

**18º Congresso Brasileiro de Sociologia**

**26 a 29 de julho de 2017, Brasília (DF)**

**GT 41 Reconhecimento, justiça e desigualdade**

**Raça, classe e direito à educação no discurso dos estudantes da  
educação profissional**

**Naiaranize Pinheiro da Silva**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia

**Edite Luzia de Almeida Vasconcelos**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia

## INTRODUÇÃO

Pensar as juventudes, as ações afirmativas e analisar o discurso dos jovens estudantes acerca do direito à educação foi nossa proposta no doutorado. Partiu-se da premissa que não há um jovem, eles são múltiplos, e seu pertencimento a uma classe social, a um gênero, uma cultura, entre outros elementos tornam esta categoria complexa e ao mesmo tempo rica de nuances de análise.

De outro lado, analisar a juventude em um campo que mescla educação, questão racial, questão social e direitos nos permite ampliar a própria construção da categoria jovem nas ciências sociais, uma vez que este grupo, nos últimos anos, tem adquirido o status de sujeito de direitos. Essa afirmação decorre da observação histórica do tratamento dado na literatura ao jovem. Inicialmente ignorado, introduzido na literatura sociológica nos anos 1950 como problema, tornado sujeito político da transformação social nos anos 1960. E, mais recentemente, a partir dos anos 1980 no Brasil, tratado como sujeito de direitos.

Assim, no trabalho de doutorado, partiu-se da concepção de que os direitos implicam, não apenas na existência de uma base legal, mas no modo como os indivíduos se reconhecem mutuamente, como esses direitos de fato são compartilhados e construídos na interação entre o Estado, a sociedade civil e o indivíduo.

Sob a perspectiva teórica do Reconhecimento, que problematiza este trabalho e contribui para o entendimento desta noção de direito compreendido em um processo dual, onde “ao mesmo tempo em que está implícita a ideia de igualdade de direitos, está também subjacente a noção básica do direito a diferença” (MATTOS, 2006, p. 12), nos propomos a pensar sobre estes estudantes.

Desse modo, neste artigo, retomamos a tese, visando estabelecer relações entre juventude, ações afirmativas e educação, visto que o discurso dos estudantes do IFBA, *Campus* Salvador, permite assim compreender como estes estudantes constroem suas interpretações, mais especificamente, do sentido dado por eles às Políticas de ações afirmativas e à dicotomia entre cotas sociais e raciais no Instituto Federal da Bahia. Para isso, sob a perspectiva da Teoria da Análise do Discurso, de orientação francesa de Michel de Pêcheux e da Teoria do Reconhecimento, retomam-se as análises desenvolvidas no doutorado (SILVA, 2016), a partir de oito SDs

(sequências discursivas)<sup>1</sup>, retiradas do *corpus* da pesquisa.

Com a análise é possível afirmar que os discursos dos estudantes do IFBA, *Campus* Salvador, permitem compreender como esses sujeitos constroem suas interpretações em curso, mais especificamente dos sentidos dados por eles, em seus modos de identificação discursiva<sup>2</sup>, quanto às Políticas de Ações Afirmativas e à Dicotomia entre Cotas Sociais e Raciais, no Instituto Federal da Bahia.

## DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Os questionamentos e mudanças acerca dos direitos, da ideia de justiça, injustiça e, ao mesmo tempo, a busca de uma equidade, torna o espaço educacional um espaço de lutas, seja pela garantia do direito à educação e sua universalização em todos os níveis, seja pela crítica à forma desigual como esta garantia têm se dado nos espaços educativos.

Embora as pesquisas indiquem uma diversificação do perfil dos estudantes nos últimos anos, ainda persiste, para muitos jovens entre 18 e 24 anos, uma trajetória escolar permeada por fracassos e pela não conclusão da educação básica (IPEA, 2012). Essa desigualdade chama ainda mais a atenção quando se percebe a cor (questão racial)<sup>3</sup> como elemento importante na definição do sucesso escolar.

A proporção de jovens estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino médio diminuiu em função da elevação da frequência líquida descrita anteriormente. Em contrapartida, os jovens estudantes pretos ou pardos na mesma faixa etária mantêm a frequência nesse nível. Isso é uma evidência de que o crescimento substancial na frequência líquida dos estudantes de cor ou raça preta ou parda no ensino médio não foi suficiente para reverter os efeitos do atraso escolar desse grupo ao longo dos últimos dez anos. O aumento da frequência observada para os jovens pretos ou pardos no ensino superior, nível educacional adequado para essa faixa etária, não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos dez anos antes (IPEA, 2012, p. 115-116).

A ação dos Movimentos Sociais e sua permanente pressão sobre o Estado brasileiro, a fim de garantir ações voltadas à redução da desigualdade na educação

---

<sup>1</sup> PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998

<sup>2</sup> Segundo Michel Pêcheux (1998), o sujeito produz três diferentes modalidades de subjetivação que correspondem a três modalidades discursivas de funcionamento subjetivo, a saber: identificação/bom sujeito, contra-identificação/mau sujeito e desidentificação.

<sup>3</sup> Raça aqui não deriva em nenhuma percepção biológica de diferenças entre os indivíduos, serve apenas para demarcar as características fenotípicas dos indivíduos. Estamos nos referindo a seres humanos negros, e seres humanos brancos, que historicamente foram diferenciados a partir da sua cor em raça negra e raça branca.

brasileira foram fundamentais para a mudança nas legislações incluindo pautas como a desigualdade racial e educacional, além de contribuir para o questionamento do “mito da democracia racial”. Segundo Nilma Lino Gomes,

São também os movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980, no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social. Eles reivindicam que a educação considere, nos seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade. Indagam o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais considerados diversos no decorrer da história. (GOMES, N., 2012, p. 688).

O cenário internacional também contribuiu ao estabelecer acordos, pactos e legislações, não apenas étnico raciais, mas também de gênero, geração e territoriais entre outras. Isso compromete as nações no sentido de promover políticas de redução das desigualdades.

Por um lado, o debate da questão racial ganhou força no final dos anos 1980 e se efetivou como política pública nos anos 2000. Em paralelo à histórica dificuldade existente na sociedade brasileira para que as leis “saíam do papel” e ganhem o espaço público de forma coerente, os jovens passaram a “existir” no sentido de ocupar um lugar no discurso oficial como sujeitos de direitos.

Por outro, como política pública, a expansão da educação profissional de nível médio, da rede federal, criada para atender aos órfãos e desvalidos da sorte (SILVA, 2009), atribuiu *status* de escolas públicas de elite, às escolas federais, especialmente a partir dos anos 1970. Atualmente, com a determinação das cotas raciais para os jovens negros e indígenas, a rede federal de educação experiencia a realidade da presença de discentes oriundos das classes sociais mais empobrecidas<sup>4</sup>. com dificuldades de aprendizagem decorrentes de lacunas do Ensino Fundamental.

Desse modo, enquanto direito desses jovens, a busca pela universalização

---

<sup>4</sup> O estado brasileiro vem indicando através de dados oficiais que estão ocorrendo mudanças sociais na economia das famílias. A variação de renda familiar *per capita* observou um aumento de 14% entre os 10% mais pobres e de 8,3% entre os 10% mais ricos. Embora o governo comemore a saída de 3,5 milhões de brasileiros da linha de pobreza em 2012, ainda permanecem cerca de 15,7 milhões de pessoas vivendo com menos de R\$ 75,00 de renda *per capita*. O mesmo estudo revela ainda que a desigualdade entre os brasileiros mais pobres e os mais ricos não tem caído significativamente.

escolar implica, sobretudo, na garantia da qualidade da escola que os recebe. Isso inclui, obrigatoriamente, a redução das diferenças e desigualdades dos diversos sistemas de ensino existentes no país e não apenas a superação de indicadores sociais.

O IPEA (2013), indica um crescimento dos anos de estudo nos últimos 20 anos, passando de uma média de 5,7 anos em 1992 para 8,8 anos em 2012. Embora reconheça uma relação direta entre escolaridade e aumento da renda, o IPEA identifica uma grande desigualdade entre anos de escolaridade dos mais ricos e dos mais pobres, de modo que 1/3 da população brasileira está abaixo do patamar que era observado para os mais ricos em 1992, ou seja, 08 anos de estudo, “o suficiente para completar o ensino fundamental”.

Paiva (2010) e Gentili (2009) afirmam que a universalização da escola não elimina a desigualdade. Assim, para os pobres, o sistema é empobrecido seja pela estrutura, seja pela condição destes estudantes em sua vida cotidiana, que os empurra mais cedo para fora da escola.

O acesso à educação, marcado por uma concepção privatista e economicista, ao invés de ampliar, restringe as fronteiras do direito e das oportunidades de acesso e permanência tanto na escola como no mundo do trabalho. Disputas entre concepções que mercantilizam a educação e veem o jovem estudante como produto do mercado, promovem a redução do investimento estatal e a permanência de velhas dicotomias historicamente presentes na educação brasileira, e de forma mais efetiva na educação profissional.

Embora se observe a ampliação da rede federal de educação profissional de nível médio, ela ainda corresponde a um percentual muito pequeno da educação básica no país<sup>5</sup>. O Censo Escolar de 2016 traz dados sobre o aumento do número de matrículas na Educação Profissional de nível médio. Foram realizadas 1,9 milhão de matrículas, sendo que houve um crescimento de 5,1% na rede pública e uma queda de 12,6% na rede privada. Somando-se as redes Federal (18%), Estadual (37%) e

---

<sup>5</sup> As mudanças que caracterizaram a oferta de educação básica da rede federal, em especial no ensino profissionalizante, ou melhor, Ensino Médio integrado à Educação Profissional nos últimos dez anos são muito importantes. No estado da Bahia, a antiga ETFBA, transformada em CEFET, em 1993, ilustra essa transformação. No ano 2000 eram 5 (cinco) Unidades Descentralizadas de Educação (UNEDs), que estavam localizadas nas cidades de Barreiras, Vitória da Conquista, Valença, Simões Filho e Eunápolis, além da sede em Salvador. Com a expansão ocorrida nos últimos anos o número de escolas no interior da Bahia passou a 16 institutos e 03 (três) núcleos avançados (SILVA, 2016)<sup>5</sup>.

Municipal (4%), elas superam a rede privada (41%). Entretanto, estudos de Frigotto (2010) e Grabowski; Ribeiro (2010) chamam a atenção para o alto investimento governamental no Sistema S (SESI, SENAI, SEBRAE, SESC, SENAC), rede privada de educação profissional.

## ANÁLISE DO DISCURSO E SUJEITOS DISCURSIVOS

A discussão dos resultados, fundamentada na Análise do Discurso (AD), como referencial analítico-metodológico, caracteriza-se pelo fato de que tal modelo de análise não privilegia a quantidade de informações obtidas no campo empírico. A AD busca os sentidos e significantes presentes no discurso do sujeito, tratados em profundidade.

Privilegiamos sequências discursivas (SDs), obtidas no trabalho de coleta de dados porque nos interessa as vozes presentes nesses discursos, com suas contradições, ou seja, um discurso coletivo que emerge desses sujeitos. Consideramos os conceitos de formação discursiva e discurso, auxiliados pelos conceitos de interdiscurso e esquecimento para análise da formação discursiva “ações afirmativas/cotas” que, neste artigo, chamamos de FD1.

A variedade de sentidos dados a determinados conceitos nos influenciou na decisão por esta forma de uso da AD, tendo em vista que os discursos ora se repetem, ora se apresentam em meio a um outro discurso, em que formações discursivas, paráfrases e polissemias são interpretadas e ganham um novo sentido.

Assim, buscamos nas sequências discursivas o sentido dado ao discurso, compreendendo-o dentro de uma historicidade na qual a formação ideológica se concretiza. A formação ideológica<sup>6</sup> interessa à AD pela sua materialidade específica, articulada sobre a materialidade econômica (SILVA, 2016).

O que se busca na AD é explicitar o funcionamento de um dado discurso, visando compreender os sentidos presentes no enunciado, “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta, já se está preso em um sentido” (ORLANDI, 2000). A Análise de Discurso

---

<sup>6</sup> Segundo Eagleton (1997, p. 173), “Pêcheux deseja ir além da célebre distinção saussurreana entre *langue* (o sistema abstrato da língua) e *parole* (elocuições particulares) com os conceitos de “processo discursivo” e “formação discursiva”. Uma formação discursiva pode ser vista como um conjunto de regras que determina o que pode e deve ser dito a partir de certa posição na vida social, e as expressões têm significado apenas em virtude das formações discursivas em que ocorrem, mudando de significado quando são transportadas de uma para outra”.

[...] concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2003, p. 15).

A construção do dispositivo analítico considera os processos discursivos e visa explicitar o modo de constituição dos sujeitos e da produção de sentidos. Nesse dispositivo, é necessária distinguir texto e discurso, de forma que a análise permita um movimento de transformação da superfície linguística (*corpus* bruto) para o processo discursivo, produzindo a deslinearização. A ideologia é, então, evidenciada pela textualização do político com a simbolização das relações de poder presentes no texto/discurso, o qual é interpretado no diálogo entre os dispositivos analíticos e teórico.

Distinguimos entre os dispositivos teórico e analítico porque os sentidos não estão apenas nas palavras. Os sentidos estão em sua relação com a exterioridade, nas condições de produção do discurso que correspondem ao contexto imediato, mediato, social-histórico e ideológico em que o discurso é produzido.

O trabalho discursivo permite identificar as contradições do sujeito, derivadas das filiações de sentido constituídas em outros dizeres, nas muitas vozes que, historicizadas e marcadas pela ideologia, trazem em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos independentemente da sua vontade.

O discurso é tecido polifonicamente, “num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias” (BRANDÃO, 2004, p. 65). Desse modo, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2001, p. 32), de modo que há uma relação entre o já-dito, ou seja, entre o interdiscurso - constituição do sentido - e o intradiscurso - da ordem da formulação do sentido.

Nas Políticas de Ações Afirmativas, o interdiscurso é construído historicamente a partir de muitos discursos presentes na sociedade brasileira, carregados de ideologia e de historicidade: a democracia racial, a meritocracia, a ciência que nega a existência de raças humanas, os valores acerca da escola pública e sua qualidade, a dívida com a população negra (reparação), entre outros que atravessam uma formação discursiva do sujeito.

Na análise do discurso dos estudantes, demarca-se que esse discurso está inserido numa escola. Nesse espaço polifônico onde se encontra um discurso autoritário<sup>1</sup> que representa as contradições presentes no espaço escolar, mas também outros, pois no discurso escolar há uma dispersão de textos de professores, alunos, funcionários, textos burocráticos, científicos, pedagógicos etc. (ORLANDI, 1996).

Assim, o aluno pode tanto assimilar o caráter aparentemente neutro do discurso autoritário, como, ao mesmo tempo, constituir-se como sujeito em novos discursos que certamente trarão em si um interdiscurso, que polemiza acerca do discurso aparentemente neutro da escola.

Um dos espaços de ruptura do discurso pedagógico se dá na atuação do movimento estudantil. A relação dos estudantes com o movimento estudantil possui uma historicidade que não pode ser ignorada e uma memória que é ressignificada permanentemente em comemorações que recontam os fatos ocorridos, como também nas experiências cotidianas de busca de melhorias na escola, reivindicações, críticas aos professores etc. (SILVA, 2016)

A elaboração do discurso sobre a juventude também se caracteriza pela polifonia. Diferentes discursos foram produzidos em diferentes contextos que

[...] denotam modelos e expectativas que irão produzir formas de ser e agir a partir de interesses específicos do momento histórico, cultural e social vigente. Os jovens, nesse sentido, são sujeitos concretos que se aproximam ou não, em seus modos de vida, dos sentidos produzidos por esses discursos em cada época particular. (GONZALES; GUARESCHI, 2008, p. 466).

A juventude é tomada sob diferentes concepções: “o futuro do amanhã” nos anos 1950, no contexto do capitalismo desenvolvimentista; nos anos 1960 sua imagem é vinculada à ideia de jovem “revolucionário e militante”, em meio aos movimentos de contracultura ou de vanguarda que tiveram ampla participação juvenil; anos 1980, o jovem torna-se “o problema de hoje”, anos 1990 mescla-se em dois discursos: o da apatia política, que compara esta geração a geração dos anos 1960, ou o discurso que vê neste jovem outro modelo de inserção na sociedade, através da participação em movimentos culturais, como o funk e o rap, por exemplo.

O discurso político e o acadêmico, articulam-se e enfatizam a transgressão, a crise e os excessos, o protagonismo etc. os quais são destacados por discursos científicos que tratam os jovens como “foco e germinação de problemas sociais” (GONZALES; GUARESCHI, 2008, p. 467) ou de mudança social (FORACCHI, 1972).

## **AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS E A DUALIDADE RAÇA X CLASSE NO DISCURSO DOS ESTUDANTES DO IFBA: UMA ANÁLISE**

Em 26.05.2006 o Conselho Diretor do CEFET BA aprovou por 4x3 votos a adoção da reserva de vagas para estudantes. Esta decisão antecede, portanto, à Lei



Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, na adoção da referida política. Há aproximações entre o documento de 2006 e a Lei de Cotas, aprovada em 2012. Em ambos os casos, há tanto cotas raciais, quanto cotas para escola pública, também fica definido um percentual de 50% das vagas reservadas para negros e indígenas. A principal diferença está no limite de renda estabelecido pela lei federal.

Ao estabelecer a renda como fator limitante (exigência de renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita*), além da origem escolar pública, retira-se a centralidade do debate racial para trazê-lo ao campo social na medida em que vincula à condição de classe. Tal decisão reflete o debate existente na sociedade, mas também contribui para a despolitização da questão racial.

## **O que foi perguntado**

FD1 - ações afirmativas/cotas

*Você sabe o que é uma política de ações afirmativas? Poderia explicar? Você considera justa a política de ações afirmativas? Por quê?*

Apenas 15 estudantes dos 105 que responderam ao questionário, apresentaram um conceito de justiça, vinculando-a à referida política. Os demais indicaram desconhecimento sobre o tema. Alguns estudantes enfatizaram o critério de renda no estabelecimento de tal política.

*SD1 - Sim, é uma medida para suavizar desigualdades. Não, porque só deveriam haver para renda. Todos têm a mesma capacidade. (S11/4º ano).  
Sim. Cotas. Por renda sim, por raça não. (S2 ano/4º ano).*

Como modelo de análise desenvolvida nas 6 SDs deste artigo, na SD1, é possível identificar a presença de diferentes discursos, visto que “medida para suavizar desigualdades” indica:

- 1) Resgate do discurso do mérito, posto que “todos tem a mesma capacidade”.
- 2) Disfarce da solução do problema, vez que não o resolve.

Para o que não está dito, sobram perguntas que podem ser resumidas em: a capacidade se define na condição econômica? Nessa perspectiva de análise, é possível dizer que o texto é atravessado por várias posições do sujeito, ou seja, diferentes discursos (D).

D1 - Políticas de Ações Afirmativas “suavizam desigualdades” - não eliminam as desigualdades.

D2 - As Políticas de Ações Afirmativas devem levar em consideração apenas o caráter redistributivo.

D3 –Resgate da ideologia do mérito, pois “todos têm a mesma capacidade”.

Assim, na SD1, o sujeito, em seus múltiplos discursos e, portanto, agregando múltiplos sentidos, admite, por um lado, que haja desigualdades, no D1 e que há necessidade de redistribuição, no D2 e, por outro, no D3, de modo contraditório, indica que todos temos as mesmas capacidades.

Para Nancy Fraser (2000, 2001, 2007), há uma falsa antítese entre redistribuição e reconhecimento, tendo em vista que a justiça requer tanto políticas redistributivas como aquelas que contribuem para o reconhecimento social e cultural de grupos marcados pelo desrespeito, falso reconhecimento e submetidos a hierarquias culturais eurocêntricas. Entretanto, a autora reconhece a dificuldade de efetivar tais ações e na sequência discursiva acima fica evidente que esta polêmica está presente na sociedade brasileira.

As sequências discursivas a seguir trazem novas formulações ainda sobre as ações afirmativas referentes a questão acima.

*SD2* - Políticas de ações afirmativas são grupos de políticas públicas voltadas para a assistência de minorias sociais dentro dos seus devidos recortes (social, econômico, racial, étnico). Sim, as minorias sociais encontram-se à margem das políticas públicas, encontram-se sem visibilidade social e sem um atendimento direcionado, permanecerão sem inserção nos diversos campos educacionais de trabalho, culturais e etc. (S13/3º ano).

É uma política de valorização de determinados aspectos culturais, cujo objetivo é dar suporte a uma minoria social e à propaganda positiva sobre o tema – ou aspectos. Existem direitos humanos que não devem ser violados, e esses indivíduos podem defender-se por meio desses direitos. (S14/3º ano).

Sim, ações que garantam o direito a um grupo da sociedade. Considero porque esses grupos sempre foram excluídos e agora necessitam de apoio para alcançar seus objetivos de vida e não fiquem à margem da sociedade. (S20/4º ano).

No discurso em análise, na SD2, dado pelo efeito metafórico, os sentidos das ações afirmativas deslizam de modos distintos ora como política pública, ora como no atendimento a demandas de “minorias sociais”. Há um deslocamento de sentidos em que as relações de sentido se fazem notar porque apontam para outros discursos que os sustentam. Isso ocorre porque, conforme Orlandi (2003, p. 39),

Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para

o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Os sujeitos identificam as Políticas de Ações Afirmativas como política pública, sendo-lhes como um critério de justiça, que envolve tanto aspectos vinculados a questões étnico-raciais como outros, culturais, de trabalho e de “valorização de determinados aspectos”, além de indicarem a ação afirmativa como um direito, inserido no contexto dos direitos humanos invioláveis. Entendem as ações afirmativas como política pública voltada às minorias.

Outros estudantes indicam ressalvas às Políticas de Ações Afirmativas quanto à organização das mesmas. Eles expressam insatisfação, mas não definem o que significa “melhoras” ou como implantá-la para que seja “viável”.

*SD3 - Um conjunto de ideais que tornam a instituição mais convivível, com melhores condições. Algumas, pois ainda necessita melhoras (Escola particular/não cotista). (S18/1º ano).*

*Sim, é uma política que tem como objetivo o de ajudar as pessoas de pouca condição econômica, física, social e intelectual a ascenderem nesses quesitos. Quando bem implantada é viável (escola privada/não cotista). (S25/2º ano).*

Nessa SD, em sua dimensão mais ampla, o tema dos direitos humanos foi trazido pelos estudantes ao conceituar as Políticas de Ações Afirmativas como “forma de inclusão social” (S38/1º ano; S11/1º ano; S12/1º ano), “atenção aos menos favorecidos” (S2/3º ano; S5/3º ano; S9/3º ano; S17/4º ano), ações voltadas às “minorias” (S14/3º ano; S13/3º ano). Esse discurso demonstra conhecimento do debate vigente sobre tais políticas na sociedade brasileira, na medida em que reproduzem paráfrases relacionadas à produção acadêmica que trata dessa temática

*SD4 - Sim. É uma forma de inclusão social, nos ensina a saber lidar com as diferenças. Considero porque toda pessoa tem que ser respeitada e acolhida pela sociedade. (S38/1º ano).*

*Sim, são políticas com o objetivo de incluir social e culturalmente todo e qualquer tipo de indivíduo. Sim, porque está focada num todo e não em uma única pessoa (escola pública/cotista). (S11/1º ano).*

*Um conjunto de políticas com objetivo de inclusão social. Sim acredito que elas beneficiam a todos de formas diferentes (não cotista). (S12/1º ano).*

*Ações que visam priorizar e dar uma atenção maior a grupos menos favorecidos (por diversas questões). (S2/3º ano).*

*São ações que visam dar suporte a determinados grupos desfavorecidos. Sim, para que os jovens possam ter suas necessidades atendidas, podendo se empenhar em futuras formações. (S5/3º ano).*

*Sim. São ações que visam mudar o panorama dos menos favorecidos, como deficientes e estudantes de baixa renda. Visa também reparar a situação dos negros no Brasil. Sim, considero justa. (S17/4º ano).*

Nas sequências discursivas acima, é relevante observar a compreensão das ações afirmativas como instrumento de garantia da permanência dos estudantes na escola e seu caráter econômico, também indicado nas duas sequências discursivas a seguir:

SD5 - *São ações que visam o auxílio de uma determinada classe. (S3/3º ano). São políticas que auxiliam alunos em condições de risco a não abandonarem os estudos. Sim. Sem a existência de tais ações qual seria a utilidade das cotas? Se é permitido o ingresso de um aluno em tais condições, a instituição deve dar um suporte a esta pessoa. (S8/3º ano).*

Na SD5, a ação afirmativa não se restringe à reserva de vagas. Compreende-se que acesso e permanência são políticas complementares: “*a não abandonarem os estudos*”. Outro aspecto observado é o silêncio sobre a trajetória de lutas do Movimento Negro. Silêncio que pode significar de duas formas: uso de paráfrases e esquecimento ideológico<sup>ii</sup> (PÊCHEUX, 1998) que são mecanismos de funcionamento de discursos. O primeiro como marcado na ordem da formação, visível no texto; o segundo, na ordem da constituição do discurso.

Deste modo, o silenciamento (ORLANDI, 2007) permite que o sujeito inconscientemente, oculte ou apague a dimensão de luta do povo negro pela educação enfatizando outros elementos como a capacidade, a oportunidade e a igualdade no sentido de mérito. Esses sentidos produzidos pelos sujeitos desse discurso podem significar a reprodução de sentidos já dados historicamente e ideologicamente situados.

Ao considerar o contexto mais amplo do IFBA, com o acesso aos documentos do período de adoção das cotas na instituição, em 2006, observamos na leitura da ata da reunião do CONSEP<sup>7</sup> que tratou da implantação das cotas no CEFET Bahia, que a aprovação e posterior implantação da política de cotas ocorreram de forma apertada (4x3) quatro votos favoráveis e três contrários. Embora o relator tenha sido favorável em seu parecer, três conselheiros manifestaram discordância acerca das cotas raciais.

O primeiro parecer fez a seguinte colocação, conforme consta na ata:

[...] considerou a questão um problema filosófico que vai de encontro com a constituição, pois esta concede a todos o direito de escola pública, gratuita e de qualidade. Falou que a discriminação no Brasil não é racial, é pecuniária e que o sistema de convivência social do país é muito discriminatório.

---

<sup>7</sup> Ata da 2ª reunião ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-Ba, realizada em 26.05.2006

Salientou que a Universidade é um centro de estudo, pesquisa e extensão e não de promoção social e que a escola pública não deve ser transformada em reparação social, em programa assistencial, tendo o governo a obrigação de trabalhar em prol da área social. (CEFET, 2006, p. 01).

O segundo, conselheiro também contrário à cota racial ponderou da seguinte forma:

Quanto à proposta, ora em discussão, falou que sinaliza uma certa elitização, fruto da excelência que o CEFET representa perante a comunidade e que a classe média termina buscando. Continuando, informou que o Sesi/Senai tem divulgado esse programa de cotas na rede pública e atualmente 85% dos que dele participam são afrodescendentes, não lhe parecendo que o problema maior seja a questão racial, mas sim a situação econômica. Salientou que, se existir um programa de inclusão, a partir de famílias mais carentes, em termos financeiros, naturalmente a questão da etnia se fará presente, sem precisar estabelecer parâmetro. Sugeriu que o sistema de cotas seja destinado para estudantes de escola pública. (CEFET, 2006, p. 01-02).

E o terceiro conselheiro<sup>8</sup> também sugeriu que fossem adotadas cotas para escola pública. As três posições são importantes porque certamente representam a forma como as opiniões estavam divididas dentro da comunidade. Constituem um discurso primeiro que se reflete nas posições dos estudantes. De modo que o discurso mais recente dos alunos é uma paráfrase e reproduz discursos outros, anteriores, ainda presentes no IFBA assim como em toda a sociedade.

Sant'Anna (2006) chama a atenção para o que denominou “estado de aquecimento” do debate acerca das Políticas de Ações Afirmativas na universidade e do contexto desfavorável à implantação de cotas raciais em virtude, entre outras coisas, da “tentativa sistemática de desqualificação dos argumentos apresentados por quem defende as políticas de ação afirmativa”.

Nesse trecho, retirado da SD6, abaixo, “*Sim, são políticas para dar suportes aos alunos menos favorecidos ajudando-os a completar seus estudos*” está presente um outro discurso e outro significado para mérito e igualdade, na medida em que reconhece que a sociedade não oferece as mesmas oportunidades.

Para outro grupo, o sentido se amplia na medida em que as cotas são reconhecidas como um mecanismo de produção de igualdades, tendo em vista que, se somos todos iguais e temos as mesmas capacidades, é justa a adoção de cotas sociais e ou raciais, pois se constituem na produção de oportunidades iguais.

*SD6* - Sim, são políticas para dar suportes aos alunos menos favorecidos ajudando-os a completar seus estudos. Sim. Porque nem todos tiveram a oportunidade de ter uma renda

---

<sup>8</sup> Dos três conselheiros contrários as cotas raciais, dois eram representantes da sociedade civil e um deles professor do então CEFET.

suficiente e infelizmente ela não depende somente da força de vontade do indivíduo. Além disso, todos têm o mesmo direito. (S9/3º ano).

São políticas que têm o propósito de ajudar outras classes, a outros grupos menos favorecidos. Sim, pois é mais que claro as diferenças sociais que estão presentes em nossa sociedade. (S4/3º ano).

O discurso sobre as Políticas de Ações Afirmativas se constitui desse lugar de múltiplos discursos que se complementam e se contradizem na medida em que efeitos de sentido se fazem presentes na língua/no discurso dos sujeitos. Efeitos observados na mídia por Pereira (2008), o qual, ao analisar o discurso jornalístico sobre cotas, identificou que

Nos textos publicados, ganha corpo o discurso que vê a implantação da política de cotas como um ato discriminatório, uma vez que, segundo esse argumento, acaba dividindo a sociedade, ao privilegiar parte desta, no caso os negros. Essa formação discursiva ficou com 27,5% do total das sequências discursivas analisadas.

*As cotas são discriminatórias. Elas estão dividindo a juventude. O que a gente quer é um ensino de qualidade para todos. (Portal G1, 2007b).*

O principal argumento do discurso que vê a política de cotas como discriminatória é o de que esta fere o princípio do mérito e, portanto, ameaça a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o nível dos universitários.

*A universidade é um lugar de conhecimento. E como lugar de conhecimento, deveria primar o mérito, a livre escolha, e não uma imposição estatal que determina discriminando os estudantes entre si (Portal G1, 2007a).* (PEREIRA, 2008, p. 178-179).

Os discursos dos sujeitos podem ser o já dito da mídia, ou seja, a ideia de cotas raciais como ação discriminatória apenas reproduz um discurso já posto.

*SD7 - Acho que ajuda muito, mas em vários casos aumentou o preconceito. (S27/1º ano).*

*Acho que as cotas deveriam ser vinculadas a renda da família do aluno e não as raças e etnias, pois isso inferioriza o ser humano quando comparado com outras raças, ou seja, por que um negro não conseguiria entrar em uma instituição sem as cotas? (Escola pública/ não cotista). (S3/4º ano).*

*Sou a favor das cotas em relação à economia dos estudantes, as cotas raciais acho meio que desnecessário e errôneo, pois é uma forma de dizer que todo negro é pobre e assim acabam de certa forma inferiorizando os negros. O certo é que nossa educação fosse de boa qualidade e assim não haveria necessidade de cotas. (S18/1º ano).*

*A questão financeira é um ponto para manutenção, contudo a questão racial é algo que inferioriza a raça negra. (S3/3º ano).*

Observa-se, então, que os estudantes reproduzem o discurso midiático do aumento do preconceito. De outro lado, responsabilizam a escola pública pela baixa qualidade do ensino, o que também contribui para a desigualdade e uma competição injusta.

A defesa das cotas raciais não significa um retrocesso na luta pela escola pública de qualidade, mas uma compreensão que há interfaces na questão racial que estão para além do acesso à escola e que tornam a condição do jovem negro mais complexa. A observação majoritária de um discurso de defesa da qualidade da escola

pública é compartilhada por cerca de 10% das sequências discursivas observadas por Pereira (2008) em seu estudo com o jornalismo *on-line*.

Como dito anteriormente, os estudantes em geral não se manifestam totalmente contrários às cotas sociais ou para escolas públicas, mas contra as cotas raciais. Entretanto, considerando a prevalência da crítica à escola pública e a alegação de que o importante seria a melhoria do ensino público, de algum modo silenciam estes discursos uma posição contra as cotas, ao afirmar a desigualdade e a melhor qualidade da escola privada, propondo soluções outras para resolver este problema, como melhoria do ensino, qualificação de professores etc.

Considerando a observação do IFBA e a auto identificação majoritária dos estudantes como pretos e pardos levantamos a seguinte questão: a percepção dos mesmos sobre as dificuldades educacionais enfrentadas decorre objetivamente da sua condição econômica, pois sendo uma escola “preta” no sentido da presença de uma maioria de alunos negros ou pardos, eles não consideram que a “cor” impeça seu acesso.

As dificuldades econômicas dificultam sua permanência. Esta questão combina com o fato de que, para permanecer no IFBA, tendo renda familiar relativamente baixa, conforme verificamos na composição do perfil econômico, abdicam da possibilidade de trabalho (estágios remunerados, menor aprendiz etc.), o que significa, conforme já observamos antes, algum tipo de sacrifício não somente para o aluno, como para toda a família.

A leitura de outros estudos (GUIMARAES, 2006; AVRITZER; GOMES, 2013; ANDRADE, 2013; JESUS, 2014) que trazem o debate raça x classe permite afirmar que esta dicotomia é bastante presente na sociedade brasileira, inclusive na comunidade científica.

Assim, prevalece entre os estudantes a crença que o mérito acadêmico, associado a políticas mais universalizadas garante condições igualitárias e possibilidades de ascensão através da educação. Muitos alunos acreditam que tendo oportunidade podem ascender a níveis melhores de condição social e escolaridade e identificam a escola desigual como principal fator de produção das desigualdades em nossa sociedade.

Neste sentido, a ideia de mérito vem acompanhada da compreensão de que para os esforçados os resultados virão; basta que tenham as mesmas escolas dos ricos, o que é contraditório a compreensão de que a condição econômica limita as

possibilidades e não adianta o acesso sem condições de permanência, indicada na luta pela universalização da política de assistência estudantil, como indica a SD8, abaixo:

SD8 - Acho de extrema importância pois faz com que não apenas pessoas de classes econômicas mais elevadas façam parte destas instituições e dá oportunidade para que alunos oriundos de escolas públicas tenham oportunidade de entrarem num instituto federal ou universidade pública. (Escola privada/não cotista). (S35/1º ano).

Acho ótimo, porque dar oportunidades as pessoas que querem crescer na vida, mas não podem devido a sua renda per capita. (Não cotista). (S38/1º ano).

Acho necessárias as cotas, pois infelizmente o ensino no colégio público brasileiro não tem uma boa qualidade. (Escola privada/não cotista). (S39/1º ano).

Ter cotas para os estudantes nos institutos federais e nas universidades públicas é importante, pois os estudantes não têm diferença das outras pessoas que já estudaram privada, eles são humanos, e diferentes níveis das mentes, é dificuldade para eles, mas podem desenvolver na qualidade boa na universidade e no instituto. (Escola privada/cotista). (S4/2º ano).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

O discurso dos estudantes sobre as cotas evidencia a importância de compreender que a trajetória escolar não se limita a um único fator, mas que ela é composta de múltiplas dimensões, como uma estrutura familiar, bons professores, infraestrutura, currículo, acessibilidade etc., de modo que vincular a apenas um aspecto torna a discussão insuficiente.

Seu discurso, indica que para além da questão racial há uma percepção que eles não aprenderam tudo que poderiam ter aprendido em sua escola pública de origem. Ou seja, ao afirmar o IFBA como sendo uma boa escola, demonstram insatisfação com sua trajetória de dificuldades em função de argumentos como “falta de base” que permeia também os discursos dos professores, especialmente durante os conselhos de classe. Mas os estudantes não negam o racismo na sociedade, bem como a existência de preconceitos e da dificuldade de lidar com os diferentes. Em suas falas apontam que a escola está na sociedade e a sociedade é preconceituosa e discriminatória.

Outro grupo menos numeroso aponta o racismo como elemento justificador das cotas raciais para os negros. No caso dos alunos de Salvador, a questão racial se resume aos negros, de modo que não há uma única referência aos indígenas no grupo pesquisado. Aspectos das Políticas de Ações Afirmativas, constituídos na luta do Movimento Negro são reduzidos a uma pequena parcela dos estudantes, de modo que a política é enfatizada como ação do Estado, e nesse sentido, uma ação de



“camuflagem” ou “disfarce” dos reais problemas educacionais do país, ou seja, a baixa qualidade da escola pública.

O Estado não é visto no sentido de interlocutor da sociedade civil, mas como aquele que executa e de quem a sociedade “recebe as políticas”. Não se considera a autonomia nem a luta do povo negro no sentido de construir o terreno político de elaboração das Políticas de Ações Afirmativas e não é do conhecimento dos estudantes o contexto internacional que culminou na assinatura de termos de compromisso do Estado brasileiro como a Conferência de Durban, por exemplo.

Há, no entanto, na quase totalidade dos alunos, independentemente de sua origem escolar (pública ou privada) e de ser ou não cotista, um sentido de aceitação que a escola pública é pior que a privada e que ser pobre leva a estudar numa escola ruim, a pública. Isto torna o problema complexo na medida em que, de certa forma, se naturaliza o discurso de que a escola pública é ruim, como se o mesmo fosse justificativa para adoção de tratamentos diferenciados aos seus egressos.

Os sujeitos discursivos não podem ser compreendidos fora do seu lugar de fala. Eles falam como alunos, em sua maioria, negros, oriundos de bairros populares, de famílias que fazem sacrifícios para mantê-los estudando em tempo integral e que sabem que sua permanência nesta escola tem um sentido de escolha e de determinações sociais e econômicas com vistas ao futuro.

Eles identificam na educação uma possibilidade de ascensão social, a qual, para muitos deles, não está construída na memória da raça, mas da pobreza e da escola que não atende às suas expectativas; daí o silenciamento do racismo enquanto elemento diferenciador. Não é sua identidade negra que marca seu percurso. É sua condição econômica. São os sacrifícios familiares e as pequenas conquistas do dia a dia na sua busca por uma condição melhor de vida.

Este discurso da qualidade da escola pública pode ser compreendido também com uma repetição, um interdiscurso, na medida em que também há uma permanente desqualificação do ensino público pela mídia. A divulgação dos resultados do ENEM pode ser observada sob este ângulo. O título da reportagem do *site* da Globo.com é ilustrativo neste sentido. “*Escolas públicas são menos de 10% entre as mil com maior nota no ENEM*”<sup>9</sup>. Contrariando a reportagem, Alvarse afirma em entrevista ao

---

<sup>9</sup> Escolas públicas são menos de 10% entre as mil com maior nota no Enem. Na lista com as mil maiores notas no Enem 2014, só há 93 escolas públicas. Entre essa 'elite' da rede pública, quase todas são escolas federais.

*Observatório da Educação* (ENEM, 2014) que a diferença geral entre as médias das escolas públicas e privadas no ENEM não é tão grande e que 52% das escolas particulares possuem desempenho semelhante às escolas estaduais.

Deste modo, o discurso sobre a qualidade da educação, reconhecido como polissêmico, deve ser ainda observado em função das questões que envolvem o mercado da educação brasileiro, o qual torna o que é privado sempre superior ao público, especialmente após os anos 1990, quando as concepções neoliberais passaram a dominar amplos espaços da sociedade. O IFBA é escola pública, entretanto, o discurso que privilegia as escolas privadas também reconhece a superioridade das escolas federais, as quais sempre estão bem classificadas no “ranking do ENEM” e mesmo em pesquisas acadêmicas (PAIVA, 2012).

O que se apresenta nos discursos dos estudantes acerca das cotas é a percepção de que a adoção das mesmas não é suficiente enquanto mecanismo de inclusão. Aqui a compreensão dos estudantes acompanha a evolução das Políticas de Assistência Estudantil do Instituto e claramente eles apresentam a demanda por uma ampliação do atendimento para que haja de fato a inclusão.

A Política de Ações Afirmativas implica mudanças em vários aspectos nos Institutos Federais, pois a “falta de base” pressupõe acompanhamento didático, as dificuldades econômicas pressupõem ampliação da assistência estudantil. O ingresso de diferentes grupos sociais na escola impõe políticas de integração voltadas à convivência e ao respeito à diversidade.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 3, n. 1, sep. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ANDRADE, Francisco Jatobá de. *Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social na Universidade pública de Pernambuco*. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Paulo: USP, 2012.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

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.

---

Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/escolas-publicas-sao-menos-de-10-entre-mil-com-maior-nota-no-enem.html>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

Brasília, 2012a. 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: 04 abr. 2015.

CEFET-BA. *Ata da 2ª reunião ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia* – CEFET-BA, realizada em 26.05.2006. Disponível em: <[http://www.ifba.edu.br/informativo/atas\\_conselho/ATA\\_CONS\\_DIRETOR\\_260506.pdf](http://www.ifba.edu.br/informativo/atas_conselho/ATA_CONS_DIRETOR_260506.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo; UNESP, 1997.

ENEM: 52% de escolas particulares possuem desempenho equivalente ao de escolas de redes estaduais. Observatório da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004895-enem-52-de-escolas-particulares-possuem-desempenho-equivalente-a-de-escolas-de-redes-estaduais>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós socialista. In: SOUZA, Jessé. *Democracia hoje*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. 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=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. 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: 08 jan. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GENTILI, P. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación en la América Latina (A sessenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, p. 19-57, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GONZALES, Zuleika Kohler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. Brasil. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv*, Manizales, v. 6, n. 2, jul. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e col. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

INEP. *Censo escolar da educação básica 2012 - resumo técnico*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação profissional* 1999. Brasília: INEP, [s. d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Nota técnica*. 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2016.

IPEA. *Comunicados do IPEA: Duas décadas de pobreza*. 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/131001\\_comunicado159.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicado159.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores sociais*. N. 28. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JESUS, Marcelo Siqueira de. *Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no Ensino Superior público brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

MATTOS, Patrícia Castro. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

ORLANDI, Eni Puccineli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas - São Paulo: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, Angela Randolpho. Juventude, Cidadania e cultura cívica possível. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 34, 25 a 29/10/2010, Caxambu: Minas Gerais. *Anais...* Caxambu: Minas Gerais, 2010. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1384&Itemid=350](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1384&Itemid=350)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PEREIRA, Ilídio Medina. O discurso sobre a política de cotas raciais no jornalismo online. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, ano X, n. 3, p. 173-182, set./dez. 2008.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

SANT'ANNA, Wania. O impacto político-econômico das ações afirmativas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de luta: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Mec; Secad, 2006.

SILVA, Naiaranize Pinheiro da; FERREIRA, Rosilda de Arruda. Protestos de estudantes e Internet: as novas formas do Movimento Estudantil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA, 1º. *Livro de Actas*, p. 9471. 2015. Disponível em: <<http://www.omeuevento.pt/Ficheiros/Livros de Actas CONLAB 2015.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das ações afirmativas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação., 2016

---

<sup>i</sup> Confira a classificação que Eny Orlandi (2003) faz para discursos autoritário, lúdico e polêmico.

<sup>ii</sup> Confira o Esquecimento nº 1 e Esquecimento nº 2, de Michel Pêcheux, 1998.