas mortas em 2017). Já a taxa de homicídios por 100 mil habitantes foi de 43,1 para o público negro, ao passo que a taxa aos não negros (incluindo brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Isto significa que, naquele ano, proporcionalmente, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio, cerca de 2,7 pessoas negras perderam a vida. 75,5% dos homicídios foram praticados contra homens da população negra, fazendo-se crer que negros e não negros vivem em países diferentes.

Gráfico 7: Taxa de homicídios entre população negra e não negra.



Fonte: IPEA e FBSP, 2019.

Para se observar a tamanha disparidade entre a violência e mortes entre brancos e negros, reproduziu-se anteriormente as taxas de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro desses grupos populacionais no Brasil, considerando o período de 2007 a 2017 (IPEA; FBSP, 2019, p. 49-50).

Em se tratando de educação, os dados dos indicadores da PNAD Contínua apontam que no Brasil a taxa de escolarização das pessoas entre 18 e 24 anos é de 32,7%. Por cor ou raça os brancos detêm 38,8%, enquanto pretos e pardos alcançam o índice de 28,9%. A taxa ajusta de frequência escolar líquida no ensino superior no Brasil em 2018 representou 25,2%, brancos com 36,1% e pretos ou pardos com 18,3% (IBGE, 2018a). O IBGE ainda afirma que os rendimentos financeiros de um trabalhador branco foi 75% maior do que aqueles auferidos por um trabalhador negro em 2018.

O que tais estatísticas nos indicam é que a representação pode ser um ponto fundamental. A criação de um lugar de pertencimento de um grupo social é significativa. Sowell (2016, p. 196) discute a questão da “representação” ao tratar da necessidade de pessoas ‘modelo’ (sexo, raça/etnia...) e entende não haver qualquer relação científica de influência ou mesmo de sucesso profissional. No caso examinado por ele, “o problema não era de discriminação”, mas inadequações de “qualificações necessárias”. Sowell se utiliza dos exemplos ianques da escola *Dunbar High School*, educandário só para negros e com professores brancos e o caso de imigrantes japoneses que não tiveram professores hispano-americanos, mas obtiveram sucesso em seus estudos no pós-segunda guerra mundial. Conclui afirmando que é melhor que as IES possuam “massa crítica intelectual” do que uma

“massa crítica racial”. Certamente está correto, se analisado do ponto de vista antagônico. No entanto, é possível que exista uma massa crítica racial/étnica e, igualmente, intelectual. Em tais casos, Sowell pode ter caído justamente na crítica que desenvolve no capítulo seis de sua obra, ao afirmar que estudos se utilizam de “amostragem altamente atípica” de “faculdades e universidades também altamente atípicas”, para concluir ilações igualmente atípicas (SOWELL, 2016, p. 202).

De qualquer modo, como demonstrado pelo extrato estatístico, a população brasileira que mais sofre tem um rosto bem definido, o que pode ser o mesmo rosto do cotista nas IFEs, de modo que,

é fundamental que se façam investimentos na juventude, por meio de políticas focalizadas nos territórios mais vulneráveis socioeconomicamente, de modo a garantir condições de desenvolvimento infanto-juvenil, acesso à educação, cultura e esportes, além de mecanismos para facilitar o ingresso do jovem no mercado de trabalho. Inúmeros trabalhos científicos internacionais, como os do Prêmio Nobel James Heckman, mostram que é muito mais barato investir na primeira infância e juventude para evitar que a criança de hoje se torne o criminoso de amanhã, do que aportar recursos nas infrutíferas e dispendiosas ações de repressão bélica ao crime na ponta e encarceramento (IPEA; FBSP, 2019, p. 30).

Apesar do avanço das políticas públicas nas últimas décadas, como o programa de REUNI, o PROUNI, o FIES, o PNAES, entre outros, a população brasileira em 2017 com vinte e cinco a sessenta e quatro anos de idade, com educação superior completa, está estimada em 19%, enquanto a média dos países-membros da OCDE ficou em cerca de 36,7%, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2018).

Os mesmos indicadores estabelecem que o Brasil é o país que mais emprega e rentabiliza pessoas com ensino superior, se comparado com os 36 membros da OCDE, deixando claro a importância da educação no cenário brasileiro. Não bastasse, os índices ainda apontam que as desigualdades educacionais internas, entre os estados brasileiros, chegam ser quatro vezes mais no percentual de formados por unidade da federação, sendo os extremos o Distrito Federal com 33,2% e Maranhão com 7,4%. (IBGE, 2018, p. 93-95).

Assim, o país é tecido por disparidades sociais, econômicas e demais estatísticas em diversas áreas possuem forte denominador étnico-racial, requerendo, necessariamente, as políticas de cotas sociais, com premência no que tange



àquelas no campo da educação. Corrobora essa compreensão a crítica que Fraser faz ao “humanismo”, enquanto critério de justiça, para a qual a sua abstração, ou universalização, também representa a sua fraqueza.

Alheio a relações históricas e sociais, preconiza a aceitação indiscriminada de todos em relação a tudo. A adoção de um quadro que aceita a todos em termos de humanidade global, elimina o reconhecimento de que questões diferenciadas que possam requerer quadros ou escalas diferentes na aplicação da justiça (FRASER, 2013, p. 757).

A questão racial, enquanto discriminação e de direitos humanos, possui uma atualidade permanente que se estenderá por séculos (FERREIRA, 2011). Não é possível eliminar tamanha dívida social que o passado de escravidão imprimiu no contexto social brasileiro, suas sequelas não desaparecerão em uma ou mesmo duas gerações.

Frias (2012) estabelece uma pertinente reflexão sobre os argumentos que nos ajudam a localizar o panorama de ‘quem é o cotista’, tais como a contraposição do negro rico (não prejudicado pela escravidão) e do branco pobre (não beneficiado pela escravidão), os quais poderiam ser relativizados na política de cotas se estas fossem estritamente raciais. Além, permite compreender que a existência, por si só, da escravidão não é suficiente e nem necessária para justificar as cotas sociais, porque, ao menos no plano do exercício mental, é possível haver uma escravidão sem desigualdade, assim como a desigualdade sem a escravidão. Portanto, o que se tentou demonstrar é que empiricamente existem reiterados danos a certos grupos e “que essa desigualdade se aprofundará caso não seja corrigida artificialmente por meio das cotas sociais. Portanto, as cotas raciais são justificadas na medida em que sejam cotas sociais” (FRIAS, 2012, p. 146).

As desigualdades possuem raízes no histórico de escravidão, na condição de homens e mulheres negros e indígenas que foram tornados escravos, não por serem negros ou indígenas, mas por terem sido reduzidos ao estado das coisas. Portanto, o cotista é o pobre e o estudante egresso de escola pública (embora, nesse contexto, não perfeitamente sinônimos), uma vez que a maior desvantagem dos pobres é não acessar as escolas particulares, consideradas como superiores no ensino fundamental e médio. A exclusão, tanto econômica ou cultural, pode atingir a todos, sejam pessoas brancas, negros, indígenas, mulheres, LGBTI+, com

deficiência, entre outros, embora alguns podem sofrer duplamente seu fardo, quando persistem questões discriminatórias, preconceituosas e racistas e outras características não recepcionadas pelos critérios da valoração cultural dominante (FRASER, 2007).

Assim, as cotas sociais não localizam 'quem é o cotista' por conta da escravidão, mas pela desigualdade, que embora a perpassa, não se restringe a ela, sendo sintetizada em uma distorção redistributiva, de reconhecimento e de representação, que requer correção.

Estudos apontam para o fato de que o êxito acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas são muito semelhantes, pois que há casos que os cotistas têm desempenho melhor, mas que em geral não há diferença significativa entre os dois grupos, exceto pelo empoderamento aos grupos menos favorecidos (ALMEIDA DE SOUZA, 2017; MIRANDA, 2017; JUCÁ *et al.*, 2019).

Outros estudos avaliam que a adaptação acadêmica é um fenômeno multideterminado e, por tal, requer uma análise contextualizada (MONTEIRO; SOARES, 2018). E é o que será apresentado no capítulo seguinte, o qual versará sobre as cotas sociais enquanto expressão de reconhecimento e de representação política para a paridade participativa e justiça na educação. Para tal, deter-se-á na realidade empírica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*.

#### 4 POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO IFRS CAMPUS SERTÃO

O desenvolvimento da pesquisa é também um processo de replanejamento, com o intento de melhor adaptar as estratégias para cumprir com os objetivos propostos, diante das múltiplas realidades enfrentadas. A Pandemia de Coronavírus (Covid-19) impactou fortemente sobre o planejamento e os instrumentos para a coleta de dados. O questionário (apêndice A) foi aplicado. No entanto, o segundo instrumento planejado na qualificação, a realização de um grupo focal com os estudantes cotistas (apêndice B) não pode ser realizado devido à suspensão das aulas em todo o IFRS, através das Portarias nº 281, 286, 288 e 309/2020 e Resolução nº 17/2020 do Conselho Superior do IFRS. Como alternativa, observando-se as questões institucionais e de saúde pública, os estudantes que haviam, previamente, se disponibilizado a participar do grupo focal receberam e-mail esclarecendo sua inviabilidade. Reiterou-se o convite para responder a uma rápida entrevista (que poderia ser realizada pelo próprio e-mail ou por telefone, conforme interesse do estudante). A seguir, com tal ajuste nos procedimentos em nossos instrumentos de coleta, segue-se o relato da pesquisa desenvolvida em três partes.

Na primeira etapa será apresentado o *lócus* investigativo e se esboçará nosso percurso metodológico. A segunda parte apresentará os dados coletados, através do questionário aplicado e da entrevista desenvolvida<sup>48</sup>. A terceira parte versará sobre a análise dos dados na relação entre *reconhecimento* e *representação* a partir do enfoque das cotas no *Campus*. A sistematização ocorrerá a partir da perspectiva teórica contida no primeiro capítulo, articulando os dados coletados com a fundamentação, focando no conceito fraseriano chave da “paridade de participação”, com vistas a responder nossa pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão como possuidores de

---

<sup>48</sup> Para a compreensão dos dados qualitativos, ter-se-á por referência o trabalho de Bardin (2011), ao enumerar as etapas para a análise de conteúdo, da seguinte forma: 1) Organização da análise (pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação); 2) Codificação (Unidades de registro e de contexto; regras de enumeração; análise quantitativa e qualitativa); 3) Categorização (princípios; exemplos de conjuntos categoriais; índices para computadores); 4) Inferência (polos de análise e processos e variáveis de inferências). Para compreensão do desenvolvimento de uma análise indicou-se o fluxograma desenvolvido por Bardin (2011, p. 132).

reconhecimento e representação da população acadêmica<sup>49</sup> em função da sua condição?

#### 4.1 Ambiência e metodologia

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é uma autarquia federal criada pela Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Para efeitos das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais, com liberdade para criar e extinguir cursos, uma vez considerada sua natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). De acordo com sua Lei de Criação (BRASIL, 2008), em seu art. 2º, os IFs “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, ministrando cursos de nível médio (técnico), superior (bacharelados, tecnólogos e licenciaturas) e cursos de pós-graduação (*latu e strictu sensu*), possibilitando a verticalização da formação acadêmica.

O Plano de Expansão da RFEPCT passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2104). Em 2009, a RFEPCT completou 100 anos de existência. De 1909 a 2002 o Brasil teve 140 unidades de ensino. Com as Fases 1 e 2 do Plano de Expansão, implementadas em 2005 e 2007, respectivamente, o quantitativo foi duplicado.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica — Fase 3 tem o objetivo de ampliar a presença dos Institutos Federais em todas as partes do território nacional, assegurando que cada uma das 558 microrregiões brasileiras possa contar com pelo menos um *Campus* de Instituto Federal (BRASIL, 2011, p. 28).

---

<sup>49</sup> Compreenda-se por população acadêmica a junção dos segmentos discente, docente e técnico administrativo

A rede formada tem por objetivo “atender de forma qualitativa as principais demandas relacionadas à formação profissional, como também possibilitará uma interiorização sem precedentes da oferta de ensino superior público”, interiorização essa que ganha destaque já na fase 2 da expansão, com o *slogan* “uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (SOUZA ; SILVA, 2016, p. 4).

O IFRS, que em 2020 está na sua quarta gestão, foi concebido pela expansão da RFEPCT e estruturado pela união de autarquias pré-existentes, sendo elas: o CEFET de Bento Gonçalves, a Escola Técnica Federal de Canoas e a Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Logo após, houve a incorporação de outros dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da UFRGS e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande, pertencente até então à FURG.

O IFRS possui como seu primeiro valor a “equidade e justiça social”. Estabelece como princípio norteador o “I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;” e por finalidade e característica

“I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;” (IFRS, 2018, p. 45-46).

Em relação à natureza institucional, o IFRS destaca-se pela sua interiorização, característica comum dos Institutos Federais, pluricurriculares e multicampi. Em 2019, somando mais de 27 mil estudantes matriculados em cursos presenciais (IFRS, 2019c), a instituição se faz presente na capital do Estado e em 16 municípios do norte, litoral e sul do Rio Grande do Sul, o que lhe permite atuar em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

Figura 4: Estrutura administrativa do IFRS e cursos oferecidos em 2020



O *Campus Sertão* é um dos atuais dezessete *campi* do IFRS. Está localizado no Distrito do Engenheiro Luiz Englert, pertencente ao município de Sertão/RS, na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Embora seja um *Campus* de uma Instituição criada em 2008 (BRASIL, 2008), a unidade de Sertão foi concebida pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957 (BRASIL, 1957) como Escola Agrícola de Passo Fundo (o município de Sertão se tornou independente do município de Passo Fundo em 1963). Ao longo dos anos o atual *Campus Sertão* foi denominado Ginásio Agrícola de Passo Fundo, Colégio Agrícola de Sertão, Escola Agrotécnica Federal de Sertão e, por fim, *Campus* do IFRS.

O *Campus Sertão* possui vasta estrutura para atendimento dos seus cursos, equipado com laboratórios, biblioteca, campos e ginásio de esportes, academia, auditórios, moradia estudantil, ambulatório médico-odontológico, refeitório, lavanderia, áreas de cultivo agrícola e fruticultura, criadouros de aves de corte e postura, suínos, bovinos, cunicultura, dispendo de máquinas, equipamentos agrícolas, agroindústria, dentre outros. Possui uma área de mais de 200 hectares e oferta cursos de nível médio (integrado, subsequente, e educação de jovens e adultos), superior (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e de pós-graduação (*lato sensu*).

Figura 5: Cursos do IFRS *Campus* Sertão oferecidos em 2020/1

**CONHEÇA OS CURSOS**

**PROCESSO SELETIVO IFRS 2020/1**

**CAMPUS SERTÃO**

**Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio**  
Técnico em Agropecuária

**Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio**  
Técnico em Agropecuária  
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

**Cursos Superiores**  
Bacharelado em Agronomia  
Bacharelado em Zootecnia  
Licenciatura em Ciências Biológicas  
Tecnologia em Gestão Ambiental  
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas  
Tecnologia em Agronegócio

**Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**  
Técnico em Comércio

**INGRESSO.IFRS.EDU.BR**

Fonte: IFRS, 2020.

A partir do ano de 2013 o IFRS iniciou seu processo seletivo unificado, para o calendário letivo 2014/1, regramento padronizado para todas as suas unidades, com provas iguais e aplicadas concomitantemente. Até então, os *campi* eram responsáveis pela elaboração e aplicação de seus processos seletivos. Mesmo naquele formato, já em 2013 o IFRS adotou o percentual de vagas aos cotistas estabelecido em lei (IFRS, 2013), não aguardando o que estabeleceu o art. 8 da Lei de Cotas Sociais, o qual estipulava a possibilidade de 25% da reserva de vagas prevista na Lei, a cada ano, num prazo máximo de 4 anos (BRASIL, 2012). Atualmente, o *Campus* Sertão realiza processos seletivos além daqueles no processo unificado, considerando sua territorialidade e característica de *Campus* agrícola, observando a imposição da Lei de Cotas Sociais.

De acordo com o PDI 2019-2023 do IFRS, o *Campus* Sertão possui alunos de 157 municípios, de 10 Unidades Federativas do Brasil, além de estrangeiros. Totaliza mais de 1.100 estudantes matriculados, tendo seus cursos com avaliação 4 e 5 pelo INEP/MEC (IFRS, 2018). De acordo com o relatório recebido da CRA do IFRS

*Campus Sertão*, em 2020/1 há mais de 1.400 matriculados em todos os seus cursos. Ainda de acordo com o PDI, o *Campus Sertão* possui 71 servidores técnico-administrativos e 98 professores, além de pessoal terceirizado, havendo variação desse número, conforme período (em 2020/1 o *Campus* totalizou 103 professores e 97 técnicos administrativos em educação e de pessoal contratado). Elegeu-se o *Campus Sertão* para nossa pesquisa por ser local de trabalho do autor, com o desejo de indicar um retrato avaliativo e avanço nos processos seletivos e na permanência dos cotistas. Nesse sentido, Minayo (2015, p. 61) afirma que o trabalho de campo é indispensável, uma vez que o conhecimento empírico é “importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

O ser humano deseja explicar o mundo que o cerca. Aristóteles (1984, p.11) há mais de dois milênios afirmou que “todos os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer”. A curiosidade e o fascínio por compreender é um desejo irresistível que seduz o ser humano e o conduz a pesquisar sobre o que ainda não compreende. Minayo (2006, p. 173) entende que o conhecimento, enquanto busca de compreensão “surge de interesse e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos”. De acordo com essa autora, o campo de pesquisa é considerado um recorte que o pesquisador realiza em termos de espaço, delimitando a realidade empírica objeto de sua investigação, ancorada nas teorias que sustentam a pesquisa.

A partir de então, é possível apontar os objetivos da pesquisa como exploratórios, quando a proposta da investigação se desenvolve sobre os três princípios elencados por Piovesan e Temporini (1995, p. 320): “1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento e 3) esperar respostas racionais pressupõe formulação de perguntas também racionais”. Tais objetivos refletem essa imersão na discussão, conforme discutido na introdução, com a ‘dororidade’ sentida com o tema em tela. Ainda para os autores, o estudo exploratório possibilita a obtenção de dados “qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los”, numa associação de complementaridade que permite “ampliar a compreensão do fenômeno em estudo” (PIOVENSAN; TEMPORINI, 1995, p. 322).

Ao discorrer sobre a relevância do método da pesquisa, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 14) destacam a necessidade de repensar o método e o próprio caso em estudo. Para eles



a tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante da vigilância epistemológica que [...] proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira e rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular.

A partir de então, o endeusamento de métodos e de técnicas pode produzir um “formalismo árido” e, de outro lado, seu desprezo pode conduzir a um “empirismo ilusório”. Com o intuito de evitar tais extremos, considerando a “relativa autonomia” do pesquisador, a necessidade da vigilância epistemológica e a natureza histórica e ideológica da pesquisa social, mediada por interesses e compreensões de mundo, apoiamo-nos no que Esteban (2010, p. 70) define por perspectiva teórico-metodológica da “teoria crítica”. Para a autora, a teoria crítica tem por premissa o fato de que todo conhecimento está “influenciado por relações de poder, não podendo ser separado de seus valores e ideologia, tida como uma cosmovisão de mundo, tendo influência das relações sociais” [...].

Ao discutir a ausência do social nas análises sobre a educação, Esteban (2010, p. 70), ao tratar da teoria crítica, afirma que

A insuficiência fundamental que essa perspectiva atribui às aproximações positivistas e interpretativas ao ensino é a sua incapacidade para analisar e compreender as influências que as estruturas sociais exercem no modo que os docentes interpretam e compreendem suas próprias práticas. Trata-se de superar, complementando-a, a visão prática, examinando os significados particulares que fundamentam as ações individuais e analisando ao mesmo tempo os fatores sociais que os produzem e os mantêm.

E acrescentar-se-ia, não apenas aos docentes e ao ensino, mas ao modo como os demais profissionais da educação e os próprios estudantes, cotistas ou não, veem e julgam sua condição analisando, ao mesmo tempo, os fatores sociais que os produzem e os mantêm.

Visando delinear a metodologia da pesquisa de campo, utilizou-se das sete etapas eleitas por Gil (2002, p. 129), sendo elas:

a) *elaboração do projeto inicial*. Aqui ocorreu a construção do referencial teórico eleito, discutindo os conceitos de igualdade e justiça, inserindo-os no campo da educação, amparando-se nas reflexões na tradição filosófica e nas teorias de Bourdieu e Fraser;

b) *exploração preliminar*: Como investigação informal para descobrir variáveis significativas para a pesquisa usou-se parte das observações adquiridas como nossa participação na COPERSE, CRA e NEABI. Elas foram indispensáveis para a construção do projeto e do problema de investigação;

c) *formulação do projeto de pesquisa*: Segundo Gil (2002), nesta etapa foi possível filtrar e precisar os objetivos e as técnicas para coleta de dados. Com base em nosso referencial teórico elegeu-se dois instrumentos. Primeiro o questionário e, por segundo, a realização de um grupo focal (transformado em entrevista) para a coleta. É importante esclarecer que, muito embora o *Campus Sertão* ofereça cursos de nível técnico e superior, optou-se por desenvolver a pesquisa com servidores e acadêmicos (maiores de idade) dos cursos superiores.

d) *pré-teste dos instrumentos e procedimentos de pesquisa*: de acordo com Gil (2002) o pré-teste deve ocorrer, preferencialmente, com população similar a destinatária da pesquisa. Aplicou-se a 4 pessoas da instituição, as quais sugeriram alterações em termos de melhor delineamento das questões para facilitar a compreensão do que se solicitava;

e) *coleta de dados*: a aplicação em si, para Gil (2002), pode ser mais efetiva caso ocorra com apoio de pessoas e lideranças que discutam ou tenham interesse na temática. Para tanto, obtivemos apoio de servidores e estudantes. Destaque-se que o projeto foi submetido e aprovado pelo CEP da UPF, cumprindo suas orientações e exigências;

f) *análise do material*: dependeu do número de respondentes e, partir das respostas quantitativas, os dados foram categorizados com base no referencial teórico da pesquisa e, por fim, interpretados. Essa construção considerou a tripla categoria fraseriana, redistribuição, reconhecimento e representação, bases da “paridade de participação”;

g) *e redação do relatório*: a categorização é uma descrição que o pesquisador precisa ultrapassar, uma vez que o estudo de campo será válido quando conseguir levantar novas questões e hipóteses para pesquisas futuras, observando a “clareza, a concisão, a precisão e a objetividade da redação” científica (GIL, 2002, p. 135). Nessa última etapa desenvolveu-se o fechamento da investigação, elencando-se aquilo que se considera mais relevante para contribuir com a ‘processualidade epistemológica’ da temática.

Para tanto, a população alvo do estudo foi composta por grupos em diferentes momentos, através da “amostragem por etapas” e por “amostragem por cotas” (GIL, 2008, p. 93-94). Numa primeira situação toda população do IFRS *Campus Sertão* foi convidada a responder um questionário online, disponível na plataforma *Google Drive*.

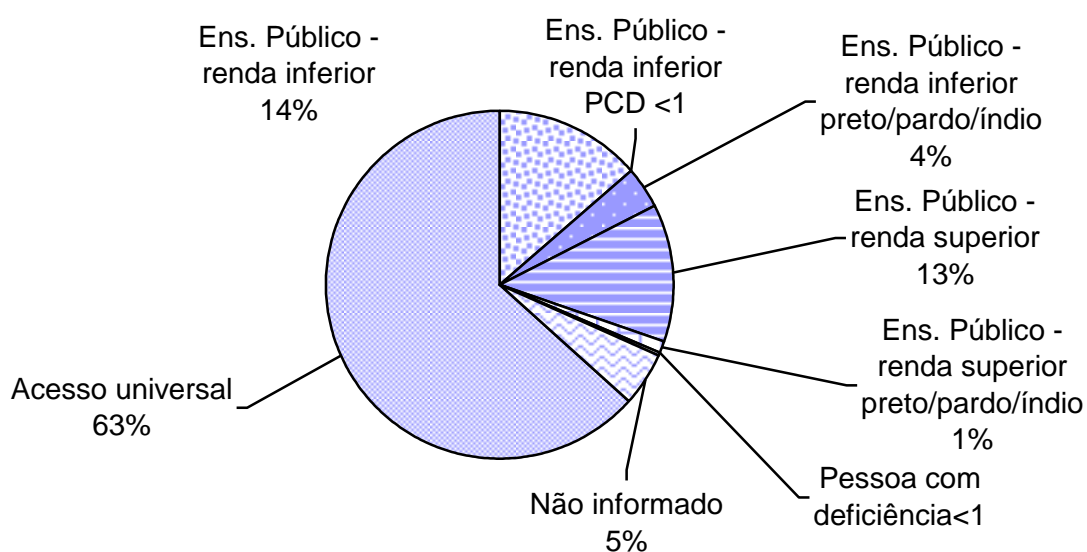
A elaboração do questionário segue as orientações de Günther (2003). O questionário buscou atender a realidade dos entrevistados a partir da perspectiva teórica do tema da pesquisa. Todos os respondentes do questionário firmaram o TCLE mediante declaração no próprio instrumento. Foi disponibilizado por meio de uma pequena apresentação, o objetivo da pesquisa, a responsabilidade com o sigilo das informações e as questões propriamente ditas (trinta questões que se reduziam para dezoito, conforme o público respondente - se professor, se técnico-administrativo ou se estudante e, ainda, de acordo com as respectivas respostas).

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP, para envio do questionário, solicitou-se relatório à CRA do *Campus Sertão*, requerendo dados dos alunos dos cursos superiores do *Campus* (bacharelados, tecnólogos e licenciaturas, inclusive formação pedagógica), maiores de idade, com situação de matrícula ativa, contendo: nome completo; ano de ingresso; cor/raça declarada; data de nascimento; e-mails; curso; forma de ingresso/cota. A CRA disponibilizou listagem geral de matriculados em 2020, com referência a 02 de março do corrente, somando 1.411 matrículas ativas naquela data, sendo 58% do sexo masculino e 85% autodeclarados brancos, pretos e pardos 11%, indígenas 3% e não declarado ou não informado 1%<sup>50</sup>. A distribuição por modalidade de ingresso de todos os matriculados (técnicos e superiores) em 2020/1 está representada a seguir.

---

<sup>50</sup> Neste período ainda ocorre processos seletivos e chamadas de matrícula. O IFRS ainda disponibilizaria seu Processo Seletivo Complementar para ocupar as vagas ociosas de seus cursos.

Gráfico 8: Matriculados por modalidade de ingresso em todos os cursos do *Campus Sertão* do IFRS, em 2020, de acordo com o relatório da CRA



Fonte: Elaboração do autor (2020).

Do total de matriculados, filtrando-os para estudantes de cursos superiores e maiores de idade obteve-se 680 aptos a participar da pesquisa (excluídos trezes menores de idade). De acordo com os dados do portal público do SIGRH do IFRS, o *Campus Sertão* conta com 200 servidores (97 técnico-administrativos e 103 docentes). Assim, o público potencial para responder o instrumento do Apêndice A foi de 880 pessoas. Os servidores representaram 22,8% e os estudantes 77,2% da amostra.

Os dados ora serão apresentados enquanto totalidade de respondentes<sup>51</sup>, o que se denominou ‘população acadêmica’<sup>52</sup>, e ora se farão recortes por segmentos (docentes, técnico-administrativos, discentes e discentes cotistas). A análise específica irá ocorrer quando os números forem substancialmente díspares, informando-se em que a cada caso, uma vez que tal “índice pode ser a menção explícita de um tema em uma mensagem”, de tal forma que os “dados se tornem

<sup>51</sup> Para facilitar o tratamento das questões descritivas, serão referenciados os respondentes pela ordem cronológica crescente das respostas registradas pelo Google Formulários.

<sup>52</sup> É comum o uso do termo “comunidade” acadêmica para se referir a um mesmo grupo de pessoas no espaço educacional. Quanto ao conceito comunidade/comunitarismo, Swift (2016) afirma que ele é um modismo mal definido. Para evitar que se confunda com o pensamento filosófico-político comunitarista, já discutido no capítulo 2 desta pesquisa, utilizar-se-á do termo ‘população acadêmica’ (ao invés de ‘comunidade acadêmica’), como sendo a amostra eleita para a coleta de informações para o objeto de estudo.

significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 130-131). A organização dos dados aumenta a capacidade de informar, identificando aqueles mais frequentes a partir da amplitude da amostra, por segmento e total. Esse esforço terá como resultado o ‘tratamento codificado’ dos dados coletados pelo instrumento do apêndice A com vistas a subsidiar posterior reflexão<sup>53</sup>. Conforme Bardin (2011, p. 133), a codificação é

uma transformação – efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer e analisar acerca das características do texto, que podem servir de índices.

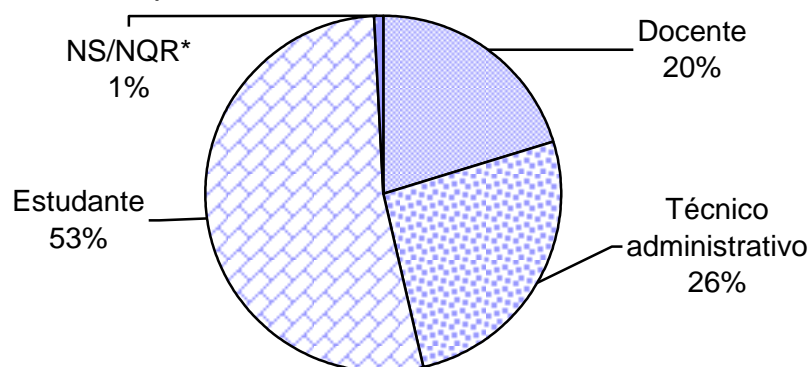
Obteve-se 140 respostas entre os dias 04 e 28 de abril, perfazendo 15,9% do público total<sup>54</sup>. Cinco respondentes não aceitaram o TCLE e não conseguiram visualizar e responder o questionário, reduzindo para 135 as respostas do instrumento, 15,3% de respostas do público total. O retorno por segmento pode ser observado no gráfico a seguir.

---

<sup>53</sup> Assim como a codificação, é necessário considerar que as possíveis e necessárias diferenças que cada indivíduo respondente carrega são frutos de seu contexto social, das informações prévias adquiridas, sua opinião político-ideológica, interpretação da questão solicitada e demais visões de mundo que o influenciam. Esse complexo enredo irá criar uma teia disposicionalista que irá incidir sobre a variação (variáveis de indivíduos para indivíduos) na análise dos dados. Esta mesma condição se impõe sobre quem os sintetiza e, neste instante, sobre quem os lê e interpreta, conforme já nos esclareceu a sociologia de Bourdieu.

<sup>54</sup> Por conta da Pandemia da Covid-19 ampliou-se o prazo inicialmente projetado (01 a 10 de abril), nos munindo de outras estratégias para aumentar a taxa de retorno. Foi enviado o questionário por e-mail (havia e-mails cadastrados de 534 estudantes no relatório da CRA. Destes, 113 e-mails não foram entregues por estarem errados ou serem inexistentes, isto é, 421 estudantes receberam o e-mail, além dos 200 servidores). Na sequência solicitou-se auxílio aos coordenadores de curso, imaginando que eles tivessem os e-mails atualizados. Por fim, pediu-se a determinados estudantes que encaminhassem o link da pesquisa nos grupos de *WhatsApp* das turmas, visando maximizar nossas respostas, obtendo um aumento de 58,8% sobre o prazo inicialmente previsto.

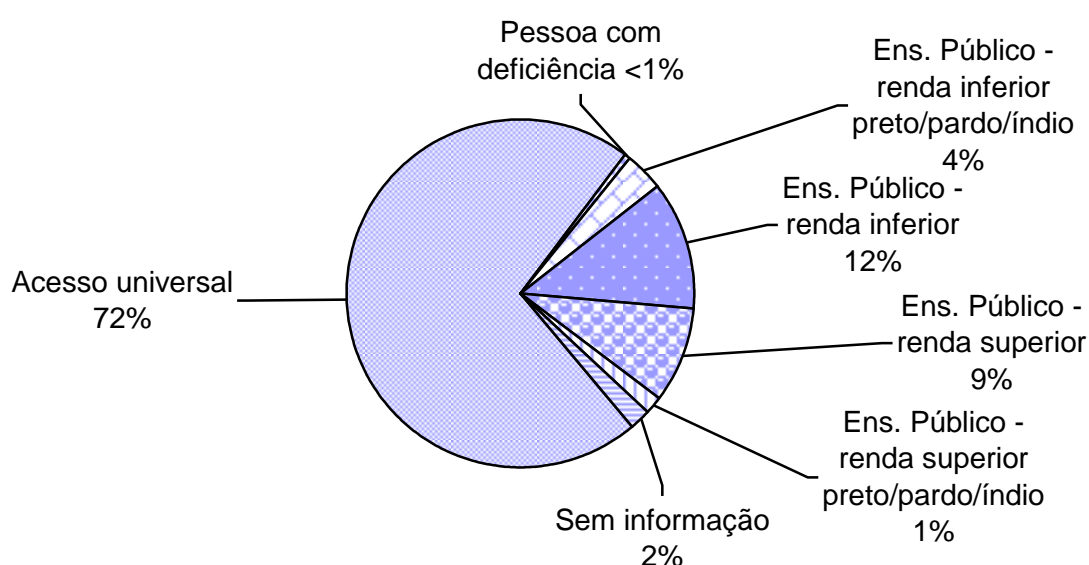
Gráfico 9: Percentual de respostas do Apêndice A por segmento da população acadêmica do IFRS *Campus Sertão*



\* Não Sei / Não Quero Responder.  
Fonte: Elaboração do autor (2020).

De acordo com os dados enviados pela CRA, dos 680 discentes dos cursos superiores, os cotistas representam 27% dos estudantes<sup>55</sup>. Os cotistas respondentes do instrumento somaram 26,4%. As respostas dos ingressantes pelo acesso universal representaram 67,6% e 'não sei ou não quero responder' atingiram 6%.

Gráfico 10: Matriculados por modalidade de ingresso nos cursos superiores do *Campus Sertão* do IFRS, em 2020, em porcentagem, que atenderam os requisitos para participar da pesquisa, de acordo com o relatório da CRA



Fonte: Elaboração do autor (2020).

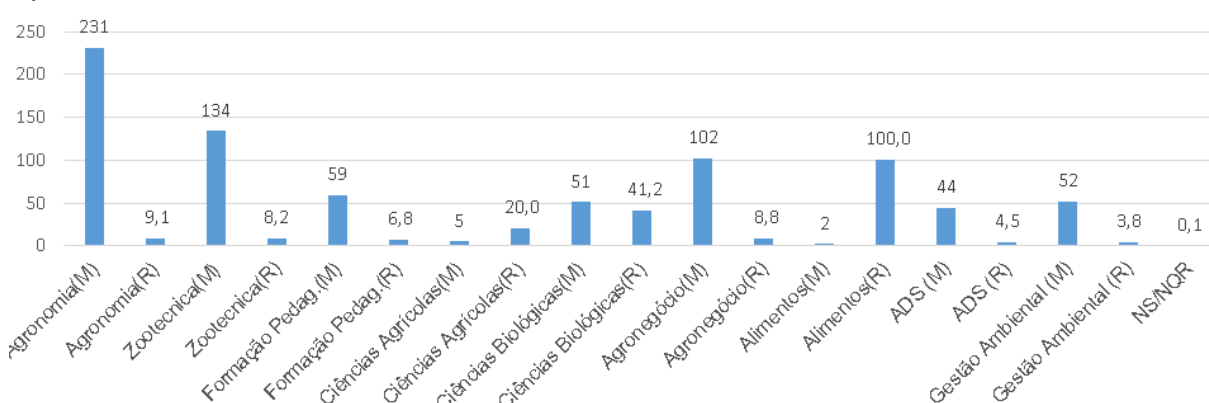
<sup>55</sup> No relatório recebido da CRA, cerca de 2% dos estudantes não tinham informação sobre a forma de ingresso.

A pesquisa aponta que 88,9% dos estudantes poderiam ser cotistas (egressos de escola pública), ante os 27% efetivamente matriculados pelo sistema de cotas. Essa alteração é distribuída nas cotas de renda inferior e superior majoritariamente (não autodeclarados ou pessoas com deficiência). De acordo com o censo do IBGE (2010), pretos, pardos e indígenas somados (grupos considerados ‘autodeclarados’ pela Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012)) chegam a cerca de 17% da população do Estado do Rio Grande do Sul, mas representaram apenas cerca de 5% dos matriculados na IFE.

No IFRS as cotas são disponibilizadas conforme a figura 3. As cotas 2, 4, 6, 8 e 10 são direcionadas para pessoas com deficiência. Obteve-se uma resposta de estudante com deficiência, enquadrado na cota 8. De acordo com a CRA do *Campus*, há ao menos mais três estudantes com deficiência, uma vez que é possível que outros estudantes com deficiência não tenham utilizado a cota específica para seu ingresso.

A maioria dos discentes respondentes ingressou no curso no semestre letivo de 2017/1 (26,4%), tendo em seus extremos temporais o semestre letivo 2013/1 (4,2%) e 2020/1 (13,9%). Os estudantes dos cursos de Bacharelado em Agronomia e Licenciatura em Ciências Biológicas foram aqueles que mais colaboraram, com 21 respostas, respectivamente.

Gráfico 11: Número de matriculados por curso e percentual de respostas obtidas do Apêndice A



\*(M) – Número total de Matriculados aptos para a pesquisa no curso /  
(R) – ‘%’ de Respostas para o curso.

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Ao final desse questionário houve espaço para o participante clicar se concordava ou não em enviar suas respostas<sup>56</sup>. O questionário foi planejado objetivando a compreensão das cotas e a sua possibilidade de gerar “paridade de participação” (FRASER, 2006a, 2009). Na etapa seguinte, munidos pelas características presentes nas respostas do questionário, realizou-se uma entrevista. Dezenove discentes se disponibilizaram a participar do grupo focal (Apêndice B), que por força da Pandemia da Covid-19 foi alterado para uma entrevista realizada por e-mail e/ou telefone (Apêndice C)<sup>57</sup>.

Gil (2009, p. 109) afirma que a entrevista é um diálogo assimétrico, “em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. E mais, ela possibilita obter informações como as pessoas “sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões” acerca de um tema. Já para Günther (2003, p. 4) a entrevista focalizada é uma “conversa com um objetivo” e permite explorar a fundo experiências vividas em situações pontuais. A “preparação” e as “diretrizes” para a entrevista foi realizada com base em Marconi e Lakatos (2010). A “elaboração do questionário” e a “condução da entrevista” observou as orientações de Gil (2002 e 2009).

Conforme elencando por Sowell (2016, p. 35) avaliar as cotas é um fenômeno complexo, quando se observa que ‘antes’ e ‘depois’ pode desconsiderar movimentos correlacionados e imprescindíveis, não estando ela em uma “situação estacionária”. Nesse sentido, não se optou em acessar os acadêmicos egressos pelo distanciamento que pode ocorrer entre a experiência vivenciada e a sua saída,

---

<sup>56</sup> Antes do término do questionário todos estudantes foram convidados a se disponibilizarem a participar do grupo focal que, por conta da pandemia da Covid-19 se transformou em uma entrevista (Anexo C). Aqueles que se dispusessem preencheriam um campo com seu nome e e-mail. A seleção tomou em conta a cota do estudante.

<sup>57</sup> Sete estudantes não puderam ser selecionados, uma vez que não foram classificados (por não saber ou não querer responder à questão sobre renda, deficiência e tipo de ingresso no curso). É possível que um estudante enquadrado como cotista no questionário (perfil a partir das respectivas respostas, conforme critérios legislativos (BRASIL, 2012)) tenha acessado o curso pelo acesso universal. Esta informação não pode ser obtida *a priori*, observando o protocolo CEP e seu Termo de Pesquisa Não Iniciada, de acordo com o que estabelece o item XI.2, da Resolução Nº 466/12 (BRASIL, 2012b). Os selecionados eram provenientes das Cotas 1, 7 (um voluntário cada), da Cota 5 (sete voluntários) e da Cota 9 (três voluntários). Foram encaminhados dois e-mails, estabelecendo prazo e procedimentos para as respostas, que poderiam ser por e-mail ou por telefone, onde se faria o contato em dia e horário escolhido pelo estudante. Dos doze selecionados, obteve-se 4 retornos e duas respostas descritivas. Não é possível afirmar com certeza, mas pode-se questionar se os estudantes cotistas tiveram acesso à internet no período de suspensão de aulas, o que explicaria o não retorno aos nossos contatos.



dificultando a percepção das categorias de reconhecimento e de representação fraseriana, além da dificuldade para o desenvolvimento da entrevista diante do quadro pandêmico. Os participantes eram todos maiores de idade. A atividade foi registrada e transcrita seguindo o roteiro disposto no Apêndice A e C. No próximo item estão registradas as percepções que a população acadêmica do IFRS *Campus Sertão* possui sobre a Lei de Cotas Sociais.

#### **4.2 A percepção das cotas sociais no IFRS *Campus Sertão***

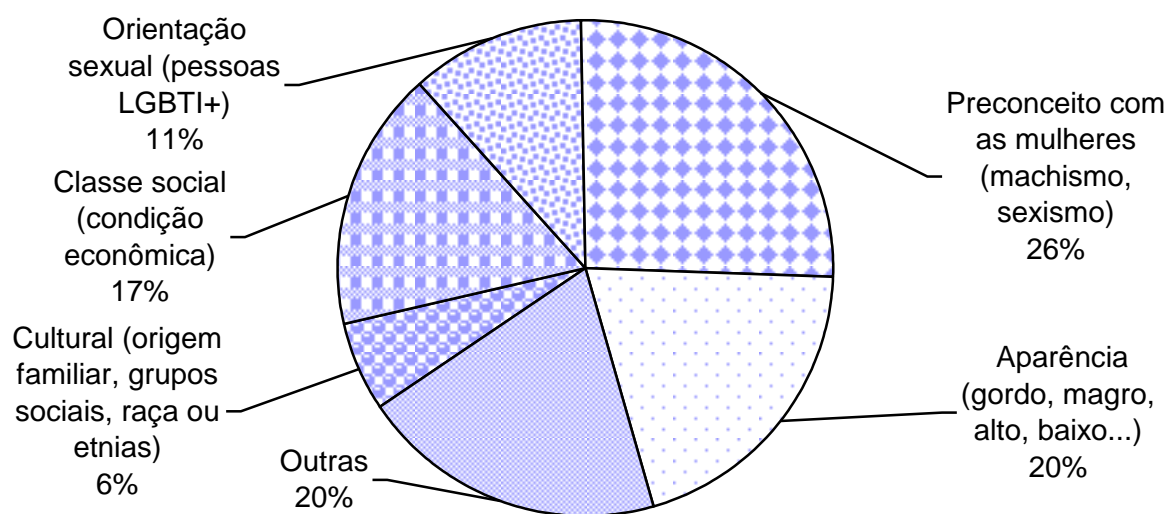
Delineado o alcance da amostra e a necessidade de alterações no projeto, passa-se agora a apresentar os dados coletados, os quais permitem traçar algumas percepções da população acadêmica, dos próprios cotistas e da sua decorrente condição discente em relação a Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012) no contexto do IFRS *Campus Sertão*.

A primeira pergunta questionou a população acadêmica quanto à existência de sofrimento por preconceito e discriminação<sup>58</sup>. A resposta para “Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação no IFRS *Campus Sertão*?” somou 25,9% para sim, 68,9% para não e NS/NQR 5,2%. Selecionando apenas os estudantes é possível notar uma leve alteração na percepção, em que 22,2% afirmam que já sofreram, enquanto 69,4% afirmam que não e 8,4% NS/NQR. Quando filtrado apenas para os estudantes cotistas há um leve aumento para a resposta afirmativa, que ficou em 26,3%, diante de 68,4% de respostas negativas. Os preconceitos e discriminações sofridos variaram conforme a seguir.

---

<sup>58</sup> Os termos “preconceito e discriminação” foram utilizados para abstrair dos participantes a condição de (não-)reconhecimento e (não-)representação. O termo preconceito é entendido nesta pesquisa como “uma formulação de ideia ou ideias (que por vezes alicerçam atitudes concretas), calcadas em concepções prévias que não foram objeto de uma reflexão devida ou que foram elaboradas a partir de ideias deturpadas. É, em suma, um ‘pré-conceito’, algo intelectualmente não maturado ou objeto de falsa racionalização (SANTOS, 2010 p. 43)”. Já a discriminação, em seu caráter negativo, é uma segregação “dolosa, comissiva ou omissiva, adotada contra alguém por pertencer, real ou supostamente, a uma raça, cor, etnia, religião ou por conta de sua procedência nacional e que visa a atrapalhar, limitar ou tolher o exercício regular do direito da pessoa discriminada, contrariando o princípio constitucional da isonomia” (SANTOS, 2010, p. 46). A discriminação pode inclusive ser uma forma de exteriorização dos preconceitos.

Gráfico 12: Natureza dos preconceitos e discriminações sofridos pela população acadêmica do IFRS *Campus Sertão*



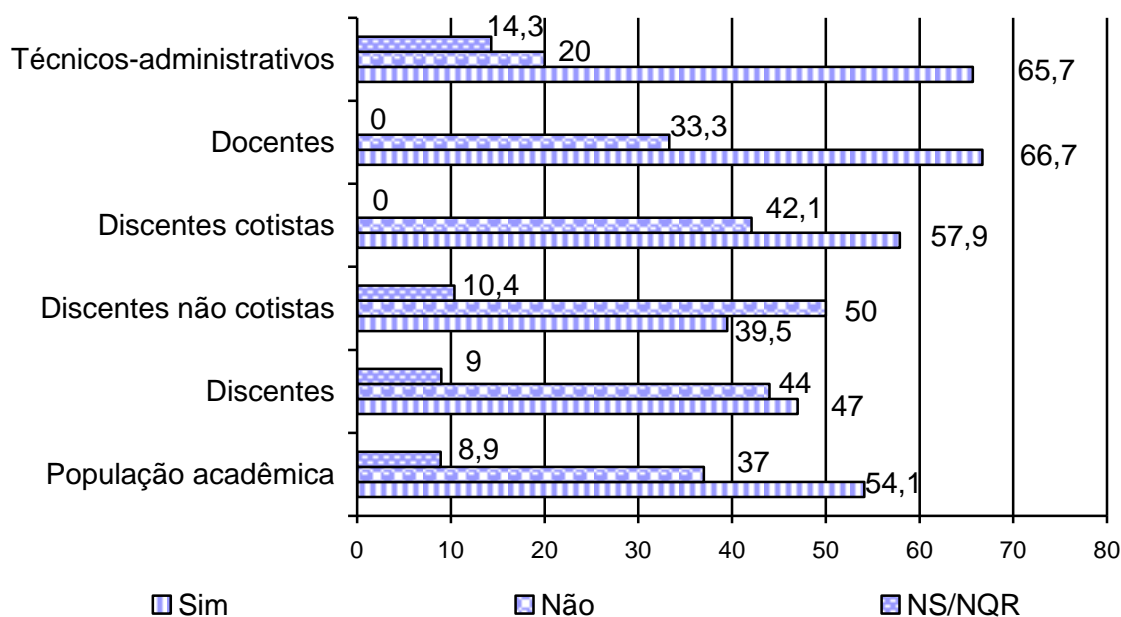
Fonte: Elaboração do autor (2020).

De imediato há que se destacar os preconceitos e discriminações aplicados por conta da orientação sexual e às mulheres. Embora não sejam objetos da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012), são grupos que, historicamente, lutam por reconhecimento e representação nos diversos espaços sociais em que são subjugados, e o IFRS, nos percentuais apontados por esse instrumento, parece replicar o mesmo injusto tratamento.

Entre estudantes, o preconceito cultural e de classe social ficou em 6,2% cada. Para orientação sexual o índice ficou em 25% e preconceito com as mulheres em 12,5%. Chama a atenção para o quesito aparência, que chegou a 37,5% e que pode ter sido interpretado como uma característica difusa e aglutinadora das demais situações. Ao analisar apenas os estudantes cotistas que responderam afirmativamente à questão, destacam-se orientação sexual e aparência que saltam para 40% cada. Não houve menção às pessoas com deficiência nessa questão.

Se apenas 25,9% da população acadêmica havia afirmado ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação, quando a questão é sobre ter presenciado, esse número mais que duplica e alcança 54,1% das respostas. As respostas negativas ficaram em 37% e NS/NQR 8,9%.

Gráfico 13: Comparativo percentual sobre ter presenciado preconceitos e discriminações por segmento da população acadêmica do IFRS *Campus* Sertão

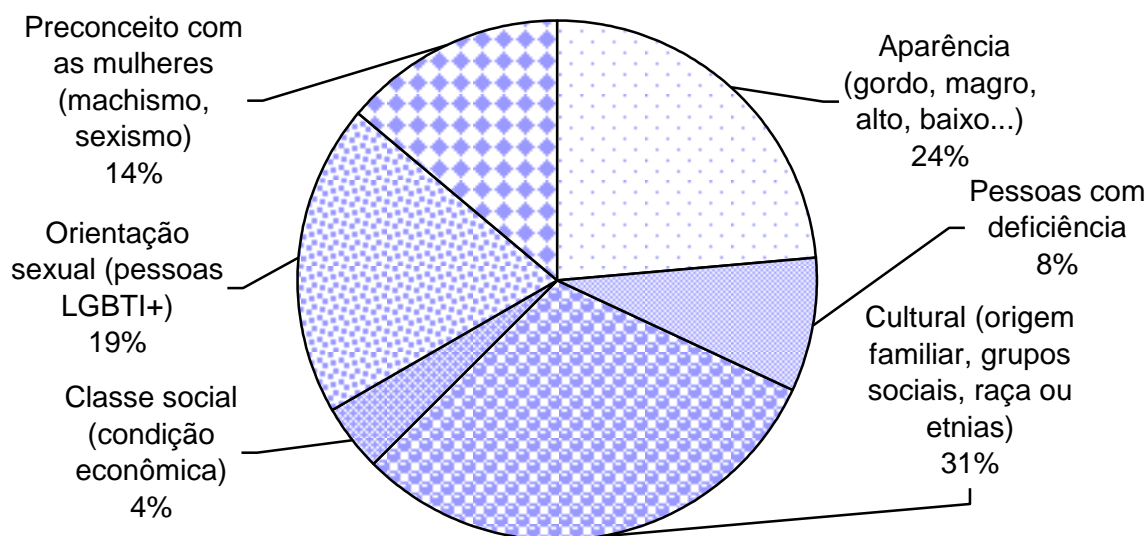


Fonte: Elaboração do autor (2020).

Os servidores do *Campus* são os que mais presenciam preconceitos, destaque-se o índice de 66,7% apontado pelos professores. Já o segmento discente respondeu sim em 44%. Se avaliar apenas o público discente, o testemunho de discriminação e de preconceito é possível ver o maior índice para as respostas cotistas, alcançando 57,8%, não havendo respostas ao estilo NS/NQR.

Outro fator impactante é que 20% da população acadêmica afirma ter sofrido 'outras' formas de preconceito. Esse mesmo marcador não pontuou quando se refere a ter presenciado preconceito e discriminação, sugerindo que é mais fácil identificar a matiz do preconceito e da discriminação quando ele é desferido a uma outra pessoa. Já o critério de classe social demonstra ter efeito inverso, quando pesa mais aplicado ao 'eu' do que ao 'outro'. De outro lado, destaca-se o aumento para o preconceito de origem cultural, de 6% para a para 31% entre sofrido e presenciado, respectivamente. O crescimento acerca das pessoas com deficiência, que não havia aparecido no gráfico 12 se explica pela pequena participação desse grupo na pesquisa, conforme segue:

Gráfico 14: Preconceito e discriminação presenciados pela população acadêmica do IFRS *Campus* Sertão<sup>59</sup>



Fonte: Elaboração do autor (2020).

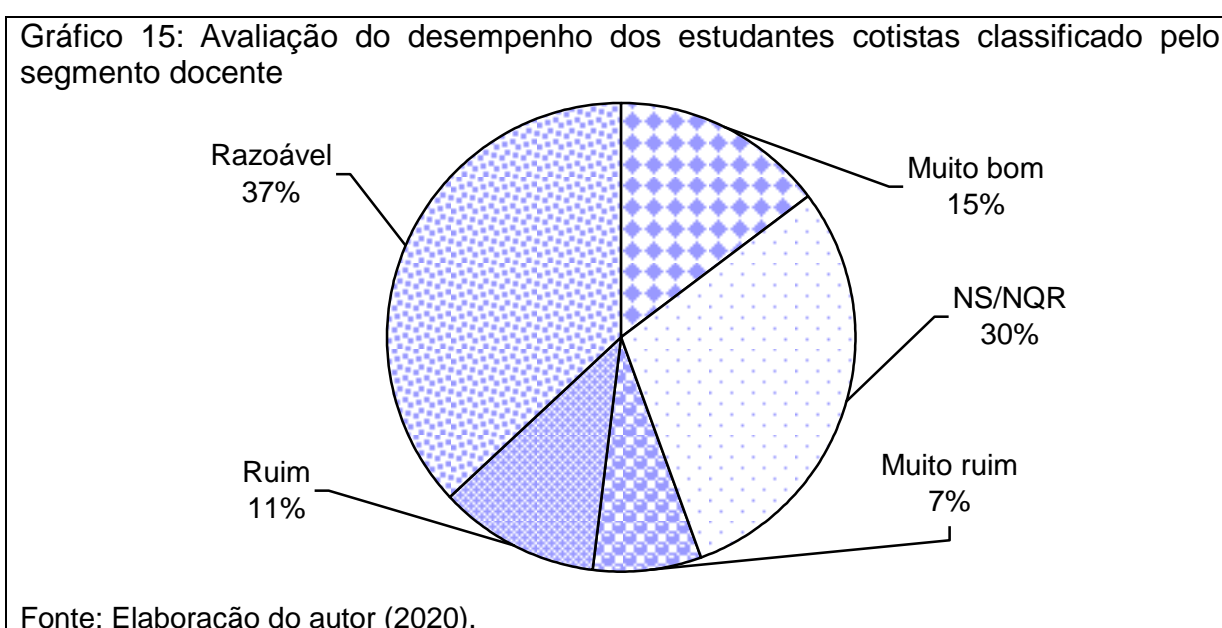
Ao apresentar o tema das cotas, 31,1% afirmaram que seu conhecimento da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012) é ruim ou muito ruim, 59,3% razoável e muito bom ou excelente com 6,6% e 3% NS/NQR.

No segmento acadêmico (cotistas e não cotistas) o conhecimento da lei teve alteração, variando em até três pontos percentuais para mais ou para menos. Isso fica evidenciado para o fato de que pouco menos da metade dos cotistas e apenas 31,9% da população acadêmica soube responder adequadamente, conforme legislação brasileira, qual é o primeiro critério para ser um candidato cotista (ser egresso de escola pública). Avaliando-se entre o segmento discente, apenas 26,3% responderam corretamente. 44,4% respondeu que o primeiro critério para ser cotista é ter renda familiar de até 1,5 salários mínimos per *capita*. Essa questão referenda o apontado de que os matriculados pelas cotas poderiam chegar 88,9% dos matriculados, ao invés de apenas 27% efetivamente. Esse ponto tem fortes relações com as críticas sociais desde a origem das cotas (conforme elencou-se no capítulo 3) e dialoga, em menor grau, com a execução do Programa de Benefícios

<sup>59</sup> As perguntas sobre a discriminação e o preconceito sofridos e presenciados no *Campus* foram pensadas para possibilitar apenas uma resposta cada. Algumas pessoas (servidores e discentes) fizeram contato afirmando que seria interessante que o questionário aceitasse mais do que uma resposta como alternativa. É fato que tanto preconceitos como discriminações não podem ser divididos em uma natureza estática, mas que, não raro, se manifestam de forma mesclada e baralhada. Entretanto, o objetivo das questões era sondar os quais eram mais recorrentes e visíveis no espaço acadêmico.

desenvolvido pelo *Campus*<sup>60</sup>, conforme apareceram nas questões abertas e serão apresentadas na sequência.

A questão sobre o desempenho dos estudantes cotistas obteve 37% de 'razoável', 23,7% de NS/NQR e ruim e muito ruim alcançou 11,1%. Alteração perceptível se deu no segmento discente, que avaliou como desempenho muito bom e excelente 33,3%, ante 28,2% da amostra total. Já em relação às respostas do segmento docente não se teve a resposta 'excelente', conforme disposto no gráfico a seguir:



Ao ser questionada sobre a condicionalidade das cotas para promoção da justiça social, a população acadêmica concordou em 65,2% (58,3% do segmento discente), discordou em 27,4% e NS/NQR chegou em 7,4%. Como esperado, os acadêmicos cotistas concordaram em quase 80%.

Cerca de 48,9% das respostas da população acadêmica concordam e concordam totalmente que as cotas geram algum tipo de preconceito ou discriminação. 28,9% não concordam e nem discordam e 3,7% NS/NQR. 18,5% discordam ou discordam totalmente. Há que se recordar que a totalidade da amostra afirmou que as cotas são promotoras de justiça social em 65,2%. Um fator

<sup>60</sup> O Departamento de Assistência Estudantil publica editais anualmente, nos quais destina bolsas de estudos aos estudantes em vulnerabilidade social, através de recursos do Programa de Benefícios e da Política de Assistência Estudantil do IFRS (IFRS, 2013a). Por questões operacionais, a avaliação socioeconômica para efetivação das cotas é, no que possível, utilizada para a destinação das bolsas de estudo, muito embora não restrita a ela.

dissociado foi quando os próprios cotistas concordam em 36% das respostas que as cotas geram discriminação, ante 42% dos discordantes (aqueles que nem concordam nem discordam e NS/NQR alcançou 22%). Estariam os cotistas concordantes identificando de forma errônea as raízes da discriminação (às cotas ou ao seu (não-)reconhecimento àquele espaço acadêmico)? Muito embora apenas 23% dos cotistas já tenham sofrido preconceito e discriminação, mais da metade deles já testemunhou algum tipo de preconceito e discriminação.

A relação entre cotas e preconceito emana da concorrência dos cursos. Para os acadêmicos do curso mais concorrido do *Campus*, 66,7% dos respondentes afirmaram que as cotas geram discriminação e não geram justiça social. Já o curso com menor concorrência de ingresso, as respostas apontam para 0% de incidência de discriminação. Essa constatação é interessante, uma vez que a maioria dos cotistas e dos não cotistas possuem perfis semelhantes (brancos e egressos de escola pública).

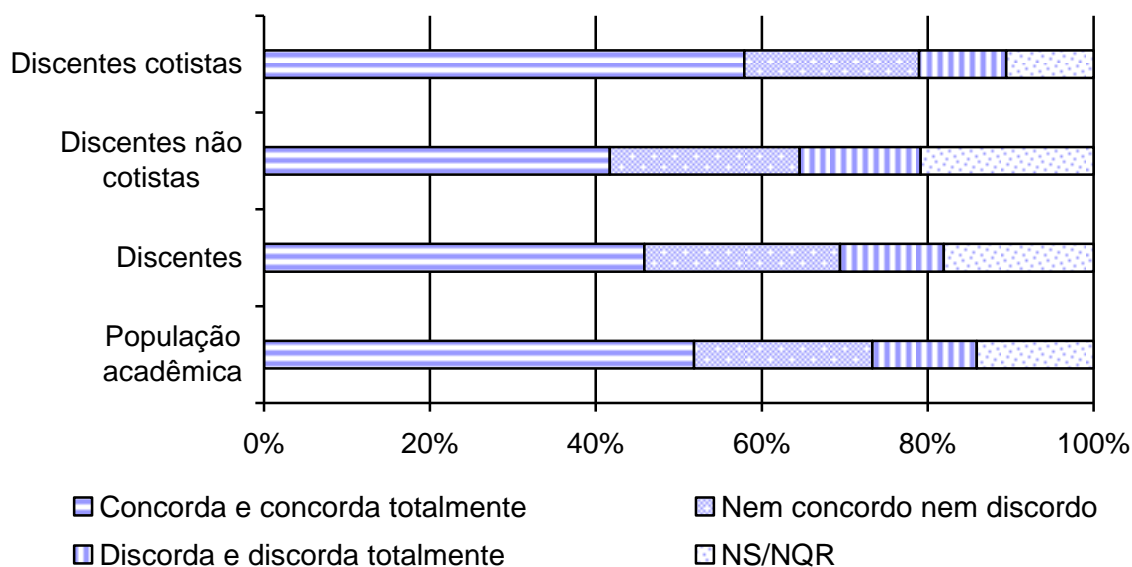
Acerca do tratamento dispensado pelos servidores (professores e técnico-administrativos), os participantes concordam e concordam totalmente que em 60% dos casos, cotistas e não cotistas são tratados de forma igual. Apenas 12,5% das respostas apontam para o seu contrário, oscilando em 3 pontos para mais ou para menos quando observado apenas o segmento discente. Surpreendeu o percentual de concordância dos estudantes cotistas, que chegou a mais de 78% de concordância. Esses mesmos dados se modificam quando a questão é sobre o tratamento entre os próprios estudantes, no qual 33% da população acadêmica concorda e concorda totalmente com um tratamento igualitário.

Ao serem inquiridos sobre a possibilidade de os cotistas serem reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, 66,7% da população concorda e concorda totalmente. Discordam e discordam totalmente somou 5,2% (oscilação de 3,5% para mais ou para menos quando avaliado apenas o segmento discente). Já o público cotista concorda e concorda totalmente em mais de 84% das respostas.

Em 51,8% das respostas a população da amostra concorda em algum grau que existe efetiva participação dos cotistas nos diversos espaços institucionais (centros acadêmicos; conselhos; ações de ensino/extensão/pesquisa; NEABI, NAPNE, NEPGS...). 12,6% discordaram e discordam totalmente e 35% nem concordam e nem discordam ou NS/NQR. Para os estudantes, o índice alcançou 45,8%, 12,5% e 41,6% respectivamente. Os acadêmicos não cotistas foram os que

menos concordaram, cerca de 41% das respostas. Já os cotistas concordam com a sua participação nas esferas de decisão em 57,9%, conforme pode ser observado a seguir.

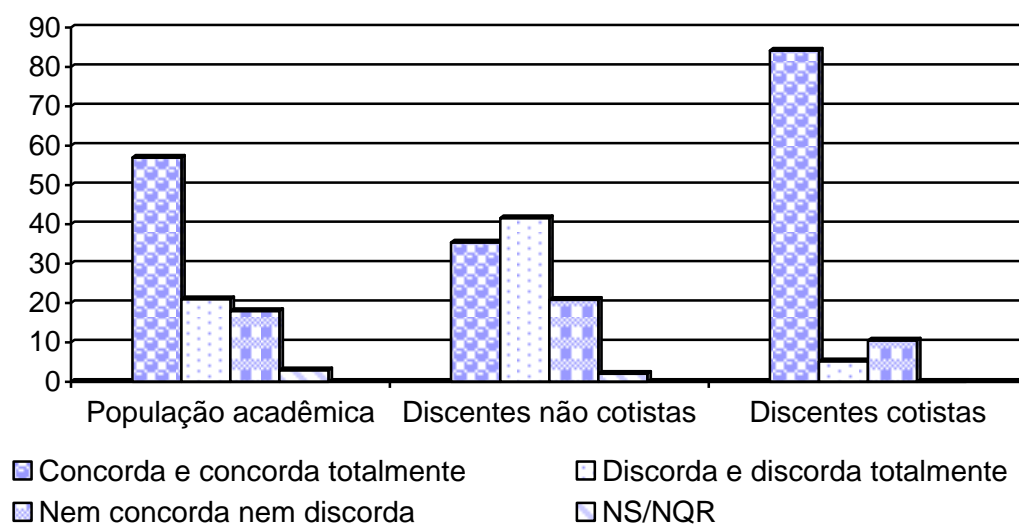
Gráfico 16: Demonstra participação dos cotistas nos diversos espaços institucionais apontados por segmento da população acadêmica do IFRS *Campus* Sertão



Fonte: Elaboração do autor (2020).

Sobre a valorização das diferenças culturais, a população da amostra entendeu que sim (concorda e concorda totalmente) em 57,1% dos casos. Já o público cotista aponta para o maior percentual obtido na pesquisa, afirmando que há valorização das culturas em 84,2% das respostas, conforme comparativo a seguir.

Gráfico 17: Demonstra a percepção da população acadêmica do *Campus Sertão* do IFRS, por segmento e em '%', acerca das cotas valorizarem as diferentes culturas



Fonte: Elaboração do autor (2020).

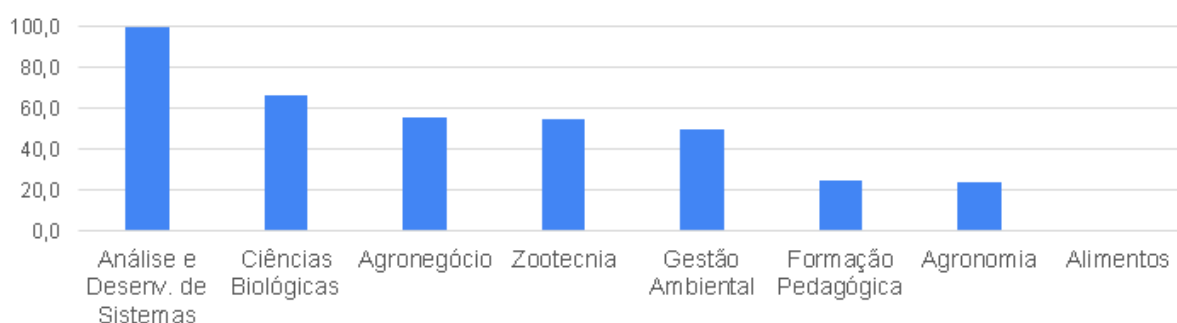
O servidor técnico-administrativo respondente N° 31 afirma que a população acadêmica deve ser aproximada dos cotistas e conhecer sua realidade, inclusive com melhor capacitação dos servidores e destinação de um servidor específico para trabalhar com esse segmento (a mesma indicação apareceu nos respondentes N° 43 (estudante), 49 e 118 (servidores)). Já o respondente N° 13, do segmento docente, enfatiza que o trabalho deve ser ampliado para “as propostas e as ações de ensino, pesquisa e extensão com temáticas que envolvam os sujeitos cotistas, a valorização das diferentes culturas”. O estudante respondente N° 89 diz acreditar que

muito já vem sendo feito para conscientizar e informar acerca das cotas sociais. Porém, para que haja o respeito da comunidade e, conseqüentemente, a real integração por parte dos cotistas, é necessário promover falas - reuniões e palestras - que busquem levar informações verdadeiras à todos, sejam cotistas ou não. Uma vez que muitas informações falsas e tendenciosas acerca das cotas sociais circulam pelos veículos de informação, e essas acabam criando olhares de preconceito baseados em fatos errôneos. Assim, a informação a todos seria o melhor caminho.

Ao se analisar por curso, a percepção da valorização das diferentes culturas pode ser expressa conforme gráfico como segue.



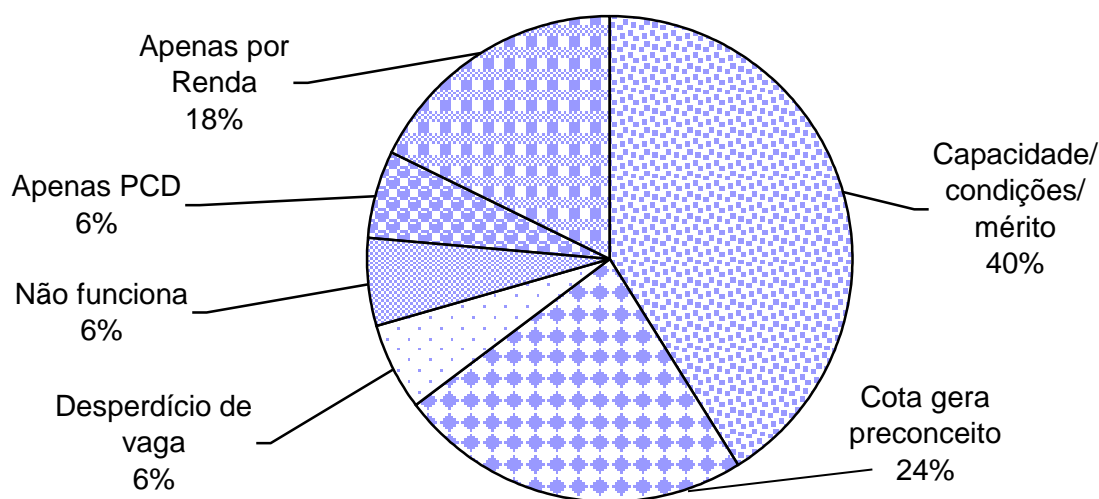
Gráfico 18: Demonstra, por curso superior, o percentual da percepção de estudantes que concordam que as cotas valorizam as diferentes culturas\*



\*Não se obteve resposta dos discentes do curso Superior de Tecnologia em Alimentos  
 Fonte: Elaboração do autor (2020).

A partir da pergunta descritiva sobre “Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas Sociais?” foi possível realizar uma categorização<sup>61</sup> das respostas descritivas negativas à Lei de Cotas Sociais, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 19: Principais categorias descritivas da população acadêmica contrária a Lei de Cotas Sociais



Fonte: Elaboração do autor (2020).

Há certa aceitação para as cotas balizadas apenas pelo critério de renda. No entanto, a maior crítica é contra a ‘capacidade’ dos estudantes cotistas, seguidos

<sup>61</sup> Bardin (2011, p. 147) afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns dos elementos”. Bardin ainda afirma que essa categorização pode ser semântica, sintática, léxica e expressiva.

pela observação que as cotas não deveriam ser subdividas por raça/etnia, uma vez que isso é o que produz ainda mais preconceito e discriminação. Sobre a capacidade é oportuno transcrever o argumento do docente respondente N° 44, que afirmou que a lei de cotas (BRASIL, 2012)

É uma lei desnecessária, além de gerar forte discriminação. A lei acaba gerando efeito reverso, ao colocar pessoas despreparadas em um ambiente acadêmico que exige formação mínima adequada. Uma vez dentro do ambiente acadêmico, as pessoas despreparadas não conseguem ter o desempenho adequado. A solução não é "jogar" essas pessoas dentro do ambiente, mas consertar a formação fundamental antes de avançar.

Em outra questão aberta o mesmo respondente sugere “suprimir o uso da lei dentro das possibilidades legais”. O respondente docente N° 7 também observa que a Lei de Cotas Sociais é “Muito pouco efetiva. Acaba retirando vagas de alunos com melhor capacidade”. Mesmo para os docentes que são favoráveis, a ‘capacidade’ do cotista é frisada, como estabelece o respondente N° 17 que diz que “A observação quanto ao cumprimento da lei é necessária, porém, não pode ser essa a primícia para a aprovação do aluno e sim o seu conhecimento e aproveitamento de estudos” (sic)<sup>62</sup>.

A seguir, destacam-se algumas contundentes manifestações, como a do respondente acadêmico N° 8, que sintetiza o que se pode observar no gráfico anterior, ao descrever as cotas da seguinte forma:

Ela da oportunidade as pessoas com algum tipo de vulnerabilidade social, mas não é um incentivo e/ou não há contrapartida desses estudantes para com o ensino prestado e posteriormente para com a sociedade. De maneira geral, acredito que há acomodação por parte dos estudantes, pois a cota facilita o acesso, mas não permite a aprovação nas disciplinas com mais facilidade. Dessa forma, ocupam vagas em cursos que exigem mais conhecimento e inteligência do que possuem. O correto seria apenas a chamada universal, pois hoje as informações estão disponíveis de forma facilitada, permitindo a todos - com um pouco menos ou mais esforços - a aprendizagem para disputarem as mesmas vagas (sic).

Já o respondente discente N° 74 expõe o seu pensamento afirmando que acredita que

---

<sup>62</sup> Quando questionados se as cotas geram justiça social o segmento docente respondeu afirmativamente em 65%, contrários 28% e não NS/NQR ficou em 7%.

quando enquadramos qualquer pessoa em qualquer cota, estamos o limitando. A pessoa não precisa conseguir uma vaga na universidade por ser indígena, mas pela sua capacidade e merecimento de estar lá. Brigam por igualdade na sociedade, mas sempre que podem se apoiam em cotas para conseguir alguma coisa. Somos todos iguais, os direitos tem que ser iguais.

O estudante Nº 78, do mesmo curso superior, considera a lei racista e discriminatória, justificando que ela “oprime os grupos ofendendo dizendo que não são capazes de competir” (sic). O acadêmico de Nº 81 afirma que, no formato atual, as cotas aprofundam o preconceito, sendo necessário uma “reforma na lei”.

Mesmo em menor número, se comparado percentualmente com os demais cursos, o mesmo curso também registrou posicionamento favorável, conforme descrito pelo respondente Nº 134, que afirma que

Através das cotas muitas pessoas conseguem entrar em uma faculdade, já que tiveram muita dificuldade na vida e muitas vezes não tiveram tanto tempo para se prepararem pro vestibular pois muitas estavam buscando o seu sustento e de sua família<sup>63</sup>.

Estudantes de outros cursos, como o respondente Nº 83, posicionou-se de forma contrária, dizendo que

[...] Eu realmente acho muito injusto existir vagas por cotistas nas escolas federais pois somos todos seres humanos, somos apenas diferentes em cor, religião, e cultural, não querem que haja racismo dentro de uma escola se estão começando nas cotas quando entramos nas federais ai se começa o racismo ao ser humano (sic).

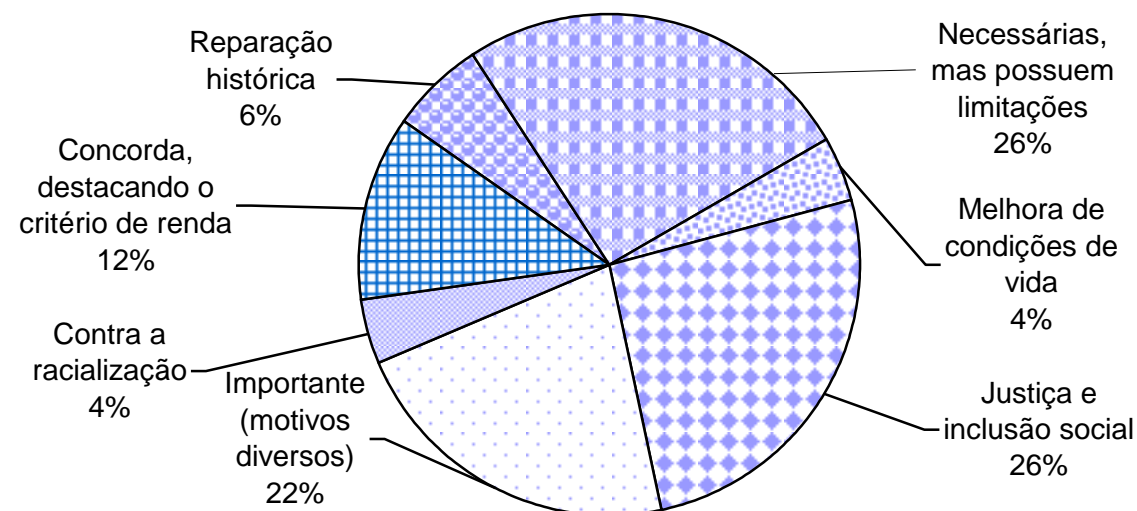
Outros respondentes (Nº 7, 104, 109), afirmam que as cotas deveriam ser apenas baseadas no critério econômico e de renda per capita, valorando o esforço e mérito de cada estudante para o acesso a IFE.

A mesma análise pode ser realizada para as respostas favoráveis para a pergunta descritiva sobre “Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas Sociais?”. A categorização das respostas descritivas favoráveis as cotas podem ser observadas conforme gráfico a seguir.

---

<sup>63</sup> De acordo com o relatório da CRA, 65% dos matriculados no curso ingressaram pelo acesso universal, 33% são cotistas e 2% não possuíam a modalidade de acesso.

Gráfico 20: Principais categorias descritivas da população acadêmica favoráveis a Lei de Cotas Sociais



Fonte: Elaboração do autor (2020).

A maioria dos favoráveis aponta a Lei de Cotas Sociais como necessária pelo seu aspecto de justiça e inclusão social. Já os apontamentos sobre renda e limitações das cotas, assim como para seus críticos, são motivos elencados também por favoráveis. O primeiro respondente do questionário, um servidor técnico-administrativo, já elenca sua posição como favorável, mas aponta limitações ao afirmar que “muitas vezes o fato de você ingressar em uma instituição pela Lei de Cotas Sociais já faz com que você sofra discriminação. Acho importante tê-la para o ingresso, mas que após o ingresso, o aluno seja tratado igualmente aos demais”.

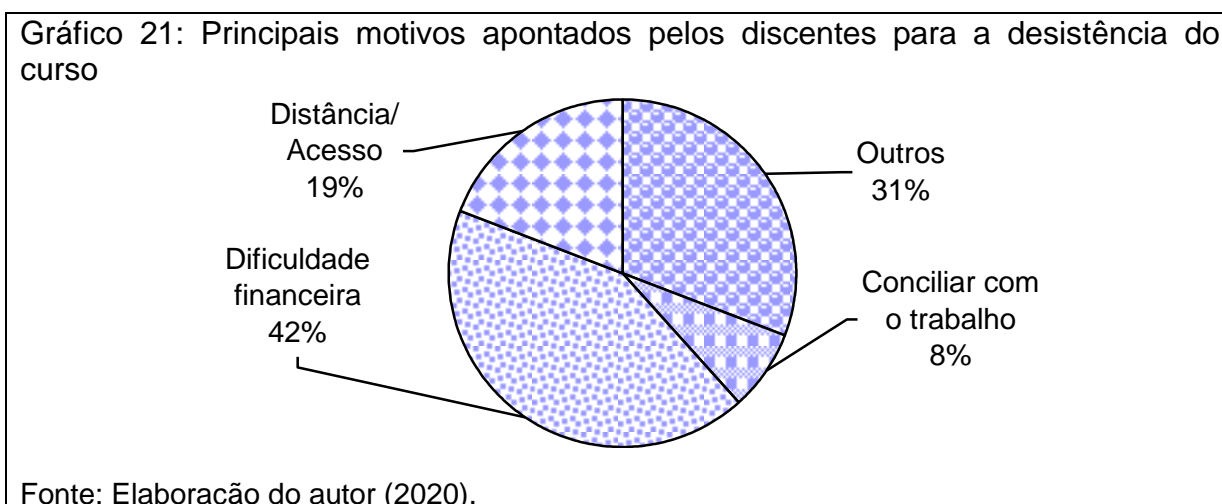
O respondente N<sup>o</sup> 12 afirma que a Lei de Cotas Sociais é “necessária para democratização da educação, porém possui inúmeras limitações”. Entre os favoráveis, a indicação de limitações foi descrita em outras respostas (1, 5, 12, 17, 31, 39, 51, 55, 89, 94 e 118), que ora apontam para a necessária melhoria nos níveis de ensino fundamental e médio, ora para a avaliação de eficiência da lei, ainda sobre a necessidade de subdivisões na renda *per capita* abaixo de um salário mínimo<sup>64</sup>. Observam a desigualdade social brasileira e consideram as cotas uma força capaz de melhorar as condições de vida, até o ponto que tal legislação

<sup>64</sup> De acordo com a Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012), do total de vagas, 50% devem ser destinadas a egressos do sistema educacional público e deste montante, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

não seja mais necessária. O estudante cotista respondente Nº 89 é enfático na sua posição favorável, quando considera

que a Lei de Cotas muito tem a contribuir com a amenização das desigualdades sociais, uma vez que oportuniza e torna justa a concorrência pelo ensino superior federal. Assim, desde que aplicada corretamente, a Lei de Cotas irá influenciar positivamente na vida de quem usufruir deste direito, uma vez que oportunizará, conseqüentemente, condições de emprego e futuro dignos.

Quando questionados sobre quais motivos poderiam provocar a desistência do curso, os estudantes cotistas e não cotistas se concentraram nas dificuldades financeiras, de acesso e na distância do *Campus*, conforme gráfico a seguir:



Os mesmos motivos foram apontados pelos discentes, associando-se às eventuais dificuldades de aprovações no curso. Em 'outros' surgiram questões como críticas à qualidade do ensino, à falta de voz dos estudantes, à ausência de aulas práticas, às reprovações, à dificuldade em se enturmar, além de outros motivos pessoais. As questões relacionadas ao 'assédio', ao 'desrespeito', ao 'bullying' e às 'humilhações', expressas em manifestação de não reconhecimento, não se configuraram como força predominante para a desistência da vida acadêmica. Muito embora, o(a) discente não cotista, respondente Nº 73, tenha feito um forte relato, ao afirmar que

A falta de preocupação do *Campus* com problemas que alunas sofrem, como por exemplo professores que jogam canetas de escrever no quadro, na intenção de humilhar. Professores que dão tratamentos diferentes para determinados alunos, que tem mais

chances de ingressar em um projeto (exemplo). E que não consideram que nem todos tiveram uma base boa no ensino médio, que tem dificuldades e por aí vai.

Tal relato corrobora a natureza do preconceito que mais apareceu para o par de perguntas “Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação no IFRS *Campus Sertão*? Qual foi a discriminação mais recorrente que você sofreu?”, evidenciando graus de machismo e sexismo.

Para encerrar esse tópico e visando dar conta da reflexão sobre a percepção dos cotistas do IFRS *Campus Sertão* como possuidores de reconhecimento e de representação da população acadêmica em função da sua condição, será inserido um extrato das questões que dialogam diretamente com nossa perspectiva teórica.

Esses indicadores coletados subsidiarão a tarefa de formular algumas hipóteses para a pesquisa no próximo subitem do capítulo.

Quadro 2 - Percentual de respostas positivas ('concorda' e 'concorda totalmente' ou 'sim') para cada questão respondida						
	Questão	População Acadêmica	Servidores	Discentes	Discentes cotistas	Discentes não cotistas
1.	Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação no IFRS <i>Campus Sertão</i> ?	25,9%	30,6%	22,2%	26,3%	20,8%
2.	Você já presenciou algum tipo de preconceito ou discriminação no IFRS <i>Campus Sertão</i> ?	54,1%	66,1%	43,1%	57,9%	39,6%
3.	Você pensa que as cotas são necessárias para promover justiça social nas instituições federais de ensino?	65,2%	74,2%	58,3%	78,9%	52,1%
4.	As cotas geram algum tipo de preconceito ou discriminação.	48,9%	50,0%	48,6%	36,8%	52,1%
5.	O estudante cotista é tratado por SERVIDORES nas mesmas condições do estudante não cotista.	60,0%	56,4%	63,8%	78,9%	60,4%
6.	O estudante cotista é tratado por outros ESTUDANTES nas mesmas condições do estudante não cotista.	33,3%	24,2%	41,7%	52,6%	39,6%

7.	No IFRS <i>Campus</i> Sertão há espaços para os cotistas serem reconhecidos como sujeitos de direitos	69,6%	74,2%	66,7%	84,2%	62,5%
8.	As cotas possibilitam a valorização das diferentes culturas.	57,0%	69,3%	47,2%	84,2%	35,4%
9.	Existe efetiva participação dos cotistas nos diversos espaços institucionais (centro acadêmico; conselhos; ações de ensino/extensão/pesquisa; NEABI, NAPNE, NEPGS...).	51,8%	58,1%	45,8%	57,9%	41,7%

\* Não considera respostas 'discorda', 'discorda totalmente' ou 'não' e 'NS/NQR'.  
 Fonte: Elaboração do autor (2020), a partir das respostas do instrumento do Apêndice A.

Esse extrato permite uma série de reflexões e considerações, mas traduz em forte indicativo de que os acadêmicos cotistas (e não só eles) sofrem com a falta de reconhecimento e representação. Ajudam a sustentar esse argumento as seguintes afirmações:

- Questão 1: 1 em cada 4 cotista dos cursos superiores já sofreu preconceito ou discriminação (segundo os próprios);
- Questão 2: Mais da metade das pessoas que participaram da pesquisa já presenciaram algum ato de preconceito ou discriminação;
- Questão 3: Quase metade dos discentes não cotistas não acredita que as cotas sejam capazes de gerar justiça social;
- Questão 4: Cerca de metade da população acadêmica acredita que as cotas são motores para preconceitos ou discriminações;
- Questão 5: Quase 5 em cada 10 servidores entende não tratar cotistas e não cotistas de forma igual;
- Questão 6: A cada 4 servidores, 3 consideram que os cotistas não são tratados da mesma forma que os não cotistas pelos próprios discentes;
- Questão 7: Mais de 1/3 dos alunos não consideram que os cotistas do *Campus* possuem espaços para serem reconhecidos como sujeitos de direitos;
- Questão 8: Pouco menos da metade dos discentes afirmam que as cotas possibilitam a valorização das diferentes culturas;
- Questão 9: Metade das pessoas que participaram da pesquisa não considera que há efetiva participação dos cotistas nos espaços institucionais;

Pela perspectiva dos próprios cotistas, metade afirma que há igual tratamento entre os próprios estudantes e menos de dois em cada dez cotistas não se sente reconhecido como sujeito de direito e não vê a sua cultura valorizada. Assim, é possível observar uma dissonância da percepção cotista em relação à sua condição e os juízos que os demais segmentos e a população acadêmica como um todo possuem sobre a questão das cotas.

Os dados coletados e dispostos anteriormente, embora já sejam apresentados por um recorte de interesse na presente pesquisa, ainda não possuem as informações que são necessárias para que sejam capazes de responder satisfatoriamente a destacada pergunta-problema. Eles somente poderão ser adequados após confrontados com nossa perspectiva teórica, que se espera, sejam potenciais informantes sobre as percepções dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão como possuidores de reconhecimento e representação em função da sua condição. Assim, chegando ao último subitem desse capítulo, o enfoque se dará a partir do referencial teórico desenvolvido no primeiro capítulo, em especial a normatividade fraseriana arquitetada no conceito de “paridade de participação”, visando identificar e compreender o quanto os cotistas possuem de reconhecimento e representação.

### **4.3 Reconhecimento e representação cotista**

O acesso a uma educação pública, gratuita, de qualidade e justa é um bastião para que o estudante, em igualdade de condições para ingresso, permanência e êxito acadêmico, alcance melhores condições de vida. Para a Carta Magna, a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Inicialmente, as políticas de cotas promovidas pelas IFEs para o acesso estavam restritas à dívida histórica para com os povos indígenas e negros. Posteriormente, ampliou-se para os demais grupos em situação ‘desfavorável’, através dos critérios de origem educacional, renda e deficiência. Daí que se entende que ao romper com o estigma de que as federais brasileiras eram um reduto aos estudantes mais favorecidos, as ações afirmativas rompem com o sistema de “cotas aos privilegiados” reinantes até então, caminhando para um contexto de justiça.



Os problemas educacionais estão ancorados na sociedade, de forma que é um esforço considerável localizar apenas a célula escolar ou universitária diante desse movimento. Compreender as origens das injustiças e a forma como se manifestam é um grande exercício reflexivo, assumido por muitos, sejam filósofos, sociólogos, educadores, protagonistas das políticas e das práticas educativas nos mais diferentes contextos e períodos. No entanto, após um rápido recorte da história da filosofia exposta no primeiro capítulo, encontrou-se em Fraser e Honneth (2006), e Fraser (2002, 2006a, 2007, 2009) uma importante bússola para o debate. O referencial normativo da “paridade de participação” permite refletir sobre as cotas sociais na educação e sua relação com uma educação e uma sociedade mais justa e emancipada para o exercício da cidadania, já anunciado na Constituição (BRASIL, 1988) e na Lei de Criação dos IF (BRASIL, 2008).

Desse modo, pelo viés das cotas, as IFEs têm sido a fronteira para uma educação mais justa, mesmo que haja inclusão escolar na exclusão cultural e representativa. Essa condição pode ser expressa no entendimento do nosso estudo empírico, quando se observou que mais de 65% concordam que as cotas são um motor de promoção da justiça social, mas que 48,9% afirmam que elas também geram preconceitos e discriminações, numa espécie de ‘justiça social com preconceito’, um reflexo de condicionar a efetividade da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012) apenas pelo seu viés redistributivo, em detrimento dos remédios por reconhecimento e representação aos acadêmicos cotistas.

Essa questão dialoga diretamente com o tripé estabelecido em Fraser e que pode ser avaliado no seio das IFEs, quando se discute a necessidade dos remédios redistributivos, de reconhecimento e de representação como condições para a “paridade de participação”. Tal compreensão pode ser abstraída dos dados apresentados na percepção das cotas sociais no IFRS *Campus Sertão*, expressos a partir das variáveis entre população acadêmica, servidores, estudantes cotistas e não cotistas.

Segundo Fraser (2006a), após a queda do muro de Berlim, enquanto símbolo do socialismo, as lutas por justiça se dividiram, politizando as questões culturais e despolitizando a economia, tendo na dominação cultural sua predominância, coisa que no passado foi lugar da exploração econômica. Fraser (2002, 2006a) indica que a característica das lutas por emancipação atuais abandonara as reivindicações por redistribuições igualitárias. Elas se centraram nas questões culturais ligadas às lutas

por reconhecimento e identidade. Nestas, desconsiderou-se como as desigualdades são produzidas, suas implicações ecológicas e as relações de produção e reprodução, entre a esfera política, a sociedade e as hierarquias das estruturas capitalistas. Assim, “no presente, infelizmente, as relações entre os dois campos estão bastante tensas. Em muitos casos, as lutas por reconhecimento estão dissociadas das lutas por redistribuição” (FRASER, 2007, p. 102), muito embora, cotidianamente estão longe de ocuparem esferas separadas, uma vez que as injustiças de origem econômica e as injustiças de origem cultural agem de forma sobrepostas, em movimento dialético, que se reforça mútua e continuamente.

Ao localizar socialmente as dimensões de injustiças, Simão e Rodovalho (2014, p. 141) compreendem a proposta de Fraser para as ‘políticas afirmativas’ enquanto uma necessidade de satisfazer

pelo menos dois requisitos cumulativos: a chamada condição objetiva, em que a distribuição de recursos materiais (riqueza, renda e tempo livre) deve ocorrer de tal forma que traga real independência e voz aos participantes; e a condição subjetiva, na qual os padrões institucionalizados de valoração cultural permitam igualdade de oportunidade para a obtenção de estima social e ascensão econômica.

A condição objetiva apontada por Simão e Rodovalho foi uma das questões que mais emergiu. Destacou-se nas questões sobre qual primeiro critério para ser um candidato cotista, nas posições ‘contrárias’ e ‘favoráveis com ressalva’ às cotas e nos eventuais motivos para a desistência do curso. Muito embora tenham apontado dificuldades de aprendizagem, a condição objetiva também foi destaque para os estudantes cotistas. Veleda, Rivas e Mezzadra (2011, p. 59) compreendem que as políticas compensatórias, de “dar más a los que menos tienen” (dar mais aos que menos possuem), se demonstram insuficientes porque elas “no cuestionaron los factores estructurales del propio sistema educativo que explican por qué los alumnos de sectores más postergados fracasan, aprenden menos y tienen más dificultades para construir un proyecto educativo y de vida” (2011, p. 59-60)<sup>65</sup>. A condição subjetiva foi apontada no próprio Observatório de Permanência e Êxito (IFRS, 2018a), quando percebeu a necessidade de profunda transformação da matriz

---

<sup>65</sup> “Não questionaram os fatores estruturais do próprio sistema educacional que explicam por que os alunos nos setores mais atrasados falham, aprendem menos e têm mais dificuldade em construir um projeto educacional e de vida” (VELEDA; RIVAS; MEZZADRA, 2011, p. 59, tradução nossa).

curricular do próprio sistema de ensino, considerado como homogeneizador (BOURDIEU; PASSERON, 2014, 2014a).

Há uma separação entre as ações para redistribuir as condições materiais elementares e as demais práticas institucionais. A necessidade de transcender o papel redistributivo é evidenciado na manifestação do estudante cotista Respondente Nº 101, quando afirma que “a lei de cotas sociais, garante condições básicas para que pessoas em condições de vulnerabilidade social possam sonhar e a partir daí correr atrás dos seus sonhos para alcança-los” (grifo nosso). Essa condição reforça o argumento apontado por Neckel (2017) quando observa que não basta possibilitar o ingresso pelas cotas (aqui considerada uma medida redistributiva), uma vez que as dificuldades em permanecer no curso são oriundas de outras naturezas.

A visão de que as cotas devem ser um sistema garantidor de direitos de distintas matizes pode ser analisado na percepção do estudante cotista, Respondente Nº 89, quando estabelece que “o sistema de cotas para o acesso ao ensino superior é algo que repara e auxilia os educandos menos favorecidos por questões culturais, sociais, financeiras, entre outros” (grifo nosso).

No mesmo rol, ao opinar sobre a Lei de Cotas Sociais, o discente Respondente Nº 89 afirma que

Acredito que muito já vem sendo feito para conscientizar e informar acerca das cotas sociais. Porém, para que haja o respeito da comunidade e, conseqüentemente, a real integração por parte dos cotistas, é necessário promover falas - reuniões e palestras - que busquem levar informações verdadeiras à todos, sejam cotistas ou não. Uma vez que muitas informações falsas e tendenciosas acerca das cotas sociais circulam pelos veículos de informação, e essas acabam criando olhares de preconceito baseados em fatos errôneos. Assim, a informação a todos seria o melhor caminho.

Tais olhares de preconceito podem gerar falso reconhecimento, quando a tônica da questão se restringe às questões redistributivas. Essa compreensão é importante quando se observa que a resposta predominante pelos discentes (cotistas e não cotistas) para a questão sobre qual é o primeiro critério para ser um cotista foi a renda *per capita* (44,4% dos respondentes).

A falsa antítese entre redistribuição e reconhecimento impede a justiça, uma vez que há pessoas que sofrem duplamente o impacto. Em termos fraseriano

(2006a), são lutas “coletivas ambivalentes”, como é o caso dos discentes cotistas quando dependem de auxílios financeiros e do reconhecimento cultural. Nessa análise, o critério redistributivo, embora necessário, é um limite quando avaliado isoladamente, uma vez que dessa forma as relações sociais e institucionais (práticas pedagógicas, a organização formal do currículo de ensino, as estruturas de gestão, entre outras) permanecem inalteradas.

Assim, o segundo princípio delineado por Fraser, o reconhecimento, estabelece a necessária revisão das condições de ensino. A partir daí seria possível romper com a visão da escola e das IFEs reprodutoras e discriminatórias, eliminando-se as barreiras institucionais dos estudantes dos meios ‘menos favorecidos’. Do contrário, a instituição continuará sendo indiferente aos diferentes, como observado no índice de 57,8% dos cotistas que já presenciaram discriminação e preconceito, além do fato de que 1 a cada 4 cotistas já sofreram tais atitudes (cf. Quadro 2).

Para Fraser (2007, p. 108) este é o caso de não reconhecimento, uma vez que

os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente “os outros” ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de *não reconhecimento e subordinação de status* (destaques da autora).

O reconhecimento que compõe a normatividade fraseriana expressa a valorização da posição coletiva e ao grupo social a que se encontra a pessoa (relativizando a análise subjetiva e individual, como estabelecido em Honneth, no “modelo de identidade” do reconhecimento (FRASER, 2009)).

Essa questão ficou delineada quando se constatou que a natureza do preconceito que mais se sofre pela população acadêmica foi aquela contra as mulheres, por conta do machismo e sexismo (além do despendido por conta da orientação sexual – pessoas LGBTI+). Já os estudantes cotistas afirmam que a orientação sexual e a aparência (40% cada) são os vetores de sofrimentos por preconceitos e por discriminações. Situações que não apontam para as questões de ordem econômica-redistributiva, mas que assegura os cotistas como coletividades ambivalentes (FRASER, 2006a).

Assim, para a filósofa norte-americana, as lutas por apenas uma das dimensões trariam efeitos simplificados e limitadores do próprio conceito de justiça. O não reconhecimento está relacionado ao “*habitus* de classe, que, de certa forma, condiciona os indivíduos de um determinado estrato social a realizarem escolhas similares às de seus pares”. Tal *habitus* requer que os candidatos de origens sociais menos favorecidas sejam muito semelhante aos estudantes ingressantes pela ampla concorrência de segmentos sociais mais favorecidos, gerando uma superseleção dos cotistas, fato chamado de “elite dos cotistas” (MARTINS, 2018, p. 159).

O mesmo entendimento é enfatizado por Ribeiro (2018) quando estabelece que o sucesso dos estudantes cotistas se dá quando observado um *habitus* de origem muito próximo para o *habitus* esperado no curso, num movimento uniformizador. Essa discussão se ampara parcialmente nos dados empíricos, que apontam que cerca 89% dos estudantes poderiam ser cotistas (egressos de escola pública, renda superior e inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*, sem o recorte de autodeclaração ou deficiência)<sup>66</sup> ante cerca de 27% que acessaram a lei de cotas (BRASIL, 2012).

Esse perfil homogeneizador da instituição cria “intersecções” entre cotistas e não cotistas pelo viés econômico, invalidando-se o necessário reconhecimento cultural daqueles que escapam à condição da maioria. Esta característica pode explicar a demasiada ênfase apenas no critério de renda.

A subordinação de *status* é perceptível com o *status* que o próprio curso deseja preservar ou tem para si. Adverte-se ao leitor que trazer os ‘menos favorecidos’, discriminados e excluídos para dentro do debate e da própria IFE não significa criar escolas específicas para pobres ou minorizados ou mesmo relativizar sua qualidade. Atente-se para o cuidado ao incluir evitando a estigmatização, o isolamento e o silenciamento.

A ideia de mérito apareceu anexa à defesa das cotas mediadas apenas pelas questões de ordem financeira. Em nossa entrevista (Apêndice C – cf. nota de rodapé nº 57), o estudante Paulo (nome fictício) destaca que o principal problema em ser cotista é “ser visto como ‘diferente’ pelos outros, por ser mais fácil conseguir uma

---

<sup>66</sup> Do total de estudantes que poderiam ser cotistas 56,5% possuem renda *per capita* abaixo de 1,5 salários mínimos, enquanto que 37% possuíam a renda superior a este valor de referência. A instituição possui cerca de 5% de matriculados autodeclarados, enquanto que a respectiva população do Estado do Rio Grande do Sul é de mais de três vezes esse número (IBGE, 2010).

vaga que outra pessoa que tenha entrado pelo acesso universal, tirando vagas que poderiam ser preenchidas por disputa e não por ser cotista”. Já a estudante Maria (nome fictício) entende que as cotas são uma ‘facilidade’ para entrar no ensino superior. “Ser diferente” carrega consigo um não reconhecimento, como alheio ou estranho ao *corpus* acadêmico. A compreensão de disputa e facilidade está intimamente relacionada com a ideia de mérito. Não por acaso, o critério de mérito e capacidade foram os principais motivos apontados pelas respostas descritivas contra as cotas (cf. gráfico 19), já expresso na transcrição do respondente N° 44 (cf. p. 121).

A esse debate destacam-se as reflexões propostas por José Jorge de Carvalho, na obra ‘Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior’ (2006). Para Carvalho (2006, p. 189), a meritocracia se define como uma ideologia que “esconde a produção social do conhecimento e a hierarquia dos saberes acadêmicos legitimada previamente à concorrência entre os candidatos ao exame de ingresso”. O mérito como o reforçar da dimensão individual, alienada dos espaços coletivos. Os vestibulares medem a pontuação da nota de cada um, mas não alcançam ou pretendem saber quanto de apoio e de estímulos cada estudante obteve previamente. Também desmantela a relação das notas nos vestibulares e o desempenho acadêmico, afirmando que estas não possuem nenhuma relação, contrapondo mérito e motivação. Para esse autor, o fator motivacional (componente de energia social e de outros fatores extra-acadêmicos) pode ser muito mais expressivo. Nesse aspecto, o estudo de Monteiro e Soares (2018, p. 59) sobre a adaptação no ensino superior indica “a relevância das relações interpessoais como o suporte que provavelmente assegura a integração do estudante, a permanência e continuidade da formação com aprimoramento da aprendizagem”.

Visando romper com o caráter meritocrático avaliativo dos vestibulares, Carvalho (2006, p. 194) considera viável os processos baseados em sorteio. Nesse ponto, é possível enfatizar que o sorteio pode se estruturar como o critério dos sem critérios, isto é, possibilidade de destituir todo aparato reprodutor e meritocrático em torno dos processos seletivos que permeiam as IFEs e sustentam sua reprodução, evitando a paridade de participação. Veleda, Rivas e Mezzadra (2011), ao discutir princípios para uma justiça educativa, compreendem a “educação como um direito humano”, de caráter universal e de igualdade entre todos os seres humanos. Que não pode ser comprado ou vendido. E sendo um direito, não depende do esforço ou

talento pessoal, subsumindo com a visão meritocrática (uma vez que talento e dom ocultam as condições sociais de origem). Para tanto, os autores resgatam a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu art. 26 afirma que a “instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”. Assim, expressam que a meritocracia não pode ser deixada totalmente de lado, uma vez que serve como “ficção necessária” (VELEDA; RIVAS; MEZZADRA, 2011, p. 57). A meritocracia deve permanecer, embora relativizada, quando reconhece o esforço que cada pessoa dispensa, preservando em certa medida a justiça.

A discussão sobre o aspecto redistributivo, perpassado pela ideia de mérito, traduz para o cotidiano o que Bourdieu (2014) estabeleceu com as visões de seus ‘capitais’ e o que Fraser (2006) destaca nas injustiças das ‘coletividades ambivalentes’. Em Bourdieu (2014) é possível observar a escola como potencial reprodutora da posição das classes dominantes. De Fraser (2006a), o cuidado para que as cotas, enquanto medida ‘afirmativa’, não sejam apenas demarcadores de reconhecimento (diferenciação). Assim, deve-se romper com a reprodução e ter cautela para que não se estigmatizem os próprios cotistas pelo viés excessivamente diferencialista ao estilo “ser visto como ‘diferente’ pelos outros”. Do contrário, as injustiças transbordam para o (não-)reconhecimento do outro, visto como diferente de mim, como subalterno ou mesmo como incapaz, conforme apontado pelo Respondente Nº 7 que afirmou que a Lei de Cotas Sociais “Acaba retirando vagas de alunos com melhor capacidade”.

Muito embora a pesquisa indique que o sofrimento de preconceito e discriminação seja de 1/4 da população acadêmica, mais de 50% afirmou que já presenciou tais fatos, expressos majoritariamente no quesito cultural (origem familiar, grupos sociais, raças ou etnias). Esse viés diferencialista é identificado por Pino (2016) ao tratar da evasão dos estudantes indígenas do *Campus*. Segundo ela,

Os temas principais relacionados à evasão dos estudantes indígenas que se manifestaram nos discursos da comunidade acadêmica foram dificuldades financeiras, baixo desempenho escolar, diferenças culturais, manifestações de preconceito ou discriminação em relação aos indígenas e não representatividade do indígena no currículo da instituição. Essas temáticas podem ser um indicativo para compreender as evasões de estudantes indígenas que ocorreram nos últimos três anos e que ainda podem vir a ocorrer (PINO, 2016, p. 102, grifo nosso).

Nesse ponto é necessário se recorrer a Fraser (2006) novamente, quando a autora se propõe fazer uma análise ‘alternativa’ do reconhecimento. O remédio proposto por Fraser com a ideia de reconhecimento vai para além da relativização do multiculturalismo, analisando sob a perspectiva da “superação das relações de subordinação e dominação”. O objetivo é “desinstitucionalizar padrões de valor cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a fomentam” (FRASER, 2002, p. 16). Assim, a paridade de participação é um norte para pensar a necessidade de combater as velhas formas de discriminação e evitar novas e segregadoras injustiças no campo educativo.

Dessa perspectiva – que eu chamarei de *modelo de status* – o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa *subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social (FRASER, 2007 p. 107, destaques da autora).

A visão de um reconhecimento centrado no modelo de identidade é o que compõe a maioria das posições desfavoráveis em relação a Lei de Cotas Sociais. As críticas como do discente não cotista respondente Nº 42 vai nesta direção, quando afirma que as cotas para ingresso nas IFEs devem

ocorrer de acordo a sua condição financeira e alguma limitação em relação a sua saúde, jamais pela sua cor, aí sim será um preconceito. Só pelo fato de ser uma pessoa de "cor" que é alguém veraneável e devera ganhar alguma cota? isso se chama preconceito (sic).

O remédio de reconhecimento exigido não é por ser negro ou índio ou por ter deficiência, características que em si não expressam sua necessidade, mas porque em tais pessoas elas representam um déficit de *status*, “por hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que lhes negam o status necessário” e, conseqüentemente, de participação (FRASER, 2009). É possível perceber que o padrão institucionalizado é uma relação que exige, necessariamente, hierarquia e subordinação de *status* por um ‘arbitrário cultural’ (BOURDIEU, 2012). A proposição normativa de Fraser é desestabilizar essa condição. Se a redistribuição, isoladamente, não é suficiente para gerar justiça e a paridade de participação no



universo educacional, o reconhecimento centrado no modelo identitário tampouco será.

No enredo da filosofia fraseriana o reconhecimento cultural e de *status* é um pilar necessário para o alcance da justiça (FRASER, 2006a), possibilitando a representação.

Reparar a injustiça certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais uma política de identidade. No modelo de *status*, ao contrário, isso significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como iguais (FRASER, 2007, p. 108, destaques da autora).

Contra a prática de reconhecimento de identidades, é possível avaliar a crítica do discente respondente Nº 52 que afirma que apenas os cotistas negros e indígenas possuem “tratamento diferenciado”, não ocorrendo o mesmo com estudantes de baixa renda. Já o respondente discente Nº 81 afirmou que

O foco do *Campus* e alguns servidores é voltado extremamente a cotistas, querendo retratar algo que não existe no nosso *Campus*, ao invés de incentivar as pessoas a ter inclusão, fazem com que a comunidade aceite de uma maneira forçada, como por exemplo as intervenções artísticas sem contexto com a realidade do nosso *Campus* que estão expostas aos arredores dos prédios, discordo totalmente dessa maneira com que a utilizam.

Se for negado a um candidato e a um estudante participar difusamente dos espaços institucionais por conta da carga do seu *status* cultural, ele já não é visto como igual, não obtém reconhecimento recíproco e a paridade de participação é inviabilizada, gerando relações de injustiça. Para Fraser o reconhecimento identitário pode aprofundar as injustiças, uma vez que não possibilita justificção para suas demandas (por autorrealização: um racista pode requerer o reconhecimento de sua identidade patológica) e deixa de ser deontológico (FRASER, 2006a)<sup>67</sup>. Fraser (2007, p. 125) esclarece que os

reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições

---

<sup>67</sup> Expresso na discussão entre comunitaristas e liberais, teleológicos e deontológicos, conforme disposto no capítulo sobre Justiça e Paridade de Participação na Educação da presente pesquisa.

intersubjetivas necessárias. [...] portanto, a norma da paridade participativa é o padrão para justificar a reivindicação.

Nesse ponto é necessário resgatar o fato de que os cotistas concordam que há valorização de *status* das culturas em 84% (reconhecimento), mas que a sua participação (representação) nas esferas de decisão ainda é limitada, alcançando pouco mais da metade das respostas (58%). Para o pensamento fraseriano, a dimensão política está voltada essencialmente para a esfera da representação e é nela que se desenvolve e se efetiva a paridade de participação.

A avaliação positiva da valorização das culturas pode ser vista como resultado de uma análise desejosa e endógena do segmento. A questão ressoa na crítica do respondente Nº 23, que sugere “inserir ou melhorar a valorização das diferentes culturas no cotidiano universitário, as vezes parece que as atividades desenvolvidas ficam reclusas a quem pertence ao grupo específico” (sic)<sup>68</sup>.

A complexidade da política de cotas é observada na dificuldade em desenvolver ações eficazes contra a discriminação e os preconceitos que são reproduzidos dentro dos espaços educacionais. Não por acaso, como muitas instituições, o IFRS e o *Campus* Sertão possuem uma série de diretrizes e de iniciativas políticas que desejam atacar este que é um problema relevante em se tratando de permanência e de preditores de abandono da vida acadêmica. Para tanto, no ano de 2018 foi criado o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul<sup>69</sup>, aprovado pela Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018, que reflete o reconhecimento através dos relacionamentos do estudante, bem como a participação e a representação

---

<sup>68</sup> Esses grupos podem ser os núcleos que desenvolvem estudos e são espaços de encontro e apoio aos seus participantes. Os *campi* do IFRS contam com o NAPNE, o NEABI, o NEPGS, aprovados e orientados pela Política de Ações Afirmativas do (IFRS, 2014).

<sup>69</sup> A partir de setembro de 2018, o IFRS passa a contar com uma Assessoria de Relação Étnico-racial. O órgão deseja trabalhar e desenvolver ações e programas voltados à promoção de igualdade, inclusão e diversidade, voltados principalmente às culturas afro-brasileira e indígena. Para ampliar seu trabalho no campo das ações afirmativas, o IFRS também conta com o Centro Tecnológico de Acessibilidade, um espaço onde servidores e estudantes bolsistas desenvolvem projetos e tecnologias para pessoas com deficiências. Os principais marcos institucionais das práticas voltadas às ações afirmativas do IFRS datam de maio de 2010. A linha do tempo completa pode ser conferida em artigo de Coradini, Pró-Reitor do IFRS, em parceria com Santos, assessora de Relações Étnico-raciais (CORADINI; SANTOS, 2020, p. 14). Outro importante instrumento é a Instrução Normativa Nº 18/2018 do IFRS, a qual regulamenta “os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades, necessitem de adaptações curriculares” (IFRS, 2018b).

fraseriana, no que chama de 'rede de relacionamento' e 'engajamento'. De acordo com o Plano,

Outro princípio que tem densa influência sobre a decisão de permanecer é a característica da rede de relacionamento com colegas ou professores que traduz o grau de engajamento social e acadêmico do estudante. Como se pode observar, a evasão pode ser percebida como um processo progressivo e contínuo de desengajamento das atividades acadêmicas e, possivelmente, com a comunidade escolar (IFRS, 2018a, p. 16, grifo nosso).

Ainda, ao questionar os estudantes sobre possíveis causas de evasão e de retenção, o Observatório de Permanência e Êxito do IFRS obteve como principais respostas os "problemas financeiros", as "dificuldades no acompanhamento dos conteúdos", o "nível de exigência muito rigoroso", o "relacionamento com os colegas e com alguns professores", dentre outros (IFRS, 2018a, p. 47). O próprio relatório reproduz Bourdieu ao perceber que o não-reconhecimento se desenvolve na prática institucional e docente, quando estes partem da compreensão de que há uma cumplicidade prévia valorativa entre o "ensinante e o ensinado", que só ocorre quando o "sistema educacional está diante dos seus próprios herdeiros" (IFRS, 2018a, p. 14). A 'cumplicidade prévia' já pode ser observada em como a própria instituição, pela via de seus documentos oficiais para ingresso acadêmico, tende a captar apenas seus herdeiros. Transformam-se, assim, as cotas sociais e seus objetivos inclusivos, em uma ação exclusiva (que exclui os 'menos favorecidos' mantendo suas vagas somente aos privilegiados), e repulsiva àqueles que não se enquadram aos critérios da lei (BRASIL, 2012).

O público cotista afirmou que é reconhecido na IFE em cerca de 84% das respostas. No entanto, são os discentes cotistas os que mais sofrem e presenciam preconceitos e discriminações, cerca de 26% e 57% das respostas, respectivamente. Apenas metade dos respondentes cotistas considerou ser tratado de forma igual por outros estudantes. A partir dos indicadores, o reconhecimento cotista pode ser avaliado duplamente. Aquele obtido na relação com a IFE, embora em elevado índice, demonstra não ser suficiente para alavancar a efetiva participação nos diversos espaços da instituição (cerca de 58%). Isto pode ser explicado por conta da relação com os demais estudantes, que pela via das discriminações e preconceitos se torna um sinal claro de indícios de hostilidades e de não reconhecimento entre cotistas e não cotistas.

Tendo por base os dados coletados, é possível afirmar que os discentes cotistas são coletivos que congregam injustiças ambivalentes, requerendo remédios por redistribuição (dotação financeira para continuar seus estudos), reconhecimento (por conta das suas características culturais inerentes) e por representação (voz ativa e participação em pé de igualdade). A negação do reconhecimento ou 'desreconhecimento' e a má distribuição de bens materiais devem subsidiar as atuações políticas nos espaços por representação. De acordo com Fraser, (2009, p. 25)

má distribuição e o falso reconhecimento agem conjuntamente na subversão do princípio da igual capacidade de expressão política de todo cidadão, mesmo em comunidades políticas que se afirmam democráticas. Mas, obviamente, o contrário é também verdadeiro. Aqueles que sofrem da má representação estão vulneráveis às injustiças de *status* e de classe.

A dimensão política da representação, embora já se apresente entrelaçada nas esferas anteriores quando estas obtêm para si elementos valorativos (padrões sociais permeados por poder), vê-se prejudicada, quando sobressaltam impedimentos para o pertencimento e a atuação acadêmica. Tal barreira não permite total acesso aos processos institucionais que estruturam as esferas de decisão ou lhes dão sentido. Dessa forma, se determinando espaço acadêmico não reconhece e destila preconceitos e discriminações, está excluindo alguém que deveria ter o direito de igualdade de voz. Realiza-se um impedimento à sua participação nas deliberações, inviabilizando a representação equânime de seus membros. Para os estudantes a quem é negada a representação (a possibilidade de voz para formular reivindicações) o reconhecimento de sua cultura e as lutas contra a má redistribuição (injustiças econômicas) não encontram espaço para acontecer.

Fraser (2008) destaca que tanto a redistribuição como o reconhecimento estão perpassados pelo político quando estes sofrem o peso do poder hierarquizado. No entanto, compreende o 'político' como o cenário que estabelece os procedimentos onde se desenvolvem as lutas por redistribuição e reconhecimento. Não só quem pode realizar as reivindicações, mas como essas reivindicações devem ser levantadas e arbitradas (FRASER, 2009), uma espécie de modelo democrático deliberativo para as lutas por justiça.

Todas as lutas por justiça pressupõem em algum grau seu aspecto político, a noção de representação, o que leva Fraser (2009, p. 25) a concluir que inexistem “redistribuição ou reconhecimento sem representação”. Assim, muito embora as questões sete (reconhecimento) e oito (valorização das diferenças culturais) do Quadro 2 tenham obtido o maior índice de percepção positiva pelos próprios cotistas e transpareça como um indicador positivo, elas devem ser analisadas enquanto possibilidade de representação.

Ainda, de acordo com a pesquisa empírica, um em cada quatro cotista já sofreu preconceitos e discriminações e mais da metade dos estudantes cotistas já presenciaram tais atitudes. Mais de 1/3 dos estudantes cotistas concordaram que as cotas geram discriminação e preconceito. De modo que se o estudante cotista ainda não possui a representação em seu potencial possível, resta prejudicada suas lutas por justiça redistributiva e por reconhecimento cultural, impedindo o êxito da paridade de participação. Dessa forma, parece-nos óbvio que sofram injustiças de natureza de *status* cultural e de aspecto econômico, explicitadas no alto índice de preconceitos e discriminações.

Qualquer relato de preconceito e discriminação é um óbice à paridade de participação. O fato de ver as cotas como indutoras de preconceitos contra os cotistas se configura num não reconhecimento de direitos do próprio grupo cotista. Questão que foi apontada na argumentação dos participantes da pesquisa, ao requerer mais políticas e espaços de “valorização cultural” que possibilitem a permanência e o êxito, além de divulgar os “benefícios que a política de cotas propicia”.

Dessa forma, que reflexão é possível quanto à pergunta que orientou a investigação, a saber, qual a percepção dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão como possuidores de reconhecimento e representação da população acadêmica em função da sua condição? É necessário ponderar. Primeiramente, se o público que poderia acessar a Lei de Cotas Sociais e que, pelos mais diversos motivos, não está usufruindo da política, resta prejudicada o seu reconhecimento e a sua representação. Mesmo tendo perfil para tanto, a sua não inclusão indica a insuficiência e a falibilidade das modalidades de acesso pela Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012). Além do mais, quando o critério de renda e a condição econômica é uma das premissas mais pontuadas, faz-se perceber que mesmo dentro de determinado perfil cotista (egressos de escola pública com renda

inferior ou superior a 1,5 salários mínimos *per capita*) há investidas para homogeneizar o público acadêmico, ignorando as especificidades oriundas das questões étnicas e culturais (*status*), inviabilizando as discussões por reconhecimento e representação.

Dessa forma, pelas questões apontadas nos dados, as cotas enfrentam limitadores que se traduzem em um movimento nivelador e uniformizante dos [ingressos] discentes, encontrando amparo no que a literatura chamou de ‘cotas às elites’, avaliados aqui não pelo seu critério econômico, mas pelo fator étnico/cultural e de deficiência.

A Lei de Criação dos IFs (BRASIL, 2008), ao tratar da sua estrutura organizacional, assegura “a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica”. A partir dos dados, considerando o déficit representativo dos discentes cotistas, há que se perguntar: estes deveriam ter determinadas vagas como membros natos nos conselhos deliberativos das IFEs? Em que percentual? Correr-se-ia o risco de abrir espaços para multiculturalismos e reificações?

Fraser (2007, p. 118) enfatiza que ser ‘par’ na paridade de participação não é uma condição numérica. Segunda ela, tal requerimento é moral, enquanto possibilidade de paridade, não havendo “nenhuma solicitação para que todos realmente participem em qualquer atividade”. No entanto, é possível que o reconhecimento exija certa inclusão no quesito representativo, permitindo o florescimento das “personalidades emblemáticas” ou “espelhos sociais”, estimulando os demais membros de seus grupos sociais a transpor as barreiras pré-existentes. De qualquer modo, o questionamento permanece em aberto.

Analisar as cotas como um remédio que esteja assentado sobre [apenas] o fundamento econômico é tornar a Lei de Cotas Sociais ineficaz, perpetuando a hierarquização e a subordinação de determinadas coletividades sobre as demais, uma vez que tais esferas são irredutíveis uma a outra. Portanto, é necessária uma combinação entre redistribuição, reconhecimento e representação para remediar as injustiças sofridas pelos discentes cotistas, alavancando-os a participar como pares nos espaços acadêmicos, uma vez constatados tais déficits.

À medida que contendamos quanto ao debate acerca da Lei de Cotas Sociais como critério de justiça para acessar o ensino superior federal se reproduzem nas respostas da coleta de dados, as questões sobre os aspectos econômicos (redistributivos), raciais e étnicos (reconhecimento) e de participação nas esferas de

debate e decisão (representação) tornam-se terreno de disputa. Expressam e tangenciam as narrativas a respeito de quem deve ocupar os espaços acadêmicos que, em todos os casos, devem se submeter às reivindicações por reconhecimento e representação ao padrão de justificação da paridade participativa. Essa visão deseja dismantelar os padrões e obstáculos (discriminações e preconceitos) que impedem que algumas pessoas possam participar como iguais, no mesmo nível que os demais, sendo como parceiros plenos, cotistas ou não, nas questões educacionais, tornando as IFEs um espaço que possa acolher a todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso em um curso superior é um momento de grande alegria, conforme introduziu-se a temática dessa pesquisa. No entanto, as adversidades acadêmicas, sociais e culturais podem afetar o bem-estar e o êxito estudantil. A entrada nas prestigiadas instituições federais de ensino não é condição *sine qua non* para a aprendizagem e a conclusão, observada a complexidade e a multidimensionalidade da educação. Grande variedade de modelos teóricos investigativos tem sido empregada para compreender tais fenômenos, apontando para a capacidade de adaptação e de integração dos discentes ao universo acadêmico. O aporte normativo da “paridade de participação”, em específico do reconhecimento e da representação, emerge como paradigma esclarecedor e contundente para análise das políticas educacionais.

Para dar conta da reflexão, a pesquisa foi realizada em três momentos. Sinteticamente, na primeira parte do estudo discutiram-se as compreensões acerca do conceito de ‘justiça’, entrelaçando-as ao pensamento de Bourdieu (2012), Bourdieu e Passeron (2014, 2014a), Nancy Fraser (2002, 2006a, 2007, 2008 e 2013) e Fraser e Honneth (2006). Realizou-se um recorte pela tradição filosófica com o objetivo de delinear as compreensões do debate entre comunitaristas e liberais. Analisaram-se as implicações e as repercussões do contexto familiar e social (*habitus*), enquanto estruturas estruturantes, sobre a aprendizagem e o sistema educacional.

Destacou-se que não há neutralidade escolar, mas possíveis etnocentrismos, constituídos a partir de poderes arbitrários que tendem a desenvolver preconceitos e discriminações para ‘reservar’ os espaços acadêmicos aos seus *herdeiros*.

Ancorou-se o debate com a visão normativa tríade de Fraser, quando avalia que os remédios por justiça devem dar conta das demandas por redistribuição econômica, por reconhecimento cultural e por participação política, satisfazendo tais necessidades para a “paridade de participação”. Desse patamar seria possível construir relações de justiça, desinstitucionalizando os padrões acadêmicos excludentes que impedem a paridade e substituí-los por outros que a promovam.

No capítulo seguinte foram apresentadas as políticas focalizadas, seu desenvolvimento no Brasil, suas variantes e polêmicas (SOWELL, 2016). Analisaram-se alguns exemplos em outros países e seus efeitos controversos. Na



sequência, localizou-se a discussão no contexto brasileiro, por meio das primeiras iniciativas até a promulgação da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012). Apresentou-se o panorama de matriculados das IFEs após a efetividade da lei e destacou-se a combinação de combate à pobreza e à discriminação que a norma legal impõe (BRASIL, 2012). Por conseguinte, foi necessário situar quem é o cotista e por que o é, correlacionando o histórico e o contexto atual brasileiro, permeado por desigualdades e injustiças.

Discutiram-se as relações étnico-raciais sob o ponto de vista do passado colonial e o debate entre o racismo biológico e social, os quais implicam diretamente as compreensões sobre as autodeclarações e as atitudes discriminatórias, preconceituosas em relação a elas. Atitudes que podem se utilizar do discurso do mérito para ocultar os padrões arbitrários (sinalizados por Bourdieu e Passeron), justificando as condições desiguais de acesso às IFEs. Fazendo frente a tais narrativas, são apresentados alguns dados correlacionando educação, violência e raça/etnia no cenário nacional, uma vez que, empiricamente, as desigualdades só serão minimizadas com políticas afirmativas.

Concluiu-se o segundo capítulo observando que as cotas sociais não identificam 'quem é o cotista' por conta do passado de escravidão, mas pela desigualdade, que embora o perpassa, não se restringe a ele, traduzindo-se numa distorção redistributiva, de reconhecimento e de representação.

Por fim, o terceiro capítulo busca investigar, empiricamente, se tais distorções se confirmam em nosso ambiente de pesquisa, sob o recorte teórico desenvolvido na primeira parte da pesquisa.

Foi apontada a necessidade de ajustes metodológicos por conta da Pandemia de Corona Vírus (Covid-2019). Apresentou-se a instituição a ser pesquisada, o método delineado, a população acadêmica e o alcance da representatividade dos dados. Na sequência foi realizada a apresentação das respostas obtidas pelos instrumentos aplicados (Apêndice A e C), os quais eram compostos por questões objetiva e descritivas. Por fim, utilizando-se da perspectiva normativa de Fraser (2006a, 2007, 2009 e 2013) refletiu-se sobre a percepção dos cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão como possuidores de reconhecimento e de representação da população acadêmica em função da sua condição.

Refletir a Política de Cotas Sociais (BRASIL, 2012) enquanto mecanismo de ingresso, a partir do pensamento de Bourdieu (2012) e Bourdieu e Passeron (2014,

2014a) e em conjunto com a filosofia-política de Fraser (2002, 2006a, 2007, 2008, 2009) e Fraser e Honneth (2006), vinculando-os a uma pesquisa empírica é um desafio investigativo considerável. Esse desafio está delineado em Bourdieu, quando mostra a característica social e contextual de nossa identidade, a qual se dispõe e se incorpora (*capital* e *habitus*) frente às instituições escolares, tidas como fonte de reprodução social. E se replica quando se conjuga seu diagnóstico com a filosofia de Fraser, ao sublinhar a perspectiva da premissa normativa universalista para a efetivação da paridade de participação de todos os estudantes, inclusive os cotistas.

A própria Fraser (2007), diante dos debates normativos filosóficos entre liberais e comunitaristas destaca que tais iniciativas podem parecer uma “esquizofrenia filosófica”. No entanto, suas formulações são demasiadamente fortes quando demonstra a necessária articulação das políticas sociais pelo viés da redistribuição, do reconhecimento e da representação. Dessa análise, é factual o potencial teórico que seu ideal normativo congrega para a elaboração de inferências quanto às conexões da Lei de Cotas Sociais no campo da educação e as reflexões sobre justiça social.

Inicialmente, de acordo com Fraser (2002, 2002a e 2006a), a distribuição pertence à moralidade, o reconhecimento pertence à ética e ambas parecem nunca se encontrarem. Separadamente cada modelo possui fortes limites. Se a política cultural do reconhecimento (diferenciação) e a política material da distribuição (desdiferenciação) estariam cada vez mais em separação, Fraser (FRASER; HONNETH, 2006) propõem romper com essa falsa antítese, tentando criar intersecção entre lutas distributivas e por reconhecimento, uma vez que há grupos que sofrem de forma bivalente as injustiças, como é o caso dos estudantes cotistas. Para ultrapassar as visões segmentadas, a filósofa norte-americana compreende o reconhecimento, antes calcado no individual e na autorrealização (bem), como uma questão de *status* de grupo (justiça).

Há um deslocamento do debate da ética aristotélica e hegeliana para a moralidade de Kant, tratando “as reivindicações por reconhecimento como reivindicações por justiça dentro de uma noção ampla de justiça” (FRASER, 2007, p. 105), centrando-se na moralidade e evitando utilizar a ética precipitadamente. O avanço fraseriano pode ser observado quando abandona o eu metafísico kantiano e

situa as questões de justiça nas relações de *status* cultural, no cerne da paridade de participação.

Nancy Fraser (2007) afirma que já não é suficiente um culturalismo banal, mas reivindicações justificadas que permitam a todos interagir como *pares*. Significa resgatar a diversidade contida no diferente (a classe, o negro, o indígena, o deficiente...) elevando-o na condição de *par*.

Fraser permite compreender a necessidade da condição universal de seu ideal normativo, para que se evitem os estereótipos e a reificação multiculturalista presente nos enclaves grupais de uns sobre outros, raízes de um falso-reconhecimento. A injustiça de reconhecimento surge como subordinação de *status* social nas hierarquias sociais de valor cultural, demandas reprimidas e reproduzidas nas IFEs pela via dos preconceitos e das discriminações. Logo, o remédio de justiça deve ser aquele que revaloriza as identidades culturais desrespeitadas e discriminadas, não *per sí*, mas enquanto valorização de *status* cultural, elevando à condição de par, transformando e desconstruindo o padrão de reprodução das IFEs.

Desse modo, cria-se a possibilidade de mudar a identidade social e cultural de todos, evitando o movimento de gangorra que pode se desenvolver ao se impor a carga excessiva de diferenciação.

Por conseguinte, o diagnóstico da sociologia educacional de Bourdieu e Passeron (2014) com a visão reprodutora e excludente da escola francesa, associado à ideia fraseriana de que a reivindicação por reconhecimento e representação não deve valorizar [outras] identidades de grupo, mas superar a subordinação existente, se configura como bússola para pensar a política de cotas sociais enquanto remédio de e por justiça no campo da educação.

De acordo com a pesquisa e os dados coletados, há forte indicativo que as questões redistributivas de caráter socioeconômicas associadas aos fatores relacionados ao não reconhecimento (étnico cultural) exercem papel preponderante sobre a condição cotista e se traduzem em preconceitos e discriminações, impedindo a sua participação.

De acordo com os dados empíricos, por um lado, houve a indicação de reconhecimento e valorização das diferentes culturas dos discentes cotistas. De outro, 1/4 deles afirmaram ter sofrido discriminações e preconceitos e mais de 50% presenciado essas manifestações. Ainda mais, 1/3 dos cotistas concluíram que as cotas são responsáveis por gerar discriminação e preconceito, o que traduz a

ausência do próprio reconhecimento da condição cotista e da própria política. Visões desta natureza pode concluir que são as políticas públicas que criam os problemas sociais, como se antes tais problemas não existissem. Não bastasse, os dados afirmaram que metade das pessoas que participaram da pesquisa não consideram a existência de participação efetiva dos cotistas nos espaços institucionais. Esse ponto é importante pelo fato de que “lutas contra a má distribuição e o falso reconhecimento não serão bem-sucedidas a menos que se aliem com lutas contra a má representação – e vice-versa” (FRASER, 2009, p. 25).

Esse fenômeno apresentou duplo movimento. No primeiro caso, a renda seria a única questão a ser marcadamente aceita, à revelia do reconhecimento e da representação. Entre os mais de 60% de estudantes que possuem o perfil para acessar as cotas, mas que ingressaram pelo acesso universal, quase sua integralidade fica restrita aos critérios de egresso de escola pública e renda inferior ou superior a 1,5 salários mínimos *per capita*. Esse fator reafirma a segmentação do grupo majoritário da instituição. Menos de 10% dos estudantes se identificaram com as cotas por autodeclaração (pretos, pardos e indígenas) e para pessoas com deficiência.

No segundo caso, em decorrência do primeiro que impede o reconhecimento, a representação e participação cotista fica restrita a seus grupos endógenos, criando células que não interagem em paridade de participação em toda sua potencialidade. Isso poderia explicar os dados dissonantes entre os cotistas se sentirem reconhecidos e representados em sua maioria, mas enxergar as cotas como geradoras de preconceitos e discriminações, tendo reportado sua presença em elevado grau. Qualquer relato de preconceito e discriminação é um impeditivo para a efetivação da paridade de participação.

A concepção fraseriana de reconhecimento e de representação é uma formalidade que reafirma que os óbices à sua concretização devem ser superados de acordo com o conflito a que combate, respeitando-se o espaço e a temporalidade em que se desenvolve. Em seus termos “em todo caso, o remédio deve ser moldado para o dano” e que o “remédio pode ser o reconhecimento da diferença, não que o deva ser” (FRASER, 2007, p. 121).

Fraser ainda destaca que “há outros possíveis remédios para a negação das particularidades, incluindo a desconstrução dos próprios termos sobre quais as diferenças são atualmente elaboradas” (FRASER, 2007, p. 121). Essa questão é

importante por permitir compreender que os remédios para o reconhecimento e sua posterior representação por parte dos cotistas podem extrapolar a própria esfera da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012), em especial quando se percebeu os indicadores de discriminação e preconceitos com as mulheres (machismo e sexismo: 26% das respostas) e com a orientação sexual (LGBTI+ 11%).

Dessa forma, a justiça exige a paridade de participação para os diferentes sujeitos, numa multiplicidade de contextos e lutas por justiça. Uma vez que “a cada caso, deve-se perguntar quem são precisamente os sujeitos relevantes da justiça e quem são os actores sociais entre os quais se exige que exista paridade de participação” (FRASER, 2002, p. 18).

As categorias de ‘capacidade’, ‘condição’ e ‘mérito’ foram aquelas mais enfatizadas por críticos das cotas nas respostas da população acadêmica. Essa percepção traduz um mau enquadramento de representatividade, uma espécie de não pertencimento aos espaços acadêmicos.

Numa espécie de “morte política”, os cotistas podem ser vistos como aqueles que não possuem direito a reivindicar seus direitos. Para Fraser (2009, p. 23) “aqueles que o sofrem podem se tornar objetos de caridade ou benevolência. Desprovidos da possibilidade de formular reivindicações de primeira ordem, eles se tornam não-sujeitos em relação à justiça”. Esse fenômeno pode ser observado quando os participantes afirmaram que a Lei de Cotas Sociais é desnecessária e pode ser pouco efetiva por retirar vagas de estudantes com melhor capacidade, devendo ser observado apenas o mérito e o esforço próprio. Tais considerações, além de expressões de natureza *mismatching* (‘descasamento’ ou incompatibilidade entre o padrão da IFE e o nível do estudante cotista), são argumentos que se desenvolvem à revelia das questões de natureza das lutas por reconhecimento e por representação, “uma forma de subordinação institucionalizada – e, portanto, uma séria violação da justiça” (FRASER, 2007, p. 112). São afirmações que induzem à criação de guetos universitários (IFE para ricos e pobres, brancos e negros...) o que se designa ser uma espécie de cota aos mais privilegiados nas IFEs, que se constitui como impeditivos às lutas por justiça na perspectiva tridimensional fraseriana, óbices ao ideal normativo da paridade de participação.

De tal forma, seja pelo debate sobre as Cotas Sociais ou por outras demandas, pensar remédios de justiça seja no campo da educação ou fora dele, deve-se optar por ser contra aqueles que se fundamentam em uma visão única “o

quê', é melhor enxergar a justiça como um conceito multidimensional que engloba as três dimensões, de redistribuição, reconhecimento e representação [...], centrada na economia, cultura e política" (FRASER, 2007, p. 751), mantendo-se aberta a novas dimensões que emergem das próprias lutas por justiça.

Assim, a partir dos dados obtidos em consonância com o ideal normativo fraseriano, é plausível argumentar em favor da política de cotas sociais, mesmo que estas não estejam cumprindo todo o seu potencial para gerar justiça social a partir da educação. Tais indicadores dão visibilidade para o fato de que é necessário avançar para que o reconhecimento e a representação cotista sejam efetivados e irrompam como critérios de equidade.

Por fim, ao realizar a investigação da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012) pela ótica da população acadêmica do *Campus Sertão* do IFRS, constatou-se as potencialidades e os limites percebidos pelos cotistas em relação às suas condições em termos de reconhecimento e representação para uma paridade de participação.

Dada a complexidade do tema e a variante da condição humana, mesmo diante dos esforços contínuos por parte da instituição em adaptar sua estrutura com vistas à inclusão e à justiça social, como observado na Política de Assistência Estudantil (IFRS, 2013a), na Política de Ações Afirmativas (IFRS, 2014), no Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes (IFRS, 2018a), na Resolução que aprova o ingresso especial para o público indígena (IFRS, 2019), dentre outras iniciativas, ainda urge a necessidade por melhorias diante dos inúmeros desafios que os cotistas enfrentam *intra* espaço acadêmico.

Afinal, preconceitos, discriminações e desigualdades de nenhuma natureza podem ser tolerados quando implicam diferença nas relações para a paridade de participação. De todo modo, mesmo considerando os necessários aprimoramentos de outros estudos e objeções acerca da temática, a interface da paridade de participação e cotas, em especial do conjunto nuclear do reconhecimento e da representação, não deixam de ser instrumentos importantes para delinear o alcance da política de cotas sociais por uma educação mais justa e igualitária.

As percepções do não reconhecimento e, conseqüentemente, da não representação cotista em total potencialidade requer novos estudos em contextos diferentes, confrontando-os com outras linhas investigativas e construtos teóricos, no intuito de promover as instituições de ensino superior e a educação como capazes de, ainda mais, diminuir as injustiças sociais.

Nesse ponto, espera-se ter demonstrado a interlocução profícua da normatividade fraseriana com as cotas, em contraponto ao movimento que a entende apenas pelo seu viés redistributivo, limitando a eficácia da própria política.

Diante do exposto, é possível assegurar que por mais que os alcances sejam inegáveis, enquanto aglutinadoras de remédios por justiça sócio-históricas, as cotas, no *locus* da pesquisa, se constituem como reformas “afirmativas” ou “reformas não reformistas”. Para Fraser, entre optar por uma “política afirmativa”, mas com pouco impacto ou por uma “política transformativa” e inviável ou impraticável, há que se optar pelas reformas não reformistas, enquanto estratégia alternativa.

Assim, como as reformas não reformistas, a política de cotas sociais possui uma dupla face, quando, por um lado, consegue satisfazer algumas e parciais necessidades por redistribuição, por reconhecimento e por representação dentro das instituições acadêmicas federais. Por outro lado, esse esforço por justiça, mesmo que por hora incompleto, carrega uma potencialidade que a coloca na “trayectoria de cambio en la que, con el tiempo, terminan siendo practicalbes las reformas más radicales [...]”. Con el tiempo su efecto acumulativo podría consistir en transformar las estructuras subyacentes que generan la injusticia (FRASER; HONNETH, 2006, p. 77)<sup>70</sup>.

Que Nancy Fraser esteja correta e que políticas que buscam efetivar os remédios por justiça permaneçam até transformar as estruturas arbitrárias e desiguais que persistem no cenário educacional, fazendo com que, no caso específico das cotas, para além de redistribuição, se consubstancie um pleno processo de reconhecimento e representação.

---

<sup>70</sup> “Trajetória de mudança no que, com o tempo, acabam sendo praticáveis as reformas mais radicais. Com o tempo seu efeito acumulativo poderia consistir em transformar as estruturas subjacentes que geram a injustiça” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 77, tradução nossa).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.** Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. **Estado, nação, transnacionalização**: Reflexões em torno do Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Lutas Sociais, 1998.

ALMEIDA DE SOUZA, Eliane. **Dez anos de cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 253 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARENDRT, Hannah. **A crise na educação**. [S. n.] 1957. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em: 31 mar. 2020.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**; Poética. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livro I e II; Ética a Nicômaco; Poética. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Túlio Marcus Trevisan. **Ações afirmativas e permanência na universidade**: uma composição seguindo modos de pensar com alunos cotistas da UFSJ. 2017. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2017.

BARROSO, Luís Roberto. Entrevista com o prof. Luís Roberto Barroso. *In*: FERREIRA, Renato (Coord.). **Ações afirmativas**: a questão das cotas: análises jurídicas de um dos assuntos mais controvertidos da atualidade. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. 1885. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm). Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. 1888. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm). Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957**. Cria a Escola Agrícola de Passo Fundo e a Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. 1957. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L3215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3215.htm). Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm). Acesso em: 27 set 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.html). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. 2012c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. 2018. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/servidor/todos-os-servidores/documentos/portaria-normativa-no-4-de-6-de-abril-de-2018-comissoes-de-cotas-de-raca.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1.117, de 1 de novembro de 2018**. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. 2018a. Disponível em: [encurtador.com.br/flR05](http://encurtador.com.br/flR05). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão 2010**. Brasília-DF, 2011. Disponível em: [Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8006-relatorio-gestao-2010-setec-versaofinal-cgu-pdf&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8006-relatorio-gestao-2010-setec-versaofinal-cgu-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012b. Disponível em:

[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 10 set. 2019.

BRESSIANI, Nathalie. Redistribuição e reconhecimento - Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 331-352, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci\\_arttext&pid=S0103-49792011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S0103-49792011000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 maio 2019.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação empresarial: alinhando teoria e prática**. Barueri, SP: Manole, 2014.

CAMPELLO, Filipe. Honneth e a virada afetiva na teoria crítica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. especial, p. 104-126, 2017.

CAMPOREZ, Patrik. Expansão do ensino superior nos governos passados foi 'uma tragédia', afirma ministro da Educação. **O Globo**. 07 maio 2019. Disponível em: [encurtador.com.br/AETW3](http://encurtador.com.br/AETW3). Acesso em: 14 maio 2019.

CANUTO, Ana Flávia Alves. A evolução das cotas no Ensino Superior Público Federal brasileiro. **Anais da Semana Científica do Curso de Direito da Unitri**. Uberlândia, n. 2, nov. 2014. Disponível em: <http://www.direito.unitri.edu.br/index.php/Anais-Direito/article/download/48/89>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Rev. Inst. Estud. Bras.** São Paulo, n. 64, p. 201-203, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0020-38742016000200201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742016000200201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 jul. 2019.

CARRARO, Paulo. Toda ditadura quer controlar o campo educacional, porque é nele que há liberdade para pensar e construir novos caminhos para a sociedade. **EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/toda-ditadura-quer-controlar-o-campo-educacional-porque-e-nele-que-ha-liberdade>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 237-246, jun. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832005000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2019.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CAVALCANTI, Ivanesa Thaianne do Nascimento, *et al.* Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 305-327, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v24n1/1982-5765-aval-24-01-305.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CORADINI, Lucas. SANTOS, Marlise Paz dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. *In*: SONZA, Andréa Poletto [*et al.*], Org. **Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

CUSTÓDIO, Sérgio José. Lei de Cotas é a 'nova abolição', diz ativista. [Entrevista concedida a] Daniella Cambaúva. **Geledés**. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas-e-a-nova-abolicao-diz-ativista/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DIAS, Gleidson Renato Martins. O que a UFRGS está fazendo é dar uma chibatada nas cotas raciais", diz militante do Movimento Negro Unificado. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, 2018. Entrevista concedida a Itamar Melo. Disponível em: [encurtador.com.br/noryQ](http://encurtador.com.br/noryQ). Acesso em: 25 abr. 2019.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas em pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DUQUE-ESTRADA, Osório. **A abolição**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. Disponível em: [http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb\\_ifrs/vinculos/000057/0000577a.pdf](http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/000057/0000577a.pdf). Acesso em: 31 mar. 2020.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Portugal: Edições 70, 2007.

DUSSEL, Enrique Domingos. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Mc Graw Hill, 2010.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2016): Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. IESP-UERJ, dezembro, 2016.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário brasileiro de segurança pública 2018**. Ano 12. São Paulo, 2018.

FERES JÚNIOR, João. Ação Afirmativa: política pública e opinião. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, n.8, p.38-77, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/641.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FERREIRA, Renato (Org.). **Ações Afirmativas**: a questão das cotas, análises jurídicas de um dos assuntos mais controvertidos da atualidade. Niterói: Impetus, 2011.

FERRON, Fernanda. **Participação do judiciário na política de cotas**: estudo da ADPF n° 186 do Supremo Tribunal Federal. 2015. 98 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Racismo Cordial**: a maior e mais completa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros. São Paulo, 25 jun. 1995. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismocordial.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRASER, Nancy. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. [s.l.] 2002. p. 7-20. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1250>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. *In*: BRUSCINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002a, p. 61-78.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid, España: Ediciones Morata, 2006.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006a.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**. São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2019.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Pensamiento Herder, 2008.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452009000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452009000200001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2019.

FRASER, Nancy. Justiça Anormal. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 739-768, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/68001>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FRASER, Nancy. Para uma crítica das crises do capitalismo: entrevista com Nancy Fraser. **Perspectivas**. São Paulo, v. 49, p. 161-185, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global Editora, 2004.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? **Revista Direito, Estado e Sociedade**. [s.l.], n. 41, p.130-156, 1 set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17808/des.41.157>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Ed. Presença, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GONDIM, Elnôra. RODRIGUES, Osvaldino Marra. John Rawls entre Kant e Hegel. **Rev. Argumentos**. Fortaleza, ano 2, n° 3, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18954/29673>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. *In*: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima. (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação racista: o passado presente. *In*: KON, Moritz Noemi; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Org.). **O Racismo e o negro no Brasil**: Questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, 2003. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Unesp, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do

domicílio, o sexo e a idade. 2010. Disponível em:  
<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#notas-tabela>. Acesso em: 28 maio 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a. Disponível em:  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Segundo Trimestre de 2019. Abr.-Jun. 2019. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421>. Acesso em: 29 out. 2019.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Primeiro processo seletivo de estudantes unificado ocorre com tranquilidade**. 2013. Disponível em:  
<https://arquivo.ifrs.edu.br/site/printgen.php?pag=https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=3&sub=2575>. Acesso em: 01 abr. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013**: Política de Assistência Estudantil do IFRS. 2013a. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao\\_86\\_13.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_86_13.pdf). Acesso em: 03 jun. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014**: Aprova a Política de Ações Afirmativas do IFRS. 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves/RS: 2018.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018**. Aprovar o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). 2018a.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Instrução Normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta os fluxos e

procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. 2018b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/IN-12-2018-PEI-publicacao.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Resolução nº 023, de 23 de abril de 2019:** Aprova a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/Resolucao\\_023\\_19\\_Aprova\\_Politica\\_Ingresso\\_Indigena\\_IFRS\\_completa.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/Resolucao_023_19_Aprova_Politica_Ingresso_Indigena_IFRS_completa.pdf). Acesso em: 07 set. 2019.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Editais Nº 49/2019.** Torna pública a seleção de candidatas/candidatos para a ocupação de 2099 (duas mil e noventa e nove) vagas no Processo Seletivo para Ingresso Discente nos Cursos Superiores de Graduação dos Campi do IFRS. 2019b. Disponível em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2020/wp-content/uploads/sites/23/2019/10/EDITAL-49-2019-CURSOS-SUPERIORES-RETIFICADO-11-10.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Sobre o IFRS.** 2019c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2019/centso\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2019/centso_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Orgs.). **Atlas da violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em: [http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 05 jun. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JENSEN, Geziela. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras:** entre a legitimidade e a eficácia. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2015.



JUCÁ, Sandro César Silveira, *et al.* Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no IFCE. **Revista Thema**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 115-128, maio 2019. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1170>. Acesso em: 11 nov. 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. [s.l.]. Acrópolis, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: As molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOVETT, Frank. **Uma teoria da justiça de John Rawls**. Porto Alegre: Penso 2013.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva**. 2017. 212 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: paradoxos e obstáculos. **Roteiro**. Joaçaba/SC, v. 44, n. 1, p. 1-18, 19 fev. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes 2013 a 2016. Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, Jomar. Acesso à universidade: avaliação de fenótipo não derruba autodeclaração de quem opta pelo sistema de cota. **Conjur**. São Paulo, 09 nov. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-nov-09/avaliacao-fenotipo-nao-derruba-autodeclaracao-sistema-cotas>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MATTOSO, Katia Mytilineou de Queirós. **Ser escravo no Brasil: séculos XVI-XIX.** Trad. Sonia Furhmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MENDES, Gilmar. **Med. Caut. em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186-2 Distrito Federal.** 2009. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MILITÃO, José Roberto. **“Carta da Prisão” do Doutor Luther King: consciência de ser antirracistas!** 2017. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/carta-da-prisao-do-doutor-luther-king-consciencia-de-ser-anti-racistas/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interpretação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida. **A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais: análise do acesso e da permanência.** 2017. 224 p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Viçosa, MG, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2019.

MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Rev. bras. orientac. prof,** Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 51-60, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 11 nov. 2019.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 34. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2018.

NECKEL, Vanessa Carla. **O programa de benefício na assistência estudantil: a percepção de seus beneficiários sobre os alcances e limites.** 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Unochapecó. Chapecó-SC, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Uma sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVAES, Daniele Rego. **Os cotistas da engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo?** 2014. 128 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Adolfo Neves de. A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios: uma comparação. *In*: BACELAR, Jeferson Afonso; CARDOSO, Carlos (Org.). **Brasil, um país de negros?** Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Plano de Ação de Durban da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

OXFAM BRASIL. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. 2018. Disponível em: <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 569-592, jul. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000200569&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200569&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 fev. 2020.

PENA, Sergio Danilo Junho *et. al.* Retrato Molecular do Brasil. **Revista Ciência Hoje**. Minas Gerais, v. 27, nº 159, 2000. Disponível em: <http://labs.icb.ufmg.br/lbem/pdf/retrato.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PINO, Vanda Aparecida Fávero. **Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS – Campus Sertão**: os discursos que permeiam o processo. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 abr. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. *In*: FERREIRA, Renato (Org.). **Ações afirmativas**: a questão das cotas: análises jurídicas de um dos assuntos mais controvertidos da atualidade. Niterói, RJ: Impetus, p. 116-131, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 11 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

PNUD. Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento. **Relatório Anual 2017**. Pnud Brasil, 2018. Disponível em: <http://relatorio.binn.com.br/relatorio-anual-pnud-brasil-2017.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. 4. ed. Rio de Janeiro: *Campus*, 2000.

PRONER, Carol (Org.) *et al.* **A resistência internacional ao golpe de 2016**. Bauru, SP: Canal 6, 2016.

PULICI, Maythe de Bríbean San Martin. **As cotas universitárias na Lei 12.711/2.012 sob a perspectiva dos estudantes de Ensino Médio de uma escola pública no Acre**. 2018. 165 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2008.

RIBEIRO, Gustavo Meirelles. **A escolha do curso de medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior**. 2018. 308 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-dejaneiro-institui-cota-de-ate->. Acesso em: 6 abr. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade**. Tradução: Maria Lacerda de Moura. [s. l.] Ed. Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/desigualdade.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANDEL, Michael J. **Justiça**: O que é fazer a coisa certa. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 6. ed., Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Emerson. Eu podia ter ido para o presídio. Mas entrei na universidade. **The Intercept**. 30 maio 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/05/29/universidade-melhorou-minha-vida/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual "retratos do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 61-95, abril, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132004000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 abr. 2019.

SANTOS, Christiano Jorge. **Crimes de preconceito e de discriminação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SARNEY, José. A transição democrática no Brasil. *In*: TOFFOLI, José Antonio Dias. **30 anos da Constituição Brasileira: democracia, direitos fundamentais e instituições**. Rio de Janeiro: Forense, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530982393/cfi/6/20!/4@0:0>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Revistas Estudos Avançados**, v. 8. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SILVA, Enrico Paternostro Bueno da. Repensando a redistribuição: Nancy Fraser e a Economia Política. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 563-579, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-60892018000300563&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000300563&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 set. 2019.

SIMÃO, José Luiz de Almeida; RODOVALHO, Thiago. O estado na promoção da igualdade material: a constitucionalidade das cotas raciais como critério para ingresso no ensino superior - ADPF 186/DF. **Revista de informação legislativa**. Brasília/DF, v. 51, n. 202, p. 131-144, abr./jun. 2014.

SINHORETTO, Jacqueline; SILVESTRE, Giane; SCHLITTLER, Maria Carolina. **Desigualdade Racial e Segurança Pública em São Paulo: Letalidade policial e prisões em flagrante**. São Paulo: UFSCAR, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Luiz Gustavo da Cunha de. O quê há de especificamente sociológico na teoria do reconhecimento de Axel Honneth? **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 61-80. 2012. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-38752012000400061&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000400061&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 out. 2019.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 05, 2016.

SOWELL, Thomas. **Ação Afirmativa ao Redor do Mundo**: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. São Paulo: É realizações, 2016.

SWIFT, Adam. **Qué es y para qué sirve la filosofía política?**: Guía para estudiantes y políticos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

UFRGS. **Reitoria e movimento negro firmam acordo em relação à verificação das autodeclarações**. 2018. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/reitoria-e-movimento-negro-firmam-acordo-em-relacao-a-verificacao-das-autodeclaracoes>. Acesso em: 25 abr. 2019.

VAZ, Lívia Maria Santana e Sant'Anna. As Comissões de Verificação e o Direito à (Dever de) Proteção Contra a Falsidade de Autodeclarações Raciais. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (Org.) **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS *Campus* Canoas, 2018.

VELEDA, Cecilia; RIVAS, Axel; MEZZADRA, Florencia. **La construcción de la justicia educativa**. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPECUNICEF-Embajada de Finlandia, 2011. Disponível em: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VISSER, Ricardo. Sociologia disposicionalista e classes sociais: reflexões sobre desigualdade. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, v. 1, n. 50, p. 43-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/43511>. Acesso em: 01 abr. 2020.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

## **APÉNDICES**

## Apêndice A – Questionário aplicado e TCLE



### **POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO IFRS CAMPUS SERTÃO**

Prezada Comunidade Acadêmica,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a influência das cotas no IFRS *Campus Sertão*. A pesquisa está sendo aplicada pelo servidor do *Campus Sertão* Edson Regis de Jesus para Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF).

O questionário possui 30 questões, divididas em seções, que pode diminuir para 18, conforme o público respondente. A depender de seu ritmo, você irá completá-lo em poucos minutos.

O questionário receberá respostas até o dia 27 de abril de 2020.

Este instrumento é anônimo. Lembramos que todas as suas respostas e declarações serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados desta pesquisa serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa. Para que ela seja enviada, você deve ir até o final do questionário.

Obrigado pela contribuição.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Para acessar o TCLE clique em: <http://bit.do/TcleSertao>





### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Políticas de Cotas Sociais e Paridade de Participação no IFRS *Campus* Sertão”, de responsabilidade do mestrando Édson Régis de Jesus, desenvolvido na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Esta pesquisa se justifica pela análise das diversas posições e interpretações que servidores e estudantes do IFRS *Campus* Sertão têm frente às questões das políticas de cotas e acerca do público cotista.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar se as cotas sociais reproduzem exclusão ou discriminação nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), a partir da perspectiva da população do *Campus* e, em especial, dos próprios cotistas dos cursos de graduação do IFRS *Campus* Sertão.

Ao participar da pesquisa você terá benefícios, dentre os quais, a reflexão sobre a concepção e aplicabilidade da Lei de Cotas Sociais. Você também contribuirá para a dissertação e compreensão do tema e qualificação de pesquisas científicas na área, que avaliará se as políticas cotistas contribuem para a “paridade de participação” (igualdade) no ensino público federal.

A sua participação será por meio de um questionário online desenvolvido e estruturado no Google Formulários.

Ao final do questionário os estudantes serão convidados a participar de um grupo focal. Serão dez pessoas sorteadas. A conversa será gravada em áudio. A duração terá entre 1h e 2h em horário e dia a serem divulgados (entre os dias 13 e 30 de abril).

Esta pesquisa (questionário e grupo focal) é específica para maiores de idade, servidores e estudantes dos cursos superiores do *Campus* Sertão do IFRS.

Os possíveis riscos decorrentes da participação desta pesquisa são mínimos, mas podem gerar algum desconforto, cansaço, constrangimento ou aborrecimento e alteração de rotina. As questões foram desenvolvidas evitando aflorar tais riscos. Caso a participação na pesquisa cause desconforto psicológico que possa lhe causar algum dano, de imediato poderá ser levado ao conhecimento do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UPF e o pesquisador compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados na área.

Estou ciente e me foram assegurados direitos:

- a) de liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer instante;
- b) de segurança que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade. As informações serão gravadas e após a análise dos dados serão destruídas;
- c) do compromisso de ter acesso às informações acerca do presente estudo;
- d) de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- e) de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora;
- f) de que resultados da pesquisa serão divulgados em caráter científico acadêmico, com garantia do sigilo dos dados pessoais e os dados destruídos;
- g) de que as informações e os resultados finais da pesquisa respeitarão as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UPF.

Caso você tenha alguma dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá entrar em contato, a qualquer momento, com o pesquisador: Edson Regis de Jesus, através do telefone (51) 9 81524234 e/ou e-mail edsregis@gmail.com.

Ou com o CEP da Universidade de Passo Fundo pelos seguintes contatos: e-mail: cep@upf.br; telefone: (54) 3316-8157, os horários de atendimento do CEP da UPF são de segunda a sexta das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min.

1. Eu declaro que sou maior de idade, servidor ou estudante do IFRS Campus Sertão e aceito os termos do TCLE, concordando em participar da pesquisa "Políticas de Cotas Sociais e Paridade de Participação no IFRS Campus Sertão" por vontade e interesse próprio, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento do estudo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

2. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação no IFRS Campus Sertão? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 - Sim *Pular para a pergunta 3*

2 - Não *Pular para a pergunta 4*

3 - Não sei ou não quero responder *Pular para a pergunta 4*

3. Qual foi a discriminação mais recorrente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 - Cultural (origem familiar, grupos sociais, raça ou etnias);

2 - Classe social (condição econômica);

3 - Orientação sexual (pessoas LGBTI+)

4 - Pessoas com Deficiência

5 - Preconceito com as mulheres (machismo, sexismo)

6 - Aparência (gordo, magro, alto, baixo...)

7 - Outras

8 - Não sei ou não quero responder

4. Você já presenciou algum tipo de preconceito ou discriminação no IFRS Campus Sertão? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Sim *Pular para a pergunta 5*
- 2 - Não *Pular para a pergunta 6*
- 3 - Não sei ou não quero responder *Pular para a pergunta 6*

5. Qual discriminação você presenciou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Cultural (origem familiar, grupos sociais, raça ou etnias);
- 2 - Classe social (condição econômica);
- 3 - Orientação sexual (pessoas LGBTI+)
- 4 - Pessoas com Deficiência
- 5 - Preconceito com as mulheres (machismo, sexismo)
- 6 - Aparência (gordo, magro, alto, baixo...)
- 7 - Outros
- 8 - Não sei ou não quero responder

6. Como você considera o seu conhecimento sobre a Lei Federal nº 12.711/2012 (Lei de Cotas Sociais)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Muito ruim
- 2 - Ruim
- 3 - Razoável
- 4 - Muito bom
- 5 - Excelente
- 6 - Não sei ou não quero responder

7. Você pensa que as cotas são necessárias para promover justiça social nas instituições federais de ensino? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Sim
- 2 - Não
- 3 - Não sei ou não quero responder

8. De acordo com a Lei de Cotas Sociais, qual o primeiro critério para ser um candidato cotista? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Ser pobre (renda de até 1,5 salários mínimos per capita - por pessoa)
- 2 - Ser de comunidades indígenas
- 3 - Ser uma Pessoa com Deficiência (PcD)
- 4 - Ser autodeclarado negro (preto ou pardo)
- 5 - Ter estudado em escola pública toda a etapa anterior ao curso desejado
- 6 - Não sei ou não quero responder

9. Como você avalia o desempenho acadêmico do estudante cotista? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Muito ruim
- 2 - Ruim
- 3 - Razoável
- 4 - Muito bom
- 5 - Excelente
- 6 - Não sei ou não quero responder

10. Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas Sociais? Descreva. (A resposta para esta questão não é obrigatória, mas contribuirá muito na pesquisa).

---

---

---

---

---

A partir de agora você é convidado a responder de acordo com o grau de concordância para cada afirmação.

11. As cotas geram algum tipo de preconceito ou discriminação. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Concordo totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo totalmente
- 6 - Não sei ou não quero responder

12. O estudante cotista é tratado por Servidores (professores e técnicos administrativos em educação) nas mesmas condições do estudante não cotista. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Concordo totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo totalmente
- 6 - Não sei ou não quero responder

13. O estudante cotista é tratado por outros Estudantes nas mesmas condições do estudante não cotista. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Concordo totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo totalmente
- 6 - Não sei ou não quero responder

14. No IFRS Campus Sertão há espaços para os cotistas serem reconhecidos como sujeitos de direitos \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Concordo totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo totalmente
- 6 - Não sei ou não quero responder

15. As cotas possibilitam a valorização das diferentes culturas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Concordo totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo totalmente
- 6 - Não sei ou não quero responder

16. Existe efetiva participação dos cotistas nos diversos espaços institucionais (centro acadêmico; conselhos; grupos de pesquisa; NEABI, NAPNE, NEPGS...).

\*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Concordo totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Nem concordo nem discordo
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo totalmente
- 6 - Não sei ou não quero responder

17. Com base na sua experiência, o que poderia ser alterado na forma como o IFRS desenvolve as cotas? Descreva. (A resposta para esta questão não é obrigatória, mas contribuirá muito na pesquisa).

---

---

---

---

---

**Concluindo, gostaríamos de fazer algumas perguntas que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais falamos nesta pesquisa**

Este instrumento é anônimo. Lembramos que todas as suas respostas e declarações serão tratadas de maneira confidencial.

18. Você é? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Docente *Pular para a seção 15 (Agradecemos...)*
- 2 - Técnico-administrativo *Pular para a seção 15 (Agradecemos...)*
- 3 - Estudante *Pular para a pergunta 19*
- 4 - Não quero responder *Pular para a seção 15 (Agradecemos...)*

Obs.: “Pular para a seção...”: indica as quebras de páginas do *Google forms*.

19. Qual o seu curso? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelado em Agronomia
- Bacharelado em Zootecnia
- Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados
- Licenciatura em Ciências Agrícolas
- Licenciatura em Ciências Biológicas
- Tecnologia em Agronegócio
- Tecnologia em Alimentos
- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Tecnologia em Gestão Ambiental

20. Ao ingressar no curso do IFRS Campus Sertão você optou: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Pelo Acesso Universal
- 2 - Por alguma Cota
- 3 - Não sei ou não quero responder

21. Você teve algum problema nos documentos para realizar a sua matrícula? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Não
- 2 - Sim
- 3 - Não sei ou não quero responder

22. Em que ano e semestre você ingressou no IFRS Campus Sertão? \*

Exemplo: 2020/1

---

23. Em que ano e semestre você pretende se formar? \*

Exemplo: 2020/1

---

24. Você estudou todo o ensino médio em escola pública? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Não
- 2 - Sim
- 3 - Não sei ou não quero responder

25. A sua renda familiar ultrapassa o valor de 1,5 salários mínimos (R\$ 1.567,50) por pessoa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Não
- 2 - Sim
- 3 - Não sei ou não quero responder



26. Você se autodeclara preto ou pardo ou indígena? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Não  
 2 - Sim  
 3 - Não sei ou não quero responder

27. Você possui alguma deficiência? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Não  
 2 - Sim  
 3 - Não sei ou não quero responder

28. Se existisse algum motivo para você desistir do curso, qual seria? (A resposta para esta questão não é obrigatória, mas contribuirá muito na pesquisa).

---

---

---

**Grupo focal**

Serão dez pessoas sorteadas.  
O dia e horário serão divulgados posteriormente aos interessados.  
(Só será realizado observando as orientações das autoridades de saúde no combate e prevenção do COVID-19)

29. Você aceita participar de um grupo focal? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 - Sim *Pular para a pergunta 30*  
 2 - Não *Pular para a seção 15 (Agradecemos...)*

*Pular para a seção 15 (Agradecemos...)*

Insira seus dados (eles não serão divulgados)

30. Insira apenas seu primeiro nome \*

---

Insira o seu email (ele será utilizado apenas para envio das informações para realização do grupo focal) \*

## Agradecemos...

Você participou da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada: **POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO IFRS CAMPUS SERTÃO.**

Salientamos que a sua colaboração foi muito valiosa.

Suas respostas irão contribuir na compreensão do fenômeno das cotas sociais no IFRS Campus Sertão.

Ficamos imensamente gratos.

Assumimos o compromisso de compartilhar os resultados obtidos com toda comunidade estudantil.

Ficamos à disposição para eventuais dúvidas.

Clique em "ENVIAR" para registrar suas respostas.

Atenciosamente

Édson Régis de Jesus - Mestrando em Educação - PPGEdu/UPF

Orientador prof. Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin

Contatos: Fone [REDACTED]

Email: [edsregis@gmail.com](mailto:edsregis@gmail.com)

Obra de arte: "Miscigenação"

(Gustavo Silva de Lima. Pintura em óleo sobre tela. Museu de Arte do Parlamento de São Paulo - ALESP)

Voltar

Enviar

\* Nesta versão, o número de telefone foi ocultado para preservar a privacidade.

## **Apêndice B – Orientações para desenvolvimento do grupo focal<sup>1</sup>**

- 1) Apresentação / integração;
- 2) Consentimento de participação e gravação;
- 3) Objetivo da reunião e regras de funcionamento do grupo;
- 4) Percepção das Cotas Sociais;
  - Qual a primeira coisa que vem à sua cabeça quando se fala de cotas?
  - Você pode descrever como elas funcionam?
  - O que as cotas significam para você?
- 5) Alcance das Cotas Sociais para o Reconhecimento e a Representação (Paridade de Participação) do estudante cotista;
  - Por ser cotista, você já foi tratado como aluno inferior ou sentiu algum tipo de preconceito?
  - Como cotista, você sente que sua cultura é reconhecida e está representada na instituição?
  - Você ou algum cotista participam das deliberações e tomada de decisões no *Campus*?
- 6) Política de Cotas Sociais do IFRS;
  - Você lembra do seu vestibular? Como você avalia a forma que o IFRS aplica as cotas?
  - Você errou ou teve algum tipo de problema com os documentos para comprovar a sua cota?
  - Se você pudesse sugerir algo para as cotas do IFRS, o que seria?
- 7) As Cotas Sociais enquanto potencializadoras da Paridade de Participação;
  - Na sua opinião, qual o principal problema em ser cotista?
  - A partir de sua experiência enquanto cotista, o que você considera ser indispensável para as cotas proporcionarem justiça social?
  - De acordo com a sua experiência, você pode dizer que um cotista pode participar e interagir como par na instituição (conselhos, editais de ensino, pesquisa e extensão, representação estudantil)?
  - Qual a sua percepção como possuidor de reconhecimento e representação cultural da população acadêmica em função da sua condição de cotista?
- 8) Outras observações.

---

<sup>1</sup> Em decorrência das orientações de prevenção da pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas no IFRS o grupo focal não foi realizado, sendo alterado para uma entrevista (Apêndice C).

## **Apêndice C – Entrevista por e-mail / ligação telefônica**

-> Apresentação e objetivo do contato;

-> Consentimento de participação;

-> Percepção das Cotas Sociais;

1 - O que as cotas significam para você?

-> Alcance das Cotas Sociais para o Reconhecimento e a Representação (Paridade de Participação) do estudante cotista;

2 - Por ser cotista, você já foi tratado como aluno inferior ou sentiu algum tipo de preconceito?

3 - Como cotista, você sente que sua cultura é reconhecida e está representada na instituição?

4 - Você ou algum cotista participam das deliberações e tomada de decisões no *Campus*?

-> As Cotas Sociais enquanto potencializadoras da Paridade de Participação;

5 - Na sua opinião, qual o principal problema em ser cotista?

6 - A partir de sua experiência enquanto cotista, o que você considera ser indispensável para as cotas proporcionarem justiça social?


7 - Qual a sua percepção como possuidor de reconhecimento e representação cultural da população acadêmica em função da sua condição de cotista?

-> Outras observações.

## **ANEXOS**

## Anexo A - Comitê de Ética e Pesquisa

- Dados de identificação

<p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF</p> 
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<b>Título da Pesquisa:</b> POLÍTICAS DE COTAS SOCIAIS E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO IFRS CAMPUS SERTÃO
<b>Pesquisador:</b> EDSON REGIS DE JESUS
<b>Área Temática:</b>
<b>Versão:</b> 2
<b>CAAE:</b> 28867220.5.0000.5342
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio
<b>DADOS DO PARECER</b>
<b>Número do Parecer:</b> 3.913.093

- Situação do projeto:

<b>Situação do Parecer:</b> Aprovado
<b>Necessita Apreciação da CONEP:</b> Não
PASSO FUNDO, 12 de Março de 2020
_____ <b>Assinado por:</b> <b>Felipe Cittolin Abal</b> <b>(Coordenador(a))</b>
<b>Endereço:</b> BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar <b>Bairro:</b> São José <b>CEP:</b> 99.052-900 <b>UF:</b> RS <b>Município:</b> PASSO FUNDO <b>Telefone:</b> (54)3316-8157 <b>E-mail:</b> cep@upf.br
Página 03 de 03

## Anexo B – Autorização para a realização da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Sertão  
Rodovia RS 135, Km 32,5 | Distrito Eng. Luiz Englert | CEP: 99170-000 | Sertão/RS  
E-mail: comunicacao@sertao.ifrs.edu.br | Telefone: (54) 3345-8000/8022/8006

Lei nº 3.215 de 19/07/57, Decreto nº 53.558 de 13/02/64, Decreto nº 62.178 de 25/01/68, Decreto nº 62.519 de 09/04/68, Decreto nº 83.935 de 04/09/79, Lei 8.731 de 16/11/93 e Lei nº 11.892 de 28/12/08

Ofício Nº 028 /2020 – GAB/SERTÃO/IFRS

Sertão/RS, 10 de fevereiro de 2020.

Assunto: **Autorização para realização de pesquisa**

Eu, ODAIR JOSE SPENTHOF, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus Sertão*, designado pela Portaria IFRS Nº 319/2016, autorizo a realização da pesquisa intitulada *Políticas de Cotas Sociais e Paridade de Participação no IFRS Campus Sertão*. A execução da pesquisa acadêmica é para fins de mestrado e acontecerá sob forma de aplicação de questionário a estudantes e servidores, desenvolvimento de grupo focal com estudantes e consultas a documentos, sistemas e dados institucionais relacionados à temática. O objetivo da pesquisa consiste em explorar a dimensão cultural em termos de reconhecimento e representação no universo dos estudantes cotistas da Instituição.

Estou ciente que a pesquisa será realizada sob inteira responsabilidade de Edson Regis de Jesus. O *Campus Sertão* está ciente de sua responsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa (de acordo com o Edital IFRS nº 75/2019 fluxo contínuo - Projetos de Pesquisa e/ou Inovação Desenvolvidos por Servidores do IFRS em Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ou Pós-Doutorado – Registro Sigproj 2020 sob o número 346116.1949.82830.28012020) e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela envolvidos.

Ressalta-se que as identidades devem ser mantidas em absoluto sigilo e que os dados coletados devem ser utilizados para fins, exclusivamente, científicos e acadêmicos. Autoriza-se o uso do nome da Instituição para que possa constar nos relatórios da pesquisa e em futuras publicações.

Atenciosamente,

\* Nesta versão, a assinatura foi suprimida para preservar a rubrica da autoridade outorgante.