

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

PRISCILA DA CUNHA BASTOS

**Lei de Cotas no ensino médio: investigando o acesso de
jovens negros e negras ao Colégio Pedro II**



UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE

NITERÓI, RJ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

PRISCILA DA CUNHA BASTOS

**Lei de Cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao
Colégio Pedro II**

NITERÓI, RJ

2017

PRISCILA DA CUNHA BASTOS

**Lei de Cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao
Colégio Pedro II**

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Política Social

Orientador:

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão

Niterói, RJ

2017

2. **B327 Bastos, Priscila da Cunha.**

Lei de Cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao Colégio Pedro II / Priscila da Cunha Bastos. – 2017. 271 f. ; il.

Orientador: André Augusto Pereira Brandão.

Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social, 2017.

Bibliografia: f. 235-244.

1. Negro. 2. Programa de Ação Afirmativa. 3. Discriminação na educação. I. Brandão, André Augusto Pereira. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

PRISCILA DA CUNHA BASTOS

**LEI DE COTAS NO ENSINO MÉDIO: INVESTIGANDO O ACESSO DE JOVENS
NEGROS E NEGRAS AO COLÉGIO PEDRO II**

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Política Social

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão – UFF
Orientador

Prof. Dr. Darlan Ferreira Montenegro – UFRRJ

Prof. Dra. Iolanda Eustáquio de Oliveira – Pnesb/ UFF

Prof. Dr. Luiz Augusto Campos – IESP/ UERJ

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer – UFRJ

Niterói

2017

*A você, meu filho, que me preenche de
despropósitos.*

Agradecimentos

Você tinha dois anos e hoje, na conclusão dessa tarefa, você já está lendo minhas páginas... Pelos dias em que não estivemos juntos, pelos gols que não vi você fazer, pelas noites em que não consegui terminar de ler aquela história que você escolheu... agradeço a você, Bento, por todas as gargalhadas e inventividades que me recarregam a alma!

Ao meu parceiro que segurou as pontas e enfrentou comigo as agruras dessa empreitada. Obrigada por reafirmar o nosso “pro que der e vier”, suportando bravamente esse período de insanidade.

Estudar, trabalhar, ser mãe, companheira, organizar uma casa... tudo ao mesmo tempo agora! Nada seria possível se eu não encontrasse uma grande rede de solidariedade e apoio!

Agradeço imensamente a todas as mães que me deram o suporte objetivo e subjetivo para continuar me encontrando mesmo caminhando numa estrada tão intensa.

Às vizinhas Carolina e Carolina, sem vocês o dia a dia ficaria muito mais difícil.

À minha mãe e minha irmã (mãe por escolha do meu filho) pelo incentivo incondicional, pelo aconchego, pelo alicerce, pela dança, pela vida!

Ao meu pai e ao tio Michell, os homens que chegam junto e proporcionam muitas alegrias ao meu Bento!

À minha rede de cumplicidade e de trocas que me conecta com o que há de mais profundo na vida: o encontro de almas!

Ligadas pelo imperador: à Flavia Carvalho, Luisa Guedes, Michelle Botelho, Nelia Mara e Renata Gondim, meu oásis, minha regalia, meu pequeno universo particular...

À melhor companheira de viagem que eu poderia ter! Amanda Mendonça, agradeço profundamente por ter andado lado a lado contigo! Juntas enfrentamos muitos dragões e nos descobrimos fortes, impassíveis e determinadas. “Sozinha ando bem, mas com você ando melhor”.

À Júlia Zanetti, grande amiga de aventuras acadêmicas e de luta! É um privilégio compartilharmos tantas histórias, obrigada!

À Flavia de Lamare e Natália Camacho, minhas mais leais escudeiras! Obrigada pela força e por nunca duvidarem daquilo que somos capazes juntas!

À Patrícia Nascimento, pela atenção e cuidado comigo e com os meus... sou imensamente grata!

Ao Colégio Pedro II pelo período de licença conquistado, sem o qual a tarja preta seria inevitável.

À Capes pelas condições materiais que possibilitaram a organização dessa caminhada.

Ao meu orientador, André Brandão, pela confiança, pelo olhar atento, pelas aulas inesquecíveis, pelo companheirismo nas lutas políticas e pela colaboração durante todos esses quatro anos.

À Darlan Montenegro, pela amizade e a minuciosa avaliação que muito contribuíram para a trajetória da pesquisa.

À professora Rosana Heringer pelos preciosos comentários durante a qualificação.

À Iolanda de Oliveira que com muito carinho e extrema competência vem, desde a graduação, colaborando com a minha formação enquanto professora-pesquisadora.

À Ana Amália que com tanta sensibilidade tem me conduzido à uma bela viagem em busca do autoconhecimento. Como “o todo é uma impossibilidade”, esse pequeno reconhecimento não reflete a grande transformação que você tem provocado em mim.

Às mulheres que contribuíram de maneira fundamental para a organização dos dados deste trabalho: Raíssa Bastos, Cláudia Pimentel, Larissa Dutra e Thamires.

Aos servidores e alunas entrevistadas que cederam um pouco do seu tempo acreditando na importância deste trabalho.

Aos servidores da secretaria do *campus* Niterói com quem dividi alguns meses de pesquisa. Agradeço a acolhida e a confiança!

*A partir de um certo ponto já não há regresso. É
esse o ponto que deve ser alcançado*

Kafta

Nas paredes da Biblioteca Parque – RJ

Resumo

BASTOS, Priscila da Cunha. LEI DE COTAS NO ENSINO MÉDIO: INVESTIGANDO O ACESSO DE JOVENS NEGROS E NEGRAS AO COLÉGIO PEDRO II. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

Articulando as temáticas de desigualdade racial, oportunidades educativas e juventude esta pesquisa buscou investigar o processo de implementação da política de cotas para o ingresso ao ensino médio na rede pública federal. Para tal, parte do conceito de raça enquanto uma construção social, política e cultural que organiza a experiência e o discurso social dos sujeitos, e corresponde a um critério significativo para a distribuição desigual de oportunidades educativas. Contudo, se a desigualdade racial como uma dimensão estrutural da sociedade brasileira fica cada vez mais evidente nos dias de hoje, ainda há nos mecanismos e no percurso das políticas desenvolvidas e voltadas para a superação de tal disparidade grandes embates e divergências, relativas a implementação de ações afirmativas que garantam acesso e permanência de jovens negros e negras à uma educação de qualidade. Nesse sentido, esta tese, ao analisar a implementação da Lei de Cotas no Colégio Pedro II entre os anos de 2013 e 2016, procurou identificar o perfil do jovem que acessa o ensino médio na rede federal a partir dessa política e verificar a relação entre o desempenho escolar de cotistas e não cotistas. Os dados evidenciam o processo pelo qual as características adscritas, como a cor da pele, são acionadas para reforçar, por exemplo, os papéis sociais, promovendo discriminações indevidas e diferenciações no acesso a oportunidades educativas. Coloca em questão, dessa forma, o pressuposto jurídico de igualdade formal que orienta as democracias liberais modernas, que legitima os resultados alcançados por cada indivíduo na dinâmica social como justos, ao atribuir às qualidades próprias dos sujeitos o fruto do mérito de cada um. Com isso, justifica-se e naturaliza-se todo tipo de desigualdade, especialmente a racial, o que se reflete no campo educacional. As políticas de ação afirmativa na educação interferem justamente nesse pacto social, contribuindo para se pensar nas estratégias que possam levar à uma igualdade substantiva. Para tanto, a redistribuição de bens, recursos e oportunidades precisam se conectar ao reconhecimento dos efeitos do racismo no lugar que grupos negros ocupam na escala social. Esse horizonte permite que a análise sobre a Lei de Cotas leve em conta o potencial dessa política de ultrapassar o modelo afirmativo para alcançar o transformativo, aquele que visa modificar os padrões de valoração cultural a fim de garantir que todos participem como pares na sociedade. Assim, a contraposição entre o reconhecimento da desigualdade racial como uma dimensão estrutural da sociedade brasileira e a lógica meritocrática orientaram algumas das questões norteadoras desse estudo. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica sobre a temática da desigualdade educacional, no que se refere à raça e justiça social, a análise de documentos que tratassem da trajetória escolar dos/as alunos/as, entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e discentes e o mapeamento dos percursos escolares e do desempenho dos estudantes nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. Através deste exame procurou-se identificar alguns dos impactos da Lei de Cotas no ensino médio, de forma a contribuir com os estudos sobre desigualdade racial e educacional, assim como com as avaliações sobre os debates e as políticas de ação afirmativa no país.

PALAVRAS-CHAVES: Política de cotas. Ações afirmativas. Desigualdade educacional.

Abstract

BASTOS, Priscila da Cunha. THE QUOTA LAW IN MIDDLE EDUCATION: INVESTIGATING THE ACCESS OF BLACK YOUNG PEOPLE TO COLÉGIO PEDRO II. 2017. 271 f. Doctoral Dissertation (Doctorate in Social Policies) - Graduate Program in Social Policies, Fluminense Federal University, Niterói, 2017.

Articulating themes as racial inequality, educational opportunities and youth this research sought to investigate the process of implementation of the quota policy for high school access into the federal public network. Therefore, we started from the concept of race as a social, political and cultural construction that organizes the experience and the social discourse of the subjects, and corresponds to a criterion for an unequal distribution of educational opportunities. However, if the racial inequality as a structural dimension of Brazilian society is increasingly evident nowadays, there are still in the mechanisms and in the course of the policies developed and aimed to overcoming such disparity, major conflicts and divergences, regarding an implementation of affirmative actions that guarantee the access and permanence of blacks young girls and boys to a quality education. In this way, when analyzing an implementation of the Law of Quotas in the Colégio Pedro II between the years of 2013 and 2016, this one sought to identify the profile of the young person that accesses the high school in the federal network from this policy and to verify the relation between School performance of quota holders and non-quota holders. The data show the process by which as innate characteristics of the subjects, as a skin color, and those acquired, as social rules for example, are triggered to differentiate access to educational opportunities. In this way, we put into question the juridical presupposition of formal equality which that guides as modern liberal democracies, which legitimizes the results achieved by each individual in the social dynamics as just, by attributing to the individual qualities of the fruit of the merit of each one. This justifies and naturalizes all kinds of inequality, especially race, which is reflected in the educational field. The policies of affirmative action in education interfere precisely in the social pact, contributing to think of the strategy in which it is led to a substantive equality. In order to do so, a redistribution of goods, resources and opportunities must be linked to the recognition of the effects of racism on the place that black groups occupy in the social scale. This horizon allows an analysis of a Quota Law to take into account the potential of the policy to go beyond the affirmative model to achieve the result by transforming itself, ask yourself what is a quality standard. Thus, a contrast between the recognition of racial inequality as a structural dimension of Brazilian society and a meritocratic logic guided some of the guiding questions of this study. The literature review on the issue of educational inequality was used as a methodology, it is not the reference of race and social justice, an analysis of documents that deal with the school trajectory of the students, semi-structured interviews with managers, teachers and students and the Mapping of school paths and student performance in math and Portuguese subjects. There is no middle school to contribute to studies on racial and educational inequality, as well as a review of debates and affirmative action policies in the country.

Keywords: Quotas policy. Affirmative actions. Educational inequality.

Lista de ilustrações

- Ilustração 1: Do micro ao macro – Localização do *campus* Niterói
- Ilustração 2: Distribuição das vagas segundo a Lei 12.711/2012
- Ilustração 3: Distribuição das vagas por grupo de cota – 2012/2013
- Ilustração 4: Distribuição das vagas por grupo de cota – 2013/2014
- Ilustração 5: Organograma da PROEN
- Ilustração 6: Campus Niterói Concurso 2012/2013
- Ilustração 7: Campus Niterói Concurso 2013/2014
- Ilustração 8: Campus Niterói Concurso 2014/2015

Lista de tabelas

- Tabela 1: Percentual de renda familiar *per capita*
- Tabela 2: O caminho das políticas antirracistas no governo federal
- Tabela 3: Anos médios de estudo da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em anos de estudo)
- Tabela 4: Taxa líquida de escolaridade no ensino médio (15 a 17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 15 a 17 anos)
- Tabela 5: Marcos legais das políticas de reconhecimento pós-constituente para superação do racismo e das desigualdades raciais
- Tabela 6: A Retórica Conservadora
- Tabela 7: IES públicas e Ações Afirmativas com recorte racial até 2012
- Tabela 8: Índice de Inclusão Racial por região: 2014
- Tabela 9: IES com Ações Afirmativas com recorte racial antes e depois da lei de cotas – 2012 e 2013
- Tabela 10: Evolução das matrículas no ensino médio regular (2004-2016)
- Tabela 11: Quadro de vagas por Campus para admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurno – 2012/2013
- Tabela 12: Quadro de vagas por Campus para admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurno – 2013/2014
- Tabela 13: Quadro de vagas por Campus para admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurno – 2014/2015
- Tabela 14: Modificações nos editais do EMRD no 1º Ciclo de Cotas
- Tabela 15: Quadro total de candidatos aprovados por ano de concurso de admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurnos – 2013 a 2015
- Tabela 16: Porcentagem de alunos por rede de ensino
- Tabela 17: Quantitativo de alunos aprovados em COC
- Tabela 18: Quantitativo de alunos reprovados
- Tabela 19: Renda familiar mensal por tipo de cota
- Tabela 20: Escolaridade da mãe por grupo de cota
- Tabela 21: Recebimento de auxílio escolar por grupo de cota
- Tabela 22: Distribuição das bolsas acadêmicas por grupo de cota
- Tabela 23: Principal decisão após a conclusão do ensino médio por grupo de cota
- Tabela 24: Componentes curriculares do EMR/CP2
- Tabela 25: Disciplinas de maiores dificuldades por grupo de cotas
- Tabela 26: Comparação das Médias por grupo de cotas no ensino médio

Lista de gráficos

- Gráfico 1: Perfil geral discente por sexo
- Gráfico 2: Perfil geral discente por cor/raça
- Gráfico 3: Perfil geral discente por local de residência
- Gráfico 4: Perfil geral discente por renda familiar
- Gráfico 5: Perfil discente *campus* Niterói por local de residência
- Gráfico 6: Perfil discente *campus* Niterói por sexo
- Gráfico 7: Perfil discente *campus* Niterói por cor/raça
- Gráfico 8: Perfil discente *campus* Niterói por renda familiar
- Gráfico 9: População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos
- Gráfico 10: Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014
- Gráfico 11: Proporção total de vagas reservadas para cotas, vagas reservadas para escola pública e baixa renda e vagas para PPI
- Gráfico 12: Relação inscritos e aprovados por rede de ensino
- Gráfico 13: Relação candidatos inscritos e aprovados
- Gráfico 14: Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2013, 2014 e 2015
- Gráfico 15: Composição racial 3º ano EMR/Niterói
- Gráfico 16: População residente de 15 a 17 anos por cor/raça – Brasil, 2015
- Gráfico 17: Estudantes por grupo de cota 3º ano EMR/Niterói
- Gráfico 18: Evolução do rendimento médio por grupo de cota

Lista de abreviaturas

AA	Políticas de Ação Afirmativa
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC	Conselho de Classe
Conep	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consup	Conselho Superior
COPPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro
COSEAC	Comissão de Seleção Acadêmica da UFF
CP2	Colégio Pedro II
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMR/D	Ensino Médio Regular Diurno
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Planos Nacionais de Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROGPEC	Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
PFV	Prova Final de Verificação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIAAC	Sistema de Assentamento Acadêmico – CP2
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
STF	Superior Tribunal Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Sumário

INTRODUÇÃO	15
<i>Objetivos</i>	<i>28</i>
<i>Métodos.....</i>	<i>29</i>
Capítulo 1 : O campo de investigação e os caminhos da pesquisa	34
1.1 <i>Itinerários da pesquisa.....</i>	<i>43</i>
1.2 <i>Caracterizando o campus</i>	<i>54</i>
Capítulo 2 : Da redemocratização às políticas de ação afirmativa	61
2.1 <i>Justiça social, redistribuição e reconhecimento.....</i>	<i>68</i>
2.2 <i>Desigualdade racial, educação e políticas de ação afirmativa.....</i>	<i>83</i>
Capítulo 3 : Cotas na educação: breve balanço da retórica às ações	94
3.1 <i>Os Argumentos.....</i>	<i>98</i>
3.2 <i>As Avaliações</i>	<i>109</i>
3.3 <i>A Lei de Cotas.....</i>	<i>117</i>
Capítulo 4 : Cotas no CP2 – o Ensino Médio como gargalo.....	133
4.1 <i>O CP2 e as políticas de acesso</i>	<i>140</i>
4.2 <i>Análise da distribuição de vagas no 1º ciclo de cotas</i>	<i>149</i>
4.3 <i>O que pensam os gestores.....</i>	<i>161</i>
4.3.1 <i>Sobre a Lei de Cotas e a seletividade</i>	<i>163</i>
4.3.2 <i>Sobre os dispositivos de apoio aos alunos.....</i>	<i>169</i>
Capítulo 5 : Análise do perfil e desempenho dos/as alunos/as cotistas.....	181
5.1 <i>Quem são os jovens do ensino médio no CP2-Niterói?.....</i>	<i>186</i>
5.2 <i>O que o desempenho escolar pode dizer?.....</i>	<i>206</i>
5.3 <i>O trabalho pedagógico faz diferença?.....</i>	<i>216</i>
CONCLUSÃO	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
ANEXOS	245

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, no campo da Política Social, insere-se na articulação das temáticas de desigualdade racial, oportunidades educativas e juventude. Propõe-se ao estudo das relações entre desigualdade e desempenho escolar na educação de jovens negros e negras no contexto da implementação da política de cotas para o ingresso no ensino médio da rede pública federal.

O estudo dessa temática remete à minha formação como pedagoga na Universidade Federal Fluminense na qual, desde a graduação até o mestrado, a partir das aulas da única professora negra do curso a época, tive a oportunidade de ser confrontada com autores como Thomas Skidmore, Florestan Fernandes, Lilia Schwarcz, Carlos Hasenbalg entre outros. Leituras que contribuíram para construção de uma visão da sociedade brasileira a partir do aspecto da desigualdade racial. Nunca mais consegui ver o mundo da mesma forma. O conhecimento propicia esse descortinar e apreender do processo histórico que conformou no Brasil uma ordem social racializada, lente que passou a ser fundamental também para a minha experiência profissional. Como professora do primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola pública federal, passei a enfrentar na prática a perversidade do sistema de ensino. Pelo seu padrão de seletividade baseado e justificado pela ideologia do mérito ele acaba conduzindo uma série de crianças negras a um destino marcado pela ideia de fracasso.

Seja pela formação acadêmica seja pelos desafios da prática docente, tenho sido instigada a compreender as complexas relações entre a desigualdade social, especialmente no recorte racial, e as diferenças nas oportunidades educativas dos sujeitos. Essa temática vem acompanhando há tempos teóricos das ciências humanas, especialmente no campo da sociologia da educação¹. Desde os anos de 1960, diferentes pesquisas (BOURDIEU, 2008, 2013; BOUDON, 1973) demonstravam a intensa relação entre as desigualdades sociais e as diferenças no acesso e no processo de escolarização dos sujeitos. O debate acerca da

¹Para Sposito (2003) a sociologia da educação compreende as pesquisas que abordam sob o ponto de vista sociológico os fenômenos da educação e das práticas socializadoras. No entanto, a escola tem ocupado um lugar central no esforço de compreensão dos processos de reprodução social, o que faz, para autora, a sociologia da educação, por vezes, se tornar mais uma sociologia da escola. Ela propõe uma perspectiva não escolar para o estudo da escola como forma de ampliar a concepção da sociologia da educação e escapar de sua ótica segmentada e estritamente escolar.

desigualdade de oportunidades perante o ensino é denso e com uma já vasta bibliografia que aponta sobretudo para o peso da origem social na determinação dos destinos escolares dos estudantes.

Em estudo desenvolvido sobre a desigualdade de oportunidades perante o ensino, Boudon (1973) fez o levantamento das principais tendências da pesquisa nesta área considerando a produção de meados do século XX, compreendendo o período histórico de 1940 a 1970. Relata que as pesquisas de ordem microsociológica visavam analisar a influência das estruturas familiares no sucesso escolar dos sujeitos e, por isso, desenvolveram variáveis para caracterizar tanto os indivíduos quanto os contextos sociais imediatos em que se situam, como a família e a escola. Aquelas de reflexão macrosociológica preocuparam-se em analisar e desvendar os efeitos sociais da escola na reprodução da sociedade. Neste último, incluem-se os estudos realizados por Bourdieu que se tornaram referências em todo o mundo na área da sociologia da educação e também no pensamento e na prática educacional.

As teorias sobre educação escolar e a desigualdade que consideram o peso da origem social nos mecanismos geradores das diferenças, nas oportunidades educativas e seus efeitos nos processos de estratificação social, desde os anos de 1960, ocupam um lugar central na pesquisa sociológica. Elas produziram um grande impacto nos estudos sobre a escola, principal forma de socialização das novas gerações do século XX (SPOSITO, 2003).

No entanto, cabe ressaltar que neste século, frente às novas tecnologias e ao intenso processo de transformação das relações sociais, a escola tem perdido seu monopólio. Fato que exige “daqueles que se debruçam sobre os fenômenos da socialização contemporânea e da reprodução social um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações” (SPOSITO, 2003, p. 212).

Para Barbosa (2011) desde os anos de 1990 vem ganhando força também os estudos que consideram o papel dos processos internos da instituição escolar e das fronteiras simbólicas na produção das desigualdades sociais. Essa abordagem tem permitido tanto o aprofundamento do conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo, incluindo suas rotinas, práticas, modos de ensino e aprendizagem, seleção de conteúdos, entre outros elementos, quanto a ampliação das análises acerca das relações entre a escola e a formação de identidades coletivas de gênero, classe e raça (BARBOSA, 2011, p.17).

Ainda são poucas no Brasil, segundo Sposito (2003), as pesquisas que consideram a maneira como os processos educativos se tornam fatores importantes na constituição das desigualdades sociais. A autora considera que as questões que tem provocado a sociologia da

educação brasileira, atualmente, referem-se principalmente aos efeitos das desigualdades culturais nas trajetórias escolares e as relações entre raça e gênero e o desempenho escolar.

As pesquisas brasileiras (HASENBALG e SILVA, 2006; BARBOSA, 2009; SILVA, BRANDÃO e MARINS, 2009) que investigaram a organização da escola e as maneiras como o sistema de ensino tende a manter as desigualdades sociais desvendaram, a partir, por exemplo, das diferenças no desempenho escolar, que não só a origem social, mas aspectos relacionados ao gênero e à raça também contribuem para o insucesso de muitos e muitas jovens. As diferenciadas condições de escolarização que esses pertencimentos engendram passaram também a ser associadas aos problemas de repetência e abandono. O que estes estudam apontaram é que as maiores dificuldades na apropriação dos conhecimentos escolares estão entre os jovens negros e pobres do sexo masculino (BARBOSA, 2009).

Ao fazer esse levantamento sobre a produção da sociologia da educação, Barbosa (2011) ressalta ainda os avanços teóricos e metodológicos deste campo de pesquisa, considerando que

Em todos esses trabalhos as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, tem em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania. (BARBOSA, 2011, p. 23).

No caso brasileiro, a discriminação racial aparece como um fator relevante na explicação das desigualdades educacionais e de rendimentos. Mesmo considerando a região geográfica e a posição econômica, Hasenbalg (1979) e Hasenbalg e Silva (1988, 2006) conseguiram evidenciar que a escolarização da população negra é inferior à da população branca.

Dados apresentados em pesquisas sobre juventude² corroboram essa análise revelando que no Brasil são os jovens negros que sofrem maior impacto dos efeitos nocivos da desigualdade social, em especial, no tocante às oportunidades educacionais, mobilidade social, pobreza, mortalidade, moradia, mercado de trabalho, acesso à saúde, cultura e lazer. Isso quer dizer que a dimensão social e política do fenótipo de um grupo de pessoas ainda é um fator determinante nos seus destinos sociais.

Os extensos debates acerca do termo raça no cenário acadêmico brasileiro

² Dentre algumas pesquisas destacam-se as seguintes: Perfil da Juventude Brasileira, 2003; Juventude Brasileira e Democracia, 2004; Boletim de Políticas Sociais- Acompanhamento e Análise nº. 13, IPEA, 2007; Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros, IPEA, 2014.

contribuíram para expressar a importância de se incluir no debate social, político, acadêmico e cultural o seu conceito não biológico, abrangendo tanto as pesquisas e análises sobre as desigualdades estruturais que assolam o país quanto a construção dos meios políticos para combatê-las.

Antônio Sérgio Guimarães assumiu um papel central nessa polêmica disponibilizando uma leitura possível do termo raça relacionada ao contexto histórico e social do Brasil afirmando que

[...] "raça" é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe". (GUIMARÃES, 2002, p.50)

Diante disso, Guimarães (2002) utiliza o termo “raças sociais” como uma forma de ressaltar que as identidades e as classificações raciais são produtos da dinâmica das relações sociais e como tal apresentam-se como “epifenômenos permanentes, que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer” (GUIMARÃES, 2002, p.52). O autor considera que o uso do termo raça como uma ferramenta analítica aplica-se ao objetivo da linguagem científica, qual seja, o de ser capaz justamente de desvendar o que o senso comum escondeu, o que foi naturalizado nas práticas sociais, capaz de revelar os particularismos que passaram por um processo de universalização.

Seyferth (2001) também contribui para a formulação brasileira do conceito de raça questionando a instrumentalidade deste para as Ciências Sociais se tomada apenas pelo aspecto biológico. A autora afirma que a categoria raça tornou-se fundamental para as análises sociais a partir do momento em que a palavra raça, em seu significado biológico, passou a ser acionada como um “símbolo de diferenciação de grupos” para transformar o que é diferente em desigual. Este processo produziu formas de relações sociais hierarquizadas nas quais os indivíduos passaram a ser identificados como superiores ou inferiores de acordo com critérios subjetivos delimitadores da posição do sujeito no campo das relações sociais. Para Seyferth, esse significado social das diferenças biológicas fundamentado na supremacia branca e no etnocentrismo ocidental configura o racismo como prática social discriminatória que classifica grupos e indivíduos racialmente.

Soma-se a esse conceito os trabalhos de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1988) que ao analisarem os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que as desigualdades sociais no Brasil tem uma marca racial que não se explica apenas pelo passado escravagista ou pelas diferenças de classes, mas

especialmente por fatores relacionados a práticas passadas e presentes da discriminação racial que influem nas oportunidades de vida e no tratamento da população negra.

Nesta proposta de estudo, portanto, parte-se do entendimento de que raça é “um critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes bem como nas dimensões distributivas da estratificação social” (HASENBALG, 1979, p.88). Ela opera na sociedade como uma construção social, política e cultural que organiza a experiência e o discurso social dos sujeitos. É um elemento de extrema relevância no trabalho de reconhecimento das desigualdades de tratamento e oportunidades na sociedade brasileira.

Concebendo, então, raça como critério significativo para a distribuição desigual de oportunidades educativas, este estudo insere-se no campo de análise acerca da produção e reprodução das desigualdades raciais na esfera educacional. Sabe-se que no Brasil, jovens negros completam menos anos de estudo, mesmo quando se considera a mesma origem social. Essa existência de marcantes diferenças raciais no que diz respeito à produção de desigualdades educacionais na sociedade brasileira tem sido comprovada em análises diversas como no notório trabalho de Hasenbalg e Silva (1988).

Pensar essa persistência histórica da desigualdade racial e do racismo, incluindo seu legado relacionado à escravidão, que fundamenta a ideologia racial brasileira, mas também considerando as maneiras como a raça opera atualmente na distribuição dos recursos e oportunidades, contribuiu para se analisar a questão racial não como uma mera reprodução de desvantagens históricas, mas como elemento estruturador até hoje das relações sociais no país.

As análises sobre a questão racial na sociedade brasileira constituem, assim, a base sobre a qual se localiza o problema desta pesquisa. Raça considerada como produto da dinâmica das relações sociais que gera formas de classificação com implicações nas oportunidades individuais dos sujeitos, construindo desigualdades. Desigualdade entendida como uma distribuição desigual das oportunidades, dos recursos e dos resultados materiais e simbólicos produzidos socialmente, como riqueza, poder, prestígio, moradia, para citar alguns exemplos.

No que se refere à recorrente distribuição desigual de oportunidades educativas entre negros/as e brancos/as no Brasil, pode-se apontar o processo histórico de institucionalização de práticas sociais racistas como meio através do qual se reproduzem até hoje a hierarquia de posições sociais construída ainda no século XVIII. Neste período, com status de teoria, algumas ideias acerca da hierarquia das raças humanas ganharam força na Europa como forma de legitimar os processos de dominação de outros povos. O chamado racismo

científico, que teve como um de seus grandes representantes Gobineu, difundia a crença de que existiria uma raça superior e outras inferiores e que as diferenças físicas, psicológicas e comportamentais entre os seres humanos se explicavam por este pertencimento. A mistura dessas dessemelhanças originaria uma nação degenerada e atrasada. Os efeitos desse pensamento no qual as desigualdades sociais eram explicadas como uma consequência natural das capacidades biológicas e do esforço individual dos sujeitos, ainda estão presentes na sociedade contemporânea, camufladas em teorias que difundem o desempenho e o mérito como resultados isolados do esforço e das capacidades individuais dos sujeitos.

Schwarcz (1993) afirma que no caso da interpretação da sociedade brasileira e na construção da ideia de nação, a utilização dessa teoria darwinista de evolução das raças biológicas foi encampada por diversos intelectuais no pós-abolição como Antonio Candido, Roquete-Pinto, Von Marthius, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha. O mesmo pensamento encontrava-se presente também nos vários institutos de pesquisa e museus como o Museu Nacional, o Museu do Ypiranga em São Paulo, o Museu Emilio Goeldi no Pará e os Institutos Históricos e Geográficos Brasileiro e os de Pernambuco e São Paulo, assim como nas faculdades e centros de Direito e Medicina. Tais instituições, originárias no período imperial, assim como o Colégio Pedro II, emergem sob a égide de uma política colonizadora.

Segundo a autora, esta construção epistêmica darwinista foi eficaz no intuito de estabelecer relação entre características fenotípicas e aspectos de personalidade nos grupos raciais estudados no Brasil, uma vez que relacionavam a estreita ligação dos problemas da nação com os grupos indígenas e, principalmente, negros. Influenciou inclusive a produção de conhecimentos e práticas médicas e as análises criminais no final do século XIX.

Soma-se a isso a adoção de terminologias relacionadas ao binômio doença/cura que, na perspectiva de incentivar a imigração europeia, marcavam as propostas que postulavam a crença do “poder regenerador” da miscigenação do povo brasileiro, o que contribuiu para consolidar no imaginário brasileiro a ideologia³ do branqueamento. Tal ideologia culminou no incentivo à presença de brancos e materializou-se numa política de subsídios à imigração europeia, apontada como forma de eliminação da estagnação local.

No pensamento social brasileiro essas “teorias” que postulavam a existência de uma

³Considera-se neste texto o conceito de ideologia, apresentado por Nascimento (2003, p.27), “como um sistema ordenado de ideias ou representações, normas e regras que operam socialmente e são percebidas, ou muitas vezes passam despercebidas, como se existissem em si e por si mesmas, separadas e independentes das condições materiais e históricas. [...] sua função é a de ocultar o processo histórico de constituição dessas ideias, representações, normas e regras no contexto das relações de poder. [...] evita que dominados percebam as artimanhas da dominação”.

hierarquização das raças, na qual a branca pertenceria à posição mais alta nesta escala e a negra à mais baixa, vista como primitiva, perto da animalidade, seguiam um paradigma evolucionista de interpretação do mundo (SCHWARCZ, 1993). Dessa forma, atribuíam-se características comportamentais e intelectuais às pessoas de acordo com seus traços fenotípicos, uma maneira de instituir “a continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas” (SCHWARCZ, 1993, p. 60). Essa é a característica do racismo como ideologia, uma doutrina que defende a existência de raças superiores e inferiores a fim de justificar cientificamente a suposta superioridade de um segmento racial em relação ao outro e, por consequência, de uma cultura em relação à outra. O ponto principal dessas teorias raciais está justamente em explicar as diferenças sociais e culturais a partir de termos morais, psicológicos e cognitivos para assim determinar o grau de desenvolvimento, de civilidade, para utilizar um termo da época, de uma dada sociedade.

Guimarães (2012) ressalta que o que as teorias raciais faziam

[...] nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando uma justificação pseudocientífica para a dominação política, a exploração econômica e os sentimentos etnocentristas e claristas dos poderosos (GUIMARÃES, 2012, p.21)

Para o sistema econômico que vigora no país no mesmo período em que as teorias raciais começaram a se disseminadas, de base escravagista, essa forma de interpretar as diferenças naturais e transformá-las em diferenças sociais correspondia ao modelo de nação que se queria construir. Com uma perspectiva eugênica, muitas políticas após a abolição foram desenvolvidas no sentido de promover a hegemonia branca, desde a imposição cultural de práticas higienistas ao incentivo à imigração europeia. Os efeitos desse discurso racial de dominação colonial e posteriormente do projeto de branqueamento da nação ainda são sentidos hoje.

Assim, a questão racial como forma de se entender a sociedade brasileira remonta à época colonial e imperial. As teorias raciais do século XIX contribuíram primeiro para justificar e legitimar a escravização de grupos negros e indígenas, depois, conservando o padrão evolucionista, mas oferecendo uma solução para o que parecia determinar a condição de atrasado do país, incentivaram a vinda de imigrantes europeus na perspectiva de que uma nação embranquecida seria uma nação civilizada, evoluída.

Retomando historicamente a passagem do Brasil do modo de produção escravagista para o modo de produção capitalista, com mudanças sociais expressivas, inclusive de regime político, que pretendiam levar o país à condição de modernizado, percebe-se o quanto a questão racial colocou a experiência brasileira em outros moldes. A abolição, por exemplo,

principal marca do período, não significou nem a vitória do trabalho assalariado e nem a ascensão da população negra à condição de cidadãos. Tomando como referência a discussão sobre a educação da população negra, diversas leis eram proibitivas no sentido de selecionar aqueles que poderiam ou não ter acesso à instrução primária; tanto o escravizado quanto o liberto (fruto das primeiras leis abolicionistas) foram alijados desse processo, apesar do discurso da elite dominante colocar a educação como um instrumento de mudança necessário para a modernização do país. Mesmo após a abolição, a população negra primeiro vai ocupar as escolas profissionalizantes e noturnas e, apenas posteriormente, ingressa nas escolas primárias públicas (CUNHA, 1999).

Ainda permanecia forte na passagem do século a perspectiva dos estudos e teorias de fundo pretensamente biológico que viam o processo de mestiçagem como patológico. Isso tornava, por exemplo, a educação pública factível para os/as filhos/as de imigrantes, mas nem tanto para os/as filhos/as de ex-escravizados. Já com as primeiras críticas às teorias raciais, especialmente a partir de 1930 com Gilberto Freyre, a ideia de miscigenação através da mistura das raças (branco europeu, negro africano e indígenas) ganha um caráter positivo como algo que significaria a união da nação, fundamental para o projeto de Estado que se estava querendo construir nas primeiras décadas do século XX, a partir do governo de Getúlio Vargas. Nesse contexto, a formação de uma identidade nacional passava pela dissolução do conceito de raça e de discriminação racial, por isso tornava-se tão importante a construção da ideologia da democracia racial.

Soma-se a isso o esforço nos anos de 1950, após o impacto da Segunda Guerra Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), interessada em estimular em todo o mundo uma agenda antirracista, em patrocinar um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. Outros países como os Estados Unidos e a África do Sul viviam situações de conflito racial evidente, com políticas segregacionistas e movimentos organizados de extermínio da população negra. O Brasil foi escolhido justamente por representar, na lógica da democracia racial, um modelo “positivo” de relações raciais “harmoniosas”, principalmente quando comparado a esses países. Os estudos patrocinados pela UNESCO tinham o objetivo de investigar quais fatores, sejam eles econômicos, sociais, políticos, culturais ou mesmo psicológicos eram responsáveis por favorecer ou não a harmonia nas relações raciais. Florestan Fernandes e Oracy Nogueira foram alguns dos intelectuais envolvidos no projeto UNESCO e contribuíram para tornar evidente a forte associação no país entre cor ou raça e o aspecto socioeconômico.

O resultado dessa investida foi a produção de fortes críticas à ideologia da democracia

racial, com pesquisas que demonstravam a existência do racismo e da discriminação racial. Algumas interpretações chegaram a formular a tese de que a desigualdade racial era persistente e estava relacionada ao antigo sistema socioeconômico. Florestan Fernandes (1978) acreditava que a superação de tais desvantagens históricas seriam conquistadas no decorrer da nova ordem social capitalista igualitária instaurada com a República e com o desenvolvimento econômico. Crença que se confirmou como mito após diversos períodos de grande desenvolvimento econômico do país que não foram acompanhados de uma diminuição dos processos de produção de desigualdades raciais.

Nesse sentido, a produção de Hasenbalg (1979), já no final dos anos de 1970, opera como um novo marco na interpretação das desigualdades raciais brasileiras, ao revelar que a discriminação e o preconceito racial não eram apenas heranças do passado colonial, mas pertenciam a nova sociedade moderna que foi capaz de atualizar e atribuir novos significados às práticas racistas. Para ele, a perpetuação da subordinação dos negros opera funcionalmente no sistema de classes e está relacionada “aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos” em todos os âmbitos da vida social (HASENBALG, 1979, p. 85). Ou seja, apesar do reconhecimento da existência das disparidades entre negros e brancos na sociedade brasileira, desde os estudos produzidos a partir dos anos de 1930 e somado aos resultados do projeto UNESCO, a permanência das desigualdades raciais passa a ser relacionada também a padrões racialmente hierárquicos que organizam as relações sociais e a forma de pensar o Brasil ainda hoje.

Isso significa que não apenas no modo de produção escravagista, mas também no movimento de adequação do país ao modelo de desenvolvimento capitalista, diferentes papéis e posições sociais entre os grupos de cor ou raça foram estruturados. Tal fato explica tamanha disparidade confirmada nos dados entre os tipos de ocupação, a renda e o acesso à educação entre negros e brancos, por exemplo, o que, a partir dos anos 1990, com uma maior produção de indicadores que consideravam o recorte racial da população, muitos pesquisadores como Ricardo Henriques e Marcelo Paixão mostram. O que esses índices passaram a confirmar é que a desigualdade racial incide significativamente no mercado de trabalho e na distribuição dos recursos como renda e educação.

As mudanças de entendimento acerca das relações raciais têm relação estreita com a história da produção de conhecimento sobre o negro nas universidades brasileiras. Munanga (2017), por exemplo, sintetiza o histórico dos estudos hegemônicos sobre o negro no Brasil em quatro fases, destacando que em cada uma delas os raros estudiosos negros ou mesmo os militantes negros tentaram elencar críticas. A primeira iniciada no fim do século XIX com os

estudos acerca das contribuições culturais africanas que numa ótica racialista e evolucionista submeteu a interpretação dos fenômenos socioculturais a um determinismo biológico, decretando a “inferioridade dos negros e a degenerescência dos mestiços” (MUNANGA, 2017, p.59). A primeira metade do século XX marca o começo da segunda fase caracterizada pelo autor como crítica à primeira, mas ao fundamentar-se numa explicação culturalista vinda da antropologia americana, carregada da ideia de mentalidade primitiva, fez com que a cultura produzida pelos negros brasileiros fosse entendida como inferior da qual o país devia se libertar. A terceira fase, iniciada nos anos 1950, marca a apreensão das práticas racistas como um problema social vinculadas às desigualdades entre brancos e negros na sociedade. Nesse período “a sociologia e a antropologia chegaram a desmascarar a ideologia da democracia racial defendida pela classe dirigente e que fazia do Brasil um paraíso racial” (p.60). O aprofundamento dessa perspectiva fez já nos anos de 1970 confirmar a raça como fator estruturante das relações sociais no Brasil e conseqüentemente fundamental na reprodução das desigualdades entre negros e brancos. Os estudos acerca dos processos de construção e reconstrução da identidade negra, mais fortemente iniciados nos anos de 1980, inauguram a quarta fase que se prolonga até hoje.

Dessa maneira, a desigualdade racial como uma dimensão estrutural da sociedade brasileira fica evidente nos dias de hoje quando são encontradas disparidades profundas entre as condições de vida da população negra e da população branca. Tem se tornado consensual que em qualquer que seja o indicador social considerado, do acesso à educação escolarizada, ao sistema de saúde, do alimento adequado até a exposição às condições de pobreza ou à morte violenta, a brutal diferença entre negros e brancos estará exposta. Além disso, perpetuam-se na dinâmica das relações sociais mecanismos objetivos e subjetivos acionados tanto para confirmar e reproduzir tal desigualdade, quanto para torná-la como algo natural. Isso se revela no senso prático compartilhado quando, por exemplo, causa estranhamento o fato de uma mulher negra ocupar uma posição de prestígio, como a de chefe de uma empresa. Tornando-se importante pensar que este estranhamento está diretamente relacionado à naturalização do papel desta mesma mulher quando ocupa um cargo de trabalhadora de serviços gerais ou mesmo no emprego doméstico.

A esse respeito, Jessé Souza tem produzido vasta bibliografia que reflete sobre o problema da desigualdade brasileira e oferece um arcabouço teórico eficiente para compreender os aspectos socioculturais da desigualdade. Articulando as perspectivas de Charles Taylor e de Pierre Bourdieu, Souza (2003, 2005, 2006) se propõe a desvendar “o íntimo vínculo entre uma hierarquia valorativa, que se traveste de universal e neutra, com a

produção de uma desigualdade social que tende a se naturalizar tanto no centro quanto na periferia do sistema” (SOUZA, 2003a, p.53).

A desigualdade como uma construção social aparece como produto de um processo de estratificação através do qual características inatas dos sujeitos, tais como a cor da pele, e aquelas adquiridas, relacionadas, por exemplo, aos papéis sociais, são acionadas para diferenciar o acesso a oportunidades ao longo da vida fazendo com que os sujeitos sejam recompensados também de modo diferenciado. Esse processo é legitimado no âmbito das democracias liberais modernas. Estas, apesar de terem como princípio a igualdade formal de seus cidadãos, justificam e naturalizam as desigualdades como resultado das qualidades individuais dos sujeitos, portanto, como fruto do mérito de cada um (SOUZA, 2005). Trata-se de processo social que está ancorado na opacidade e intransparência acerca das condições de vida a que os agentes sociais estão submetidos, situação mascarada por instituições como o mercado e o Estado.

A exigência por parte de grupos e movimentos sociais organizados de respostas políticas para a regulação das vantagens materiais e simbólicas que alguns grupos detêm como resultado do processo de produção das desigualdades tem impulsionado a promoção de políticas públicas específicas. O que essas políticas tentam fazer nas democracias liberais capitalistas é minimizar os impactos da distribuição desigual de oportunidades entre sujeitos e grupos.

No entanto, a legitimação cotidiana das desigualdades apoiada nos ideais modernos de justiça e mérito acabam por esconder exatamente aquilo que se precisa evidenciar: a naturalização dos processos sociais atuais que produzem e reproduzem privilégios. Como ressalta Jessé Souza (2009)

O que o mercado, o Estado, uma “ciência” e um senso comum dominantes – mas dominados por uma perspectiva conservadora, acrítica e quantitativa – nunca “dizem” é que existem condições “sociais” para o sucesso supostamente individual”. O que todos escondem é que não existe o “talento inato”, o mérito individual” independentemente do “bilhete premiado” de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa. O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução dos privilégios de classe indefinidamente no tempo. (SOUZA, 2009, p. 22-23)

Essa desigualdade persistente na sociedade brasileira se manifesta de diferentes formas, especialmente na educação. Durante as décadas de 1960 e 1970, o debate estava centrado na questão do acesso à educação pública de qualidade. A quase universalização do ensino fundamental levou, já nos meados dos anos de 1980 e 1990, à indagação acerca da permanência na escola. Os altos índices de repetência e evasão desvelavam um quadro

complexo da educação brasileira com reflexos em todos os níveis de ensino.

Muitos estudos (BOURDIEU, 2013; BOUDON, 1973; HASENBALG E SILVA, 1988, 2000) tinham provado que a expansão dos sistemas educativos não trazia como resultado a igualdade das oportunidades educacionais e até apontavam para a permanência das desigualdades sociais. Tais apontamentos ratificavam a tese de que os sujeitos são desde seu nascimento diferencialmente aparelhados para a competição social.

No caso brasileiro, o que se observa é que os principais beneficiários da expansão educacional foram os grupos já em situação de relativa vantagem. E no processo perverso de seletividade educacional, a variável cor ainda é muito significativa. Isto é, os jovens brancos desfrutam de maiores vantagens nas suas trajetórias de escolarização.

O peso da educação na determinação das trajetórias sociais dos jovens faz com que as políticas educacionais sejam um grande objeto de disputa na sociedade. Com a expansão do ensino básico, aumentou-se a pressão para os níveis mais elevados de ensino. Hasenbalg e Silva (2000) destacam, por exemplo, que em 1994 a matrícula no ensino médio era de 4,5 milhões e em 2000 expandiu-se para mais de 7,5 milhões. Outro fato que contribuiu para isto está nas chances de mobilidades ascendente entre os sujeitos serem maiores quanto maior for sua escolaridade.

Se for reconhecido que o acesso à educação no Brasil tem alcançado índices melhores, estes não podem ser considerados como garantia de reversão dos problemas da qualidade do ensino oferecido. Ao contrário, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem revelado inclusive uma “pequena, mas consistente deterioração na avaliação dos alunos nas disciplinas básicas em anos recentes” (HASENBALG e SILVA, 2000, p. 423).

Apesar de lenta, não se pode negar que a expansão educacional brasileira ocorrida nas últimas duas décadas do século XX elevou o nível de instrução da população. A desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda também diminuiu. Hasenbalg e Silva (2000) ainda apontam que “aproximadamente 60% dessa melhoria é devida à mudança nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrente da urbanização e da transição demográfica, devendo-se os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional” (HASENBALG e SILVA, 2000, p. 445).

Para os autores, o quadro apresentado de uma progressiva melhora nas taxas de desigualdades educacionais, no entanto, não foi acompanhado de uma elevação do nível de renda da população e nem de uma melhoria na sua distribuição. Assim, as principais tendências verificadas por Hasenbalg e Silva (2000) que interferem nas oportunidades educativas dos sujeitos dizem respeito:

- a) a cor: as diferenças educacionais dos grupos de cor diminuíram, mas não serão eliminadas até que ocorra uma igualação das oportunidades de acesso de brancos e não brancos aos níveis de ensino mais elevados;
- b) a escolarização materna: as mulheres ultrapassaram os homens em seu desempenho educacional, o que representa uma diminuição na taxa de fecundidade e uma ampliação do capital cultural e social das famílias;
- c) as famílias chefiadas por mulheres ou cujas mães trabalham: contexto menos favorável à escolarização das crianças;
- d) ao aumento de domicílios urbanos: representa uma melhoria nas condições de escolarização.

Todos esses fatores geram efeitos nas desigualdades de oportunidades educativas e representam desafios para as interpretações das formas como a sociedade se organiza e produz desigualdades sociais, como mostra o estudo de Barbosa (2009).

A socióloga acima citada aponta a relação entre o desempenho escolar e a situação social dos alunos e alunas combinando os efeitos do sexo, da idade e da cor nas oportunidades educativas. Observou em suas pesquisas que as crianças com idade acima da média tendem a ter resultados piores em seus desempenhos. Já aquelas que se encontram na relação idade-série adequada tem desempenho superior à média geral. As crianças não brancas apresentaram uma pontuação inferior às brancas. Já as meninas, como apontado no estudo de Hasenbalg e Silva (2000), apresentaram melhores desempenhos que os meninos. Sobre este último aspecto, a autora aponta que a cultura escolar acaba gerando uma preferência pelas meninas que nos processos diferenciados de socialização vão ampliando sua participação nos diferentes níveis de ensino.

Considera ainda que a “entrada das mulheres no mercado de trabalho, seu maior nível de escolaridade em relação aos homens e a drástica redução do número de filhos de cada uma delas contribuíram decisivamente para a melhoria do sistema educacional brasileiro nos últimos 30 anos” (BARBOSA, 2009, p. 70). É o que se chama de efeito “bola de neve” em que o aumento da escolarização de uma geração, principalmente das mulheres, pelos argumentos apresentados, produz efeitos maiores sobre a escolarização da geração seguinte de filhos (HASENBALG e SILVA, 2000).

As mudanças nas estruturas das famílias com a queda da taxa de fecundidade, a redução do seu tamanho médio e do número de filhos, associadas à ampliação do capital econômico das mesmas e do nível de escolarização dos pais, principalmente das mães, tem produzido uma situação favorável à educação das crianças. Ampliam-se as demandas por

educação, as expectativas e os investimentos familiares por melhores desempenhos escolares dos/as filhos/as.

Especificamente a partir da década de 1990, foram implementadas políticas educacionais específicas ao contexto marcado pela guinada neoliberal que, num primeiro momento, estabeleceram fundos de desenvolvimento, parâmetros curriculares nacionais e sistemas de avaliações periódicas objetivando o avanço da qualidade da educação oferecida. Posteriormente, já nas primeiras décadas dos anos 2000, investiu-se em políticas que visaram a ampliação da cobertura educacional brasileira, com o aumento de um ano no ensino fundamental e a expansão do ensino médio e das universidades federais, além do grande incentivo às instituições privadas de ensino. O que passou a pautar as políticas de educação nesses períodos foi a preocupação com a elevação dos índices educacionais com o estabelecimento de metas para a melhoria no fluxo dos/as alunos/as e a diminuição da distorção idade-série.

A partir desse balanço acerca das desigualdades de oportunidades educacionais, algumas questões que dialogam com o tema específico deste trabalho emergem e contribuem para compor os objetivos da pesquisa: qual a situação atual do ensino médio na rede federal de ensino? Qual o perfil do jovem que acessa essa rede a partir da política de cotas raciais? Qual a relação entre desigualdade racial e desempenho escolar de jovens negros/as estudantes do ensino médio nessa rede?

Objetivos

Nosso objetivo geral é mapear o impacto da política de cotas no acesso ao ensino médio regular a partir da experiência do Colégio Pedro II (CP2) entre os anos de 2013 e 2015, que corresponde ao primeiro ciclo de vigência da Lei de Cotas. Para um melhor detalhamento das intenções de pesquisa alguns objetivos específicos também foram definidos, tais quais:

- 1) Compreender como ocorreu a implementação da Lei de Cotas no CP2;
- 2) Verificar se, e em que proporção, a política de cotas no CP2 favorece a diminuição da desigualdade racial no acesso à escola;
- 3) Identificar o perfil dos/as alunos/as cotistas do CP2;
- 4) Mapear as taxas de acesso, repetência e diplomação dos alunos/as cotistas e seus desempenhos em comparação com os não cotistas;
- 5) Analisar as representações dos docentes sobre a política de cotas e sobre o desempenho dos alunos/as cotistas.

Métodos

Como procedimento de coleta de dados foram utilizados: a) **Revisão bibliográfica**: para aprofundar a discussão sobre os temas da desigualdade educacional no que se refere à raça e justiça social; b) **Análise documental**: a fim de verificar a trajetória escolar dos/as alunos/as em relação à forma de acesso, ao rendimento, à organização das turmas e turnos, por exemplo; c) **Entrevista semiestruturada**: realizada com gestores, docentes e discentes, visando conhecer os discursos e as percepções dos mesmos no que concerne à temática delimitada no estudo; d) **Pesquisa quantitativa**: realizada, a partir de dados fornecidos pelo próprio banco de dados da instituição e por questionário fechado aplicado por nós, para traçar o perfil dos alunos/as cotistas, relacionando seus percursos escolares e desempenho nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Na tentativa de descrever e analisar o objeto de estudo de maneira integrada, foram combinadas as análises de dados quantitativos, para se atingir os objetivos 2, 3 e 4, com a realização de uma análise qualitativa com base em entrevistas semiestruturadas para os objetivos 1 e 5. A partir deste arranjo tentou-se construir uma discussão mais robusta e empiricamente referida acerca do impacto da política de cotas em relação ao acesso e ao desempenho acadêmico de jovens negros/as no ensino médio.

O Colégio Pedro II foi o caso particular que forneceu a realidade empírica para entendermos aspectos mais gerais do mundo social relacionados à desigualdade racial e educacional no Brasil. Para desenvolver a investigação, os dados foram organizados seguindo três eixos. O primeiro composto pela caracterização dos jovens que acessam a política, traçando um perfil a partir dos marcadores socioeconômicos, de raça e gênero de forma a identificar as possíveis desigualdades que marcam essa determinada condição juvenil. No outro foi investigado o desempenho escolar dos/as jovens cotistas a partir de três variáveis: taxa de ocupação, taxa de diplomação e avaliação da aprendizagem pela média anual nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. No terceiro eixo foram consideradas também as perspectivas de gestores e docentes acerca da política de cotas e do desempenho dos cotistas. Como se tratam de 14 *campi*, sendo que destes, 6 oferecem a modalidade de ensino médio, o estudo centrou-se no *campus* no qual ingressou a maior média de cotistas nos anos de 2013, 2014 e 2015 - *locus* onde se encontram o maior número de casos observáveis.

A partir do acompanhamento das trajetórias escolares dos/as alunos/as que iniciaram o 1º ano do ensino médio como cotistas em 2013, foram identificadas algumas marcas do percurso em relação às condições oferecidas pelo sistema escolar e à distribuição das

oportunidades educativas.

Determinadas perguntas acompanham a construção desse objeto de pesquisa, tais como: quais as rupturas e permanências no percurso escolar dos jovens entrevistados? Entre os/as alunos/as que ingressaram no primeiro ano de vigência da Lei de Cotas, qual o perfil daqueles que conseguiram concluir sua trajetória escolar no ensino médio regular na instituição pesquisada? Que estratégias estes alunos utilizaram? Quais as características dos alunos/as que não concluíram a escolarização na instituição?

Objetivo 1:

Para se alcançar este objetivo, foi traçado um histórico da implementação da Lei de Cotas no CP2 a partir de entrevistas semiestruturadas com o reitor da instituição, a pró-reitora de ensino, responsáveis pela autorização dos concursos, o chefe do setor de orientação educacional, a diretora de assuntos educacionais e a diretora de Ensino Médio, todos os gestores vinculados à reitoria da escola. Pretendeu-se com isso investigar como se deu o início desse processo de mudança nos editais dos concursos de acesso; quais atores participaram e quais as dificuldades enfrentadas. Além disso, era importante verificar também a existência de outras políticas institucionais que dialogaram e até mesmo podiam favorecer a implementação das cotas.

A fim de se entender como a comunidade escolar também tem participado da política de reserva de vagas, foram entrevistados o diretor e outros gestores do *campus* Niterói, foco do estudo, que participam das estruturas administrativas da escola, como os Conselho Pedagógicos.

Os fatores que impulsionam e os que limitam as chances de estudantes negros concluírem o ensino médio no CP2 foram relacionados a partir das entrevistas citadas, complementadas pelos dados sobre o perfil dos/as aluno/as cotistas. Foram entrevistados também alguns docentes do *campus* selecionado para a investigação que atuam no ensino médio e são coordenadores de áreas de conteúdo, como matemática, sociologia, inglês e física. Assim, a visão dos docentes coordenadores de área acerca do processo de implementação da Lei de Cotas e das mudanças nos concursos de acesso ao CP2 foi considerada a fim de se tentar averiguar a atuação desses profissionais na implementação da política de cotas.

Objetivos 2, 3 e 4:

Para se conseguir acesso às informações pretendidas nesses objetivos, foi consultado o banco de dados do CP2, que forneceu informações acerca das matrículas, transferências,

repetência, jubilação, composição das turmas, desempenho escolar e perfil socioeconômico dos/as alunos/as.

Assim, o material analisado é composto pelos dados sobre o perfil dos/as cotistas relacionados com seus desempenhos em matemática e língua portuguesa, além da caracterização do percurso de escolarização. Foi preciso fazer o acompanhamento do fluxo escolar dos jovens do primeiro ciclo de cotas, associado aos índices de repetência.

Em um primeiro momento construiu-se um indicador que chamamos de “taxa de ocupação”, que permitiu a verificação do número de alunos/as cotistas matriculados em relação às vagas disponíveis nos concursos de acesso de 2013, 2014 e 2015. Essa “taxa de ocupação” segue os mesmos princípios lógicos da “taxa de sucesso” tal como definida por Silva, Brandão e Marins (2009) como um indicador produzido a partir do cálculo do percentual de aprovados em relação ao percentual de inscritos por curso. Para compor essa parte do trabalho foram utilizados como fonte de dados os editais dos concursos de 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015 e a relação de matriculados por ano.

Os documentos que serão analisados estão em sua maioria disponíveis na página digital da escola, como os Relatórios de Gestão que mostram o quantitativo de docentes e discentes ao longo dos anos, o número de matrículas por modalidade de ensino, a proporção professor/aluno, entre outras informações. Outros documentos disponíveis são os editais dos concursos de acesso que incluem a quantidade de vagas para cotistas em cada *campi*. As demais informações serão acessadas consultando o banco de dados do CP2 a fim de se ter a dimensão, por exemplo, de quantas vagas foram preenchidas por alunos cotistas nos três primeiros anos de vigência da Lei de Cotas. O acompanhamento acerca do preenchimento das vagas reservadas em todos os *campi*, assim como o perfil dos alunos/as cotistas/as é fornecido de pelo Relatório de Gestão anual, no entanto as informações referem-se apenas ao corte por instituição, se pública ou particular. Dessa forma, para um olhar mais aproximado sobre a questão, as entrevistas e o acompanhamento de trajetórias escolares serão realizados naquele *campus* em que houve a maior “taxa de ocupação” total no ingresso no ensino médio regular com cotas, considerando os anos de 2013, 2014 e 2015.

Após a seleção deste *campus*, foi feito o acompanhamento do desempenho dos/as alunos/as do 1º e do 2º ciclo de cotas a fim de se construir outro indicador, a “taxa de diplomação”, para verificar o número de alunos/as concluintes, no primeiro ciclo em 2015 e no segundo em 2016, em relação ao número de cotistas ingressos no *campus* selecionado. Esse indicador é baseado, seguindo a elaboração de Bowen e Bok (2004) que estabelece a quantidade de matriculados que receberam diploma no prazo estabelecido para a conclusão do

nível de escolaridade observado. Com isso, a taxa de diplomação foi medida pela quantidade de matriculados de 2013 e 2014 que se formaram em 2015 e 2016, respectivamente, no CP2.

As notas de acesso dos/as candidatos/as cotistas e o acompanhamento da trajetória escolar desses jovens a partir de seus desempenhos foram calculadas pela média anual em matemática e língua portuguesas, disciplinas que integram a prova do concurso de seleção de novos alunos. Deste modo, foi possível avaliar a relação entre as notas de ingresso e o rendimento dos alunos em sala de aula, as taxas de repetência, assim como a relação entre desempenho médio de alunos/as cotistas e não cotistas.

Na organização da tese, após esta parte inicial na qual o tema geral da pesquisa foi apresentado, destacando os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a investigação, segue-se o primeiro capítulo que trata da apresentação do campo de observação, discorrendo sobre o trabalho de campo, expondo os caminhos percorridos, as escolhas feitas e os desafios da pesquisa.

O segundo capítulo aborda o tema referente à existência de políticas de ação afirmativa no Brasil, considerando o contexto de redemocratização do país a partir da promulgação da Constituição federal de 1988 e os debates acerca da instituição de políticas específicas para se atender a grupos historicamente desfavorecidos. A partir do conceito de justiça de Nancy Fraser (2007) tentou-se desenvolver argumentos normativos que pudessem contribuir para legitimar a demanda por políticas de ação afirmativas, especialmente a reserva de vagas para negros no acesso ao ensino superior e agora também no ensino médio.

As políticas de ação afirmativa na educação já completaram mais de 10 anos de existência no Brasil e com isso muitas análises sobre essa iniciativa já foram realizadas. O terceiro capítulo oferece um panorama sobre o desenvolvimento dessas políticas no país, resgatando os debates iniciais e as primeiras avaliações, assim como abordando a relação dessa história com a recente iniciativa federal elaborada, a Lei de Cotas de 2012. Ainda nesta seção a desigualdade racial no ensino médio brasileiro é caracterizada a partir de indicadores produzidos por diversos órgãos de pesquisa. Deste modo, foi realizado um acompanhamento histórico sobre a inserção do negro na educação pública, especialmente considerando os dados recentes sobre acesso e fluxo escolar no ensino médio. As fontes de dados estatísticos referem-se aos relatórios elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando dados do censo e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o que possibilitará uma maior aproximação acerca da produção e dos efeitos da desigualdade educacional entre os/as jovens negros/as.

A política de cotas no Colégio Pedro II é discutida no quarto capítulo. Nesta parte o processo de institucionalização da Lei de Cotas no CP2 é abordado a partir de entrevistas a gestores e da análise dos editais de acesso dos anos de 2013 a 2015. A intenção foi identificar a forma com que se organizou o processo de admissão de alunos novos a partir deste dispositivo legal e realizar o acompanhamento do quantitativo de alunos cotistas ingressos no CP2 até 2015. Foram também exploradas as entrevistas realizadas com uma amostra de docentes, reunindo depoimentos que revelam como a política de cotas foi recebida e percebida entre eles. Outras questões consideradas referem-se a: como os docentes observam o desempenho dos/as alunos/as cotistas; quais estratégias utilizam no seu fazer pedagógico que podem contribuir com tal desempenho; como avaliam o percurso da política de cotas na instituição e na vida dos discentes. Em relação aos aspectos institucionais, foram ponderados: a composição das turmas, a seleção dos componentes curriculares, a atuação dos docentes e o acompanhamento acadêmico dos/as cotistas.

A análise do perfil dos jovens negros e negras cotistas do CP2 em relação aos seus desempenhos é exposta no quinto capítulo. Nele são apresentadas as taxas de acesso, de diplomação e de repetência além dos dados quantitativos sobre o desempenho dos/as alunos do primeiro ciclo de cotas associados ao retrato dos jovens que acessam o ensino médio federal pela política de cotas.

Nas considerações finais do trabalho são destacados os achados da pesquisa, os desafios enfrentados pela instituição investigada para que a escola possa interferir positivamente no processo de reprodução das desigualdades educacionais e raciais. Também são consideradas as possibilidades que se abrem na instituição com a Lei de Cotas e as possíveis contribuições para futuras investigações e análises sobre as desigualdades raciais no campo da educação.

Capítulo 1: O campo de investigação e os caminhos da pesquisa

O foco do estudo é o tradicional Colégio Pedro II, instituição em que atuo como professora de ensino fundamental desde 2007. O interesse de investigação parte justamente das diversas questões que perpassam minha experiência cotidiana como servidora, somada ao fato de critérios como cor ou raça ainda não aparecerem nas pesquisas que consideram esta escola como *locus* de observação. Portanto, se faz necessário, parafraseando Guimarães e Huntley (2000), *tirar a máscara* que há quase 180 anos reveste o Colégio Pedro II a fim de visibilizar os processos de desigualdades raciais produzidos e reproduzidos dentro desta instituição.

Identificar como ocorre a inclusão de alunos e alunas negras no CP2 a partir da Lei de Cotas é uma tentativa de se mapear onde estão os e as jovens negros e negras no ensino médio público federal. Como ocorre o acesso desses sujeitos no CP2? Como se dá a trajetória escolar desses alunos? Quais mecanismos institucionais são organizados para diminuir a desigualdade de oportunidades educativas que acompanham esses novos sujeitos sociais que acessam a escola? Identificar qual o lugar que os jovens negros ocupam na instituição é uma maneira de tirá-los da invisibilidade. Definir essa posição torna-se, assim, uma busca pelo encontro com uma escola justa e democrática.

Dessa forma, a pesquisa pretende oferecer elementos para se pensar em possíveis reformulações curriculares e práticas pedagógicas que contribuam para a superação da discriminação racial, assim como incentivar políticas sociais que realmente representem as demandas da população estudada e que possam gerar impactos nos efeitos perversos das desigualdades educacionais.

No processo brasileiro de democratização do acesso à educação escolarizada, mais recentemente com iniciativas voltadas para o ensino médio, grupos sociais diferentes têm tido a possibilidade de passar pela mesma etapa de vida, mas não com a mesma qualidade, fato que constitui o ponto mais frágil da política educacional. Os investimentos no processo de democratização da escola pública republicana, revelam que a escolarização oferecida pelo Estado brasileiro não se dá de forma homogênea. A instituição que se pretende pesquisar, o Colégio Pedro II (CP2), representativo das políticas educacionais desenvolvidas no país desde a sua fundação, também passou por um processo de ampliação, com a abertura de novos *campi* e o oferecimento de novas modalidades de ensino que impactou consideravelmente o seu número de matrículas.

Localizado no estado do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II é uma instituição federal autárquica vinculada ao Ministério da Educação com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, de característica pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Básica (COLÉGIO PEDRO II, 2016). Ministra ensino público e gratuito em diferentes níveis, desde a Educação Infantil ao Mestrado Profissional, ambos iniciados em 2012, passando pela Educação Básica (1º e 2º segmentos), Ensino Médio Regular, Integrado e Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Equiparado no ano de 2012 aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/2012⁴ (BRASIL, 2012a), o Colégio Pedro II possui atualmente 14 *campi* e uma Unidade de Educação Infantil espalhados em 6 (seis) bairros da cidade do Rio de Janeiro (Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão, Tijuca e Realengo), estendendo-se também para outros municípios, a saber, Niterói e Duque de Caxias.

A partir da lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b) que regulamenta a política de cotas para negros, pardos e indígenas em todas as Instituições Federais de Ensino, o colégio passou também a reservar um percentual de vagas para este segmento da população nos concursos de acesso ao ensino médio regular e integrado. Com isso, algumas questões emergem a fim de se buscar uma avaliação dos novos rumos das políticas de acesso ao Pedro II. Torna-se necessário, então, verificar quem são os alunos e alunas beneficiários/as dessa política, assim como avaliar se a distinção na forma de entrada dos alunos e alunas é um determinante nos seus desempenhos escolares. São estas questões que pretendemos abordar na pesquisa.

A “Lei de Cotas”, como ficou conhecida a lei 12.711/2012, atinge as 59 universidades federais de ensino superior e as 354 unidades que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo nesta última o Colégio Pedro II. Em seus artigos 4º e 5º define, respectivamente:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição,

⁴ Em 2012, o CPII foi integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior (COLÉGIO PEDRO II, 2016).

segundo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (BRASIL, Lei nº 12.711/2012)

As instituições terão o prazo de quatro anos para implementação integral da lei, devendo iniciar a reserva de vagas em seus cursos de acesso com no mínimo 25% por ano até que em 2016 todas estejam reservando 50% de suas vagas para as cotas. No caso estudado, já no primeiro ano de vigência da Lei de Cotas, o Pedro II instituiu o percentual de 50%, isto pode decorrer do fato do colégio já possuir, desde 2005, uma política de reserva de vagas para escola pública, tendo feito em seu concurso para ingresso ao ensino médio a partir de 2013 apenas o ajuste referente à renda e à autodeclaração do candidato. Um dos objetivos desse trabalho também é verificar se o percentual de matrículas de alunos cotistas até 2016 alcançou a meta instituída pela lei.

Fundado em 1837, o CP2 funcionou como espaço de formação das elites brasileiras recebendo alunos de diferentes regiões do país, a princípio quase que exclusivamente ligados à elite política e intelectual. A entrada de segmentos mais diversificados da população ocorreu a partir dos anos de 1940 com os filhos de pequenos comerciantes, posteriormente com a classe média urbana instruída e liberal nos anos 1950/60 e, a partir de 1984, o acesso foi permitido também às camadas mais populares quando da implantação do primeiro segmento do ensino fundamental com ingresso na classe de alfabetização feito por sorteio universal. (CAVALIERE, 2008).

Desde seu início, o CP2 foi pensado para constituir-se como um modelo da educação nacional, funcionando de maneira autônoma inclusive frente às diversas reformas educacionais que ocorreram durante seus anos de funcionamento⁵. Nas palavras de Fernando de Azevedo (1958, *apud* COLÉGIO PEDRO II, 2013, p.21) sobre as iniciativas de instrução pública e a competência das Províncias em 1834 tem-se que

[...] o ensino secundário passou a ser de responsabilidade, pelo menos formal, das Províncias. O Governo Federal, porém, foi levado a iniciar o Ensino Secundário no Brasil, criando o Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1837, cabendo esta iniciativa ao Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos. Ele passou a ser a escola padrão e arquétipo para o ensino brasileiro.

Com a missão de “promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes

⁵ Das Reformas Pombalinas na educação (1759), que marcam a intenção do Estado em promover um sistema de ensino público, o que remonta a própria origem do CP2, às primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs 4024/1961 e 5540/1968), o Colégio Pedro II pouco se fez sentir pelas reformas e funcionava de forma autônoma até à LDB de 1971, lei nº 5692/71, que ao extinguir os concursos de admissão à 5ª série impactou seriamente o número de discentes na escola, fato que estimulou inclusive os debates acerca do oferecimento dos anos iniciais do ensino fundamental.

de intervir de forma responsável na sociedade”,⁶ o Colégio Pedro II hoje atua em diferentes níveis de ensino constituindo uma rede de 12.573 alunos, com 1.500 docentes efetivos e contratados, de acordo com o relatório de gestão de 2015. Seus principais objetivos listados no referido relatório são:

I - ministrar todas as etapas da educação básica, mantendo, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, a prioridade para os ensinos fundamental e médio; II - ministrar educação profissional técnica de nível médio, integrada à educação básica, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, preservando o perfil de ensino humanístico da Instituição; III - promover pesquisas aplicadas na área de educação e de formação de professores, estimulando o desenvolvimento de soluções sociais e educacionais; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação básica, profissional e de formação de professores, com ênfase na produção, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos e sociais, objetivando atender às demandas da sociedade; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento cultural, socioeconômico e científico; VI - difundir, por meio de publicações, os resultados obtidos no aprimoramento de métodos e técnicas de ensino; e VII - ministrar, em nível de educação superior: a) cursos de licenciatura com vistas à formação de professores para a educação básica e demais profissionais da educação; b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas na área de educação e de professores; e c) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, com vistas ao processo de atualização e melhoria da formação dos profissionais da educação. (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 26-27)

No período de sua fundação, o Colégio Pedro II correspondia, juntamente com outras instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Arquivo Público do Império, ao processo de organização da sociedade imperial. “Seu objetivo era a formação de uma elite nacional, sendo seu corpo docente composto por políticos e intelectuais que também exerciam altos postos da alta administração, principalmente pública” (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p.29).

Funcionado como internato e externato, o colégio foi a primeira escola de instrução secundária oficial do Brasil e se constituía como modelo de educação pública para as demais escolas das províncias da época, inclusive para os estabelecimentos particulares. Sua criação responde também aos anseios de construção de um projeto de nação baseado no modelo europeu de ensino-aprendizado, com programas de base clássica e tradição humanística e formação bacharelada. Desde seu início, o CP2 é marcado pela alta seletividade de seu corpo discente com os exames de admissão e até o pagamento de anuidades.

Enfrentou algumas transformações com a mudança de regime político e as reformas nas políticas educacionais, mas mesmo assim durante o início da República continuou sendo “um lugar de referência educacional do ensino secundário, para o reconhecimento e

⁶ Missão, visão e valores e demais informações sobre o CP2 estão disponíveis em www.cp2.g12.br.

equiparação dos ginásios estaduais e das escolas particulares, e um centro de sociabilidade cultural” (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p.29). Era considerado o “Colégio Padrão do Brasil”, seus modelos dos programas de ensino eram copiados por outras escolas, a qualidade do corpo docente era reconhecida também pelos livros didáticos que produziam e o sempre grande número de inscritos em seus processos seletivos reforçavam sua posição de destaque no cenário educacional brasileiro.

Poucas instituições públicas de educação básica têm a sua qualidade reconhecida socialmente por tanto tempo, como o caso do Colégio Pedro II, comprovada, por exemplo, pela grande concorrência nos tempos atuais em seus concursos de admissão, realizados anualmente para ingresso no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, e nos sorteios de vagas para educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Sua tradição em formar “ilustres cidadãos” e a manutenção da qualidade de seu corpo docente lhe conferem até hoje uma identidade renomada no campo da educação que funciona como atrativo às famílias que podem vislumbrar, na possibilidade de ter acesso a essa escola de qualidade, uma estratégia de mobilidade social.

A tensão entre a demanda por vagas e o número oferecido em cada concurso de acesso marca a trajetória da instituição. Assim, seus três ciclos de expansão relacionam-se com essa solicitação por uma ampliação das ofertas do ensino público gratuito e de qualidade. O primeiro ciclo ocorreu na década de 1950 nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek com a criação das Unidades Escolares Humaitá, Engenho Novo e Tijuca e relaciona-se com a reivindicação de matrículas dos chamados “excedentes”, aqueles estudantes que passavam no exame de seleção, mas não eram classificados devido ao número restrito de vagas. A grande procura já fazia a escola funcionar em três turnos de aulas chegando em 1962 a possuir cerca de 9000 alunos, 900 professores e 500 servidores. O segundo ciclo é representado pela instauração do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, já na década de 1980. Dessa forma, em 1984 foi instituída em São Cristóvão a primeira unidade escolar que oferecia as antigas classes de alfabetização e 1ª a 4ª séries, hoje correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Nos três anos seguintes tal oferta foi ampliada com a implementação respectivamente das Unidades Escolares especializadas nessa modalidade de ensino no Humaitá, no Engenho Novo e na Tijuca (COLÉGIO PEDRO II, 2013).

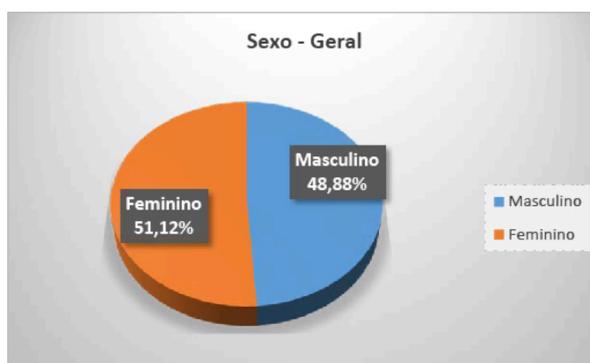
O início dos anos 2000 confirmam o terceiro ciclo de expansão do colégio com a criação das novas unidades em Realengo (2004), Niterói (2006) e Duque de Caxias (2007) vinculados aos objetivos da política educacional expansionista e descentralizadora do

primeiro mandato do governo Lula com o propósito de ampliar o acesso de jovens à educação de nível médio e tecnológico (COLÉGIO PEDRO II, 2013). A ampliação também respondia ao objetivo de atender um número maior de estudantes residentes na zona oeste da cidade e da região metropolitana do Estado. Em 2010 foi inaugurada a última unidade deste ciclo expansionista em Realengo ofertando os anos iniciais do ensino fundamental e posteriormente também a educação infantil. A partir de 2012, com a equiparação do colégio aos Institutos Federais as unidades escolares passaram a se denominar *campus*.

Observa-se ao longo de sua história que a introdução de uma nova forma de acesso à instituição em 1984, através de sorteio para ingresso no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, o perfil do corpo discente foi se transformando em comparação com a época em que se ingressava apenas por concursos admissionais, como mostra um levantamento socioeconômico feito em 2000 e relatado no Projeto Político Pedagógico do Colégio. No entanto, ainda se faz necessário investir na produção de um perfil docente e discente que considere cor e sexo como categorias de análises, até para investigar se a importante mudança que ocorreu em 2005, quando 50% das vagas oferecidas nos concursos passaram a ser preenchidas por candidatos oriundos das escolas que integram a rede pública municipal e estadual de ensino fundamental, provocou algum impacto na constituição, por exemplo, das turmas no Pedro II. Assim como para investigar o impacto no perfil discente da abertura de novas unidades descentralizadas.

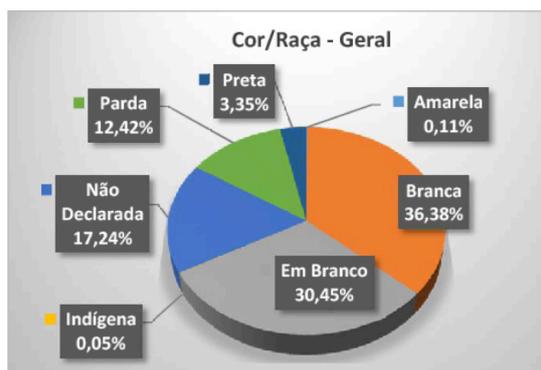
De uma maneira geral, o perfil discente da escola hoje se caracteriza por ser majoritariamente branco, feminino, morador da cidade do Rio de Janeiro e com renda familiar maior que três salários mínimos, como mostram os gráficos abaixo produzidos pela própria instituição a partir das informações constantes nas fichas de matrículas dos alunos e alunas nos anos de 2013 e 2014.

Gráfico 1 – Perfil geral discente por sexo



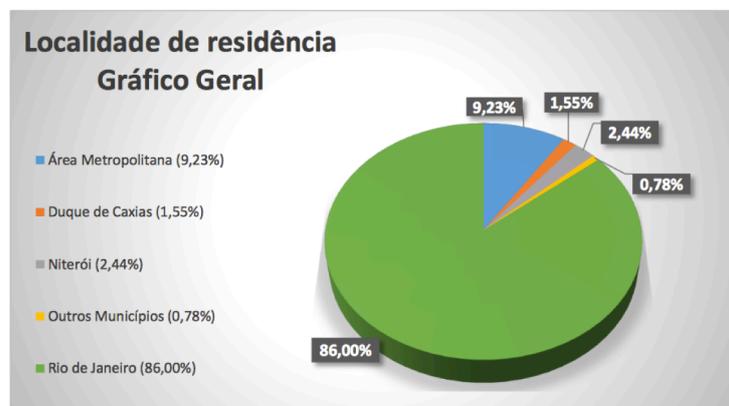
Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Gráfico 2 – Perfil geral discente por cor/raça



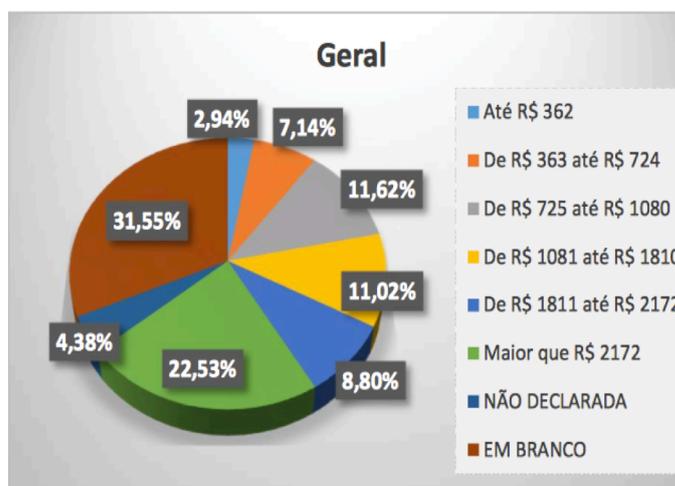
Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Gráfico 3 – Perfil geral discente por local de residência



Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Gráfico 4 – Perfil geral discente por renda familiar



Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Tabela 1: Percentual de renda familiar *per capita*

Faixa da renda familiar <i>per capita</i> 2015	%
RF ≤ 0,5 SM	4,30
1 SM < RF ≤ 1,5 SM	9,29
1 SM < RF ≤ 1,5 SM	15,17
1,5 SM < RF ≤ 2,5 SM	14,48
2,5 SM < RF ≤ 3 SM	11,62
RF > 3 SM	29,71
NÃO DECLARADA	15,43

Fonte: Relatório de gestão do exercício de 2015

Nota-se que os dados fornecidos pelas fichas de matrículas apontam que as informações preenchidas sobre cor/raça e renda familiar são as com maior índice de opções não declaradas ou em branco. Foram incluídas recentemente no questionário de matrícula e necessitam de um processo maior de esclarecimento das famílias sobre a importância dessas informações para o diagnóstico de público e a relação com a formulação de políticas institucionais, medida esta que precisa ser impulsionada pela instituição. Por isso também se torna difícil elaborar um instrumento de comparação do perfil discente antes da existência da política de cotas raciais, uma vez que a autodeclaração dos alunos nos aspectos referentes à cor/raça não era solicitada de maneira sistemática.

Retomando a relação entre forma de acesso ao colégio e a composição do perfil discente, pode-se verificar que as iniciativas, tanto de instituição do sorteio no acesso ao 1º ano do ensino fundamental, como a reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública

nos concursos, tentam garantir certa democratização nas formas de acesso à instituição, mas a permanência desses alunos/as ainda merece atenção. Primeiro porque o Colégio aplicava até o ano de 2014 a prática da jubilação, isto é, estudantes que repetiam duas vezes a mesma série eram expulsos. O estudo de Galvão (2003) mostrou que os mais vulneráveis à jubilação eram os alunos e alunas oriundos/as do sorteio no primeiro ano do ensino fundamental, o que faz referência à segunda questão que diz respeito aos exames de admissão. A alta seletividade deste processo reafirma um modelo de exclusão por captar alunos/as com trajetórias de sucesso escolar já construídas. Para Cavaliere (2008) “isso pode reforçar uma concepção de qualidade preestabelecida, pode camuflar problemas, dificultando políticas mais radicais de busca dos meios para se alcançar o bom desempenho para todos” (p.191).

Segundo porque, como demonstra o estudo de Brandão e Perroni (2009), a destinação de 50% de vagas para alunos/as de escolas públicas é insuficiente considerando-se o número de matrículas no ensino público em relação ao privado no estado do Rio de Janeiro. A aparente democracia na distribuição do número de vagas para o Colégio Pedro II ainda se torna menos justa quando se pondera a distribuição final das vagas. Além disso, os autores chamam atenção para o fato de que os alunos da rede pública sequer se inscrevem de forma significativa para esse concurso de seleção, levantando a hipótese de que “a baixa inscrição de candidatos oriundos de escola pública se explica pelo fato de que os alunos das camadas mais pobres reconhecem que o Colégio Pedro II se encontra em um campo no qual suas chances de sucesso são mais reduzidas” (BRANDÃO e PERRONI, 2009, p.72). Será que essa é uma atitude que se repetirá nos concursos de admissão para o ensino médio em que as cotas para negros/as estão instituídas?

Também parece necessário investigar os mecanismos institucionais presentes na dinâmica dessa escola que estejam propiciando a seletividade social, oferecendo uma distribuição desigual de oportunidades e recursos, privilegiando um determinado grupo social, de cor ou sexo. Para a abordagem específica deste trabalho cabe perguntar de que forma a Lei de Cotas pode interferir ou não nesse processo e que iniciativas estão sendo elaboradas. A pesquisa já mencionada de Galvão (2003) que investigou em que medida o Colégio Pedro II, sendo considerado uma escola de excelência, alinha-se ou não às tendências de exclusão escolar que se caracterizam em nosso país pela reprovação e abandono, considerou que a instituição realiza em seu interior um processo de seleção que reafirma e reproduz a distinção social. Aponta que as diferentes formas de acesso já são marcadores desta desigualdade quando privilegiam os segmentos sociais mais favorecidos, no caso dos concursos para admissão no 6º ano do ensino fundamental ou no 1º ano do ensino médio, como era feita na

época do estudo, antes da implementação da reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino. Mas mesmo depois dessa iniciativa, Brandão e Perroni (2009) ainda confirmam o caráter elitista da escola em questão. Nesse sentido, a Lei de Cotas pode contribuir para interromper esse padrão de desigualdade? O objetivo geral da pesquisa parte justamente dessa indagação.

1.1 Itinerários da pesquisa

Essa seção se constitui como uma tentativa de expor os passos do processo de investigação, as decisões tomadas, os caminhos e problemas teórico-metodológicos que foram enfrentados no cotidiano da pesquisa. Bourdieu será nosso condutor nesse desafio de entrar no campo e procurar algumas respostas, não apenas pela teoria social que construiu e o consagrou, mas especialmente pelo seu modo de fazer pesquisa. A maneira como constrói seus conceitos na relação entre teoria e empiria nos auxilia a tomar sua perspectiva como uma caixa de ferramentas para a análise do mundo social (em especial BOURDIEU, 1997; 2004 e 2011).

Pensar a partir do princípio de pesquisa de Bourdieu de que “o real é relacional” é fundamental para entender o mundo social, de forma a estar atento ao senso comum e ao mesmo tempo se desprender desse olhar. Para esse autor, o senso comum utiliza um modo de pensar substancialista que “leva a tratar atividades ou preferências próprias a certos indivíduos ou a certos grupos de uma certa sociedade, em um determinado momento, como propriedades substanciais, inscritas de uma vez por todas em uma espécie de essência biológica” (BOURDIEU, 2011, p. 17).

Ressalta-se, dessa maneira, o cuidado que o pesquisador deve ter para não tratar como intrínsecas as características que cabem a um determinado grupo, em um determinado contexto. A noção de “relacional”, portanto, refere-se à conexão entre a posição social que um grupo ocupa em um espaço social dado e as disposições e as escolhas que os sujeitos sociais ali inseridos fazem.

A pesquisa, sendo realizada em um espaço de familiaridade, pode correr o risco de perder essa noção relacional. A dinâmica escolar, os processos formativos, as demandas institucionais, de certa maneira, me são conhecidas porque fazem parte do meu cotidiano de trabalho, por isso torna-se desafiante e ainda mais necessário o trabalho de estranhamento com espaço e os agentes que o compõem. Nesse sentido, relatar o percurso do trabalho de campo, além de propiciar um maior entendimento do desenrolar da pesquisa, é uma estratégia

para exercitar o que Bourdieu chama de “vigilância epistemológica”.

Para se entender o *modus operandi* de Bourdieu, como ele utiliza os conceitos que constrói através de sua forma de fazer pesquisa, é fundamental partir de sua ideia fundante de que o campo da ciência é sempre um campo de conhecimento provisório. Isto nos instrumentaliza a pensar a pesquisa como um exercício permanente em que o pesquisador precisa o tempo todo desconfiar, inclusive de si mesmo, ou como aponta o sociólogo, exercer uma “vigilância epistemológica” constante.

Nessa tentativa fui construindo o percurso da pesquisa e me redescobrimo enquanto professora-pesquisadora. E o primeiro desafio que se coloca quando investigamos o campo das relações raciais diz respeito ao próprio pertencimento racial do pesquisador. Como professora, atuando há dez anos na instituição e comprometida com uma educação antirracista e antissexista, sempre estive imbuída da responsabilidade de trabalhar relações raciais e de gênero de maneira a construir espaços e tempos na escola, seja na sala de aula com os estudantes, nos corredores, nas festas organizadas pela instituição e nos momentos de reunião com as professoras, para a reflexão sobre as práticas racistas e sexistas reproduzidas no colégio que interdita relações democráticas, hierarquizam sujeitos e impactam as trajetórias escolares de muitos de nossos alunos e alunas. Mas como pesquisadora da questão racial cada dia sou mais confrontada com os debates pertinentes sobre as relações dialéticas entre a produção de conhecimentos, o olhar do pesquisador, as referências bibliográficas e o pertencimento racial tanto dos sujeitos investigados quanto do próprio pesquisador.

Como afirma Munanga (2017, p.65), “certamente, entre o vivido e o simplesmente observado existe diferença”. Esta é uma condição na qual todos que se inserem num processo de pesquisa estão sujeitos. Torna-se ainda mais tenso quando essa relação entre o sujeito que pesquisa e o sujeito da pesquisa representa corporalmente as ambiguidades desse processo. Como pesquisadora branca das relações raciais devo ter consciência do meu limite em captar em profundidade as dimensões de certos problemas. Assim como pode escapar ao próprio sujeito negro a apreensão de certos fenômenos pela a implicação direta em sua vida. Isso não é um problema em si, mas uma condição que expressa a necessidade de se exercer uma vigilância epistemológica constante a fim de que esses conflitos não bloqueiem a dinâmica do processo de construção do conhecimento, ressaltando os pontos de contato que dizem respeito inclusive ao combate do olhar colonizador e paternalista, esse sim, capaz de encobrir o discurso e o método sociológico ao atribuir um lugar privilegiado ao investigador (branco). Dessa maneira, pode-se perder a atenção às reivindicações dos grupos estudados fazendo com que a análise do fenômeno social fique restrita à definição do que é bom ou ruim para eles.

Isso diz respeito a um contexto em que a entrada de militantes negros na academia, como estudantes e como pesquisadores, provoca questionamentos e tensionamentos acerca do lugar a que até então os negros foram submetidos no processo de pesquisa, como “objetos” e não como portadores do discurso científico. Nesse sentido, dois tipos de preconceitos, segundo Munanga (2017), foram sendo enraizados:

(i) o preconceito do sujeito branco referente ao discurso antropológico considerado como competente, qualificado e, portanto, científico, e (ii) o do militante negro que quer ser sujeito, e não mais objeto e não mais aceita receber passivamente o discurso do outro sem poder corrigi-lo e enriquecê-lo (MUNANGA, 2017, p.66).

As pesquisas sobre questões raciais instituem formas diferenciadas de relações entre pesquisador e pesquisado e entre a academia e a militância, uma vez que esses são elementos igualmente relevantes e indissociáveis nesse campo de conhecimento. Estabelecer relações dialógicas nas quais o olhar externo (branco e/ou não militante) e o olhar interno (negro e/ou militante) se complementam numa dinâmica colaborativa pode ser enriquecedor para o trabalho de pesquisa.

Como ressalta mais uma vez Munanga (2017),

As visões do exterior e do interior podem, em vez de dividir falsamente o sujeito da pesquisa, explorá-lo globalmente numa relação dialógica como sendo o único e o mesmo. Nesse sentido, o conhecimento antropológico e o saber do militante negro funcionam como vasos comunicantes, numa relação de complementariedade mutuamente enriquecedora, pois em todas nossas pesquisas podemos ser ‘naturalmente’ limitados por nossas diferenças de raça, sexo, idade, classe, religião, etc. (MUNANGA, 2017, p.71).

Reconhecendo meus limites, meu lugar de privilégio e assumindo a busca por estabelecer relações dialógicas no processo de pesquisa, foi possível perceber a multiplicidade de agentes e discursos que compõem a escola e a fazem como um lugar de acomodação do novo e de luta pelo novo. Além de ampliar meu olhar para outros modos e sentidos de perceber a instituição, entendê-la como uma organização social com um *ethos* escolar próprio tornou-se necessário para dimensionar os efeitos das políticas educacionais na forma de organização do colégio e na maneira como as práticas se estruturam na tentativa de conjugar, ou mesmo adequar, passado e presente, materializando-se nas normas e nas regras de funcionamento da escola.

O *ethos* escolar do CP2 se constitui e se transmite por um conjunto de valores, práticas e comportamentos que dão identidade singular à escola e faz com que ela se diferencie no campo educacional, inclusive em relação a outras escolas federais.

Sua história, sua importante lista de ex-professores e ex-alunos, constantemente presentes pelas marcas e simbolismos objetificados em seus prédios, uniformes, emblemas, ritos, hino, grito de guerra e premiações internas são incorporados pela dinâmica da

experiência como aluno/as ou servidor/a e contribuem para atribuir um status diferenciado também àqueles que compartilham e, de certa maneira, encarnam esse *ethos* institucional.

Em vista disso, olhar para o Colégio Pedro II remete à análise que Bourdieu realiza sobre o *Homo Academicus*⁷. Os conflitos entre os departamentos disciplinares da escola, por horários, recursos e prestígio, entre o corpo discente e as estruturas burocráticas da instituição, os modos de recrutamento e seleção de servidores e alunos, as lutas no campo que conservam e modificam suas estruturas podem ser observadas a partir das análises desse autor sobre o funcionamento do campo acadêmico.

Por isso Bourdieu muito contribui para preencher o caminho teórico e metodológico desta pesquisa, uma vez que sua perspectiva oferece uma saída possível entre as formas de conhecimento objetivistas e subjetivistas, entre o determinismo da estrutura e a perspectiva de excessiva autonomia dos sujeitos. Nenhum desses dois caminhos extremos dariam conta de entender e significar a relação dos sujeitos com a instituição e a política observada. Partilho, dessa maneira, com o olhar de Bourdieu ao expressar que a construção de conhecimentos sobre o mundo social se dá na articulação entre esses dois polos, entre as práticas subjetivas e o plano das estruturas. Assim, a proposta do autor é apreender como as estruturas estão localizadas nos sujeitos, interiorizadas de forma a constituir um conjunto de disposições estáveis que organizam as suas práticas e as suas representações sobre as práticas. A isto ele chama de *habitus*.

O conceito de *habitus* funciona como articulador dessas dimensões subjetivas e estruturais. A partir dele Bourdieu explica o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”, o fato das “práticas rituais serem produto de um senso prático, e não de uma espécie de cálculo inconsciente ou da obediência a uma regra”. Esta foi a maneira que o autor encontrou para “escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito” (BOURDIEU, 2004, p.22). O *habitus* seria um conjunto de disposições socialmente constituídas pela incorporação dos condicionamentos sociais na subjetividade do sujeito da ação que dá origem a “um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos” (BOURDIEU, 2004, p.24), um conhecimento intencional sem intenção que leva a uma ação não consciente, mas passível de invenção e improvisação. Desta maneira, esta categoria não é definida como algo fixo, mas apreendido nas práticas sociais sendo suscetível à incorporação, à transformação e à transferência entre os agentes.

⁷ Livro de Bourdieu em que analisa o mundo universitário, o jogo de forças e interesses que o movimentam. Ver BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Florianópolis: UFSC, 2013.

Na visão de Bourdieu (2004),

[...] construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos (BOURDIEU, 2004, p.26)

O *habitus* é composto pelas tendências a perceber, sentir, agir e pensar de dada forma, que estão fortemente enraizadas nos sujeitos, apesar de serem passíveis de modificação no curso de suas experiências. Portanto, o *habitus* é sempre social, tanto por significar a interiorização das disposições adequadas à vida social dentro dos campos em que cada um circula, como também por ser expressão de uma gramática de um grupo posicionado em um determinado lugar no espaço social.

Assim como os *habitus* são diferenciados, eles também operam de forma a diferenciar, a produzir distinções, isto é, “as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem” (BOURDIEU, 2011, p.22). É neste sentido que Bourdieu afirma que “existir em um espaço, ser um ponto, um indivíduo em um espaço, é diferir, ser diferente” (BOURDIEU, 2011, p.23).

Nesse sentido, tentou-se compreender a partir das hipóteses sobre o mundo social, mais precisamente sobre a política de cotas no Colégio Pedro II (para fazer referência à pesquisa que foi realizada), como os conceitos vão tomando forma no decorrer da pesquisa, saindo do plano do mero discurso teórico e sendo preenchidos pelas “razões práticas” dos sujeitos que vão dando corpo ao “sentido do jogo” (BOURDIEU, 2011). Uma das questões refere-se à existência de um *tipo-aluno* específico do CP2. Como os estudantes ingressos no ensino médio lidam com isso? Há uma necessidade de incorporação de um modo de ser aluno do CP2, diferente de outras escolas? De que maneira isso interfere na trajetória acadêmica desses sujeitos?

As razões práticas são preenchidas por um senso prático proveniente de uma lógica que é organizada por aquelas ações que se desenvolvem a partir da prática e pela prática, sem passar necessariamente pelo discurso e pela consciência dos sujeitos. Este senso prático como parte integrante do *habitus* está inscrito nos corpos e nos seus movimentos sendo acionado nas diversas situações a que os sujeitos estão expostos na vida social. Ele supõe uma capacidade de invenção permanente indispensável para que os sujeitos se adaptem às situações nunca idênticas que viverão. Quais seriam as razões práticas apreendidas que contribuem para a trajetória escolar de alunos e alunas cotistas?

Mas para se entender a lógica mais profunda do mundo social, para se acessar a estrutura de capitais que compõem as razões práticas dos sujeitos, é preciso primeiro mergulhar na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada, para construí-la como “caso particular possível”, como ressalta o autor referindo-se a Gaston Bachelard (BOURDIEU, 2011, p.15). Faz-se necessário, para tanto, realizar um trabalho de campo com rigor, atento às recorrências, às estruturas de poder e aos jogos de interesses, com a preocupação constante de explicitar todos os passos deste processo inacabado de construção do conhecimento.

Assim, como exercício de método, o trabalho de campo foi sendo desenvolvido. Não com a pretensão de acompanhar todos os passos definidos no modelo bourdiesiano, mas tendo-o como horizonte. A pesquisa, inicialmente, se centraria no acompanhamento dos três primeiros anos de vigência da Lei de Cotas nos concursos de acesso ao ensino médio regular no CP2, isto corresponde aos anos de 2013, 2014 e 2015. Esse período se constitui no que chamaremos de primeiro ciclo de cotas no CP2, uma vez que se espera, considerando uma trajetória linear, que os/as cotistas que ingressaram no ano de 2013 concluíssem o ensino médio ao final de 2015.

Desse modo, os contatos formais com a instituição para a realização do estudo iniciaram ainda em outubro 2013 com a abertura de um processo de autorização para a pesquisa na Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC). A investigação pretendia abranger, numa primeira fase, os resultados dos concursos de admissão em todos os *campi* que oferecem ensino médio regular, por isso o primeiro pedido de pesquisa foi para o acesso ao banco de dados da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), onde estão reunidos em um sistema informatizado conteúdos, por exemplo, sobre os concursos, as listas de matrícula e a composição das turmas entre cotistas e não cotistas de todos os *campi* da escola. Recebi autorização para acessar ao sistema de um computador localizado em umas das salas da Pró-reitoria de Ensino. Verifiquei nessa primeira incursão que o setor de seleções e concursos era representado apenas por uma servidora que me forneceu o edital e a listagem dos aprovados daquele ano.

Nunca tinha tido acesso ao sistema da escola que é alimentado pelas secretarias escolares de cada *campi*, portanto não estava familiarizada com a forma como ele era organizado. Nele são reunidos os dados de identificação e as informações acadêmicas dos alunos/as. O acesso aos dados ocorre a partir da seleção do ano e do *campus* que se quer investigar. As informações de identificação dos estudantes incluem local de moradia (endereço e bairro), gênero, data de nascimento, nome dos pais, telefone de contato,

autodeclaração racial, ano e forma de ingresso no CP2. No que se refere à forma de acesso à escola, os dados referem-se apenas ao tipo de escola que provém o aluno, se pública ou particular, e se entrou por concurso ou por sorteio.

Logo que identifiquei essas informações procurei saber junto à diretoria de tecnologia da informação, que tinha me fornecido a senha para o acesso ao sistema, se não tinha algum registro no banco de dados do grupo de cota a que cada aluno de concurso ingressa. O diretor respondeu que isso nunca tinha sido uma solicitação da PROEN. Quando indaguei, então, ao pró-reitor da época, o porquê desses dados não estarem no sistema, uma vez que seriam necessários para o acompanhamento e análise sobre as cotas social e racial, obtive como resposta que o CP2 não queria criar distinções entre os alunos e que para a instituição não importava a forma como o aluno ingressou, pois a partir do momento em que todos estavam uniformizados, no sentido de estarem vestindo o uniforme da escola, mas também significando um enquadramento no sistema escolar, deveriam ser tratados igualmente⁸.

Frase parecida com essa escutei pela primeira vez quando após tomar posse como professora da escola, em janeiro de 2007, participei de uma palestra com o então diretor geral da instituição. Para os novos servidores que, como eu, ingressavam naquele ano, o diretor do Pedro II fez uma fala em que ressaltava a iniciativa da escola de ofertar 50% de suas vagas para alunos de escola pública, concluindo que essa diferença inicial logo desaparecia após o primeiro ano de escolarização no CP2. O então Diretor-geral atribuía esse feito à cultura da escola, ao *ethos* “pedrossecundense” que, para ele, logo era transmitido e incorporado por todos os alunos. Durante o trabalho de campo fui identificando que tal visão marcou as políticas desenvolvidas pela escola inclusive de negação da existência de uma desigualdade educacional estruturada, inclusive, a partir de seus concursos de acesso.

Voltando ao sistema de dados, este oferece relatórios em que as informações são combinadas de maneira pré-definida, isto é, não há como alguém fazer nenhum tipo de cruzamento de informações a não ser aqueles já fornecidos pelo sistema. Assim, os relatórios são divididos em três eixos: alunos, boletins e censo escolar.

No eixo alunos, obtém-se as seguintes informações: aprovados no conselho de classe (COC); com notas menor que 5; relação nominal com notas menor que 5; enturmados; ficha cadastral por turma; idade; novos; dados para verificação; por bairro (quantitativo/ gráfico). Dentre os boletins são gerados os Econômicos (dados/ grade), o Oficial e os Simplificados. Já no censo escolar, os relatórios são divididos em: quantidade de alunos (por cor/raça e sexo;

⁸Essa argumentação será retomada posteriormente no trabalho quando será descrito o processo de implementação da política de cotas na perspectiva dos gestores da escola.

por série; por série e ano de nascimento; por série e sexo; por turma; por turno e série); concluintes por ano de nascimento e sexo; certificado; certificado – médio integrado; dependência; diário de classe; descritores; eleição; etiquetas; fora da faixa etária; foto dos alunos; ficha escolar; grau para 3ª certificação (por disciplina/ por turma); histórico escolar; histórico escolar meio ambiente; índices gerais discentes (aprovados e reprovados); mapa de notas; mapa geral por disciplina; médias aritméticas (por disciplina, por procedência – pública ou particular – ou por turma); notas para a prova final de verificação (PFV) (por disciplina/ por turma); percentual de faltas por turma; relação de notas por disciplina; renovação de matrícula; relação de dados (metro, rio ônibus, supervia); situação do aluno (antes da PFV/ final); somatório da notas ponderadas (por disciplina/ turma); turmas do ano letivo.

Há ainda informações sobre o resultado final de cada ano em forma de estatística ou lista de aprovados, aprovados em conselho de classe, dependentes, reprovados, reprovados por falta e, por fim, jubilados.

Até este momento tinha conseguido a lista de alunos novos ingressos no concurso de 2012/2013, mas como o sistema não fornecia a informação acerca do grupo a que cada aluno tinha concorrido no momento do concurso, estava verificando nominalmente através das folhas do resultado final do concurso, fornecidas pela pessoa responsável pelo mesmo. O resultado final da seleção é divulgado dividindo os concursados pelos grupos de cotas oferecidas. Passei assim a verificar nominalmente a lista de alunos novos de 2013 em cada *campus*, conseguida no sistema, com a lista de aprovação no concurso, para desse modo identificar os cotistas em cada turma da escola e passar a acompanhar sua trajetória.

Após essas consultas iniciais ao sistema para identificar os alunos cotistas, precisaria esperar os resultados finais de cada ano para assim conseguir os dados referentes ao desempenho escolar desse grupo. Estava na expectativa de acessar o sistema ao final de cada ano, em 2013, em 2014 e em 2015, como expressei no projeto encaminhado à PROEN. No entanto, a mudança de pró-reitora de ensino impactou diretamente esse objetivo, uma vez que meu acesso ao sistema passou a ser negado.

Como meu processo de investigação já havido sido autorizado, fui buscar informações de como proceder com a PROPGPEC, mas fui surpreendida com a informação de que deveria entrar com um novo pedido. Precisei entrar com novo processo de autorização de pesquisa em agosto de 2014 no qual esclarecia a necessidade de verificação dos dados na PROEN e ainda sugerindo que a diretoria de informação pudesse fazer algumas inserções no sistema de forma a incluir a informação do grupo de cota a que cada aluno ingressante tinha concorrido, a fim de ficar mais fácil as avaliações futuras da própria instituição. Após alguns meses de espera,

obtive a informação que meu processo tinha sido perdido, o que me obrigou a fazer um novo pedido. Foi então que obtive uma resposta negativa sobre o meu acesso aos dados, mais uma vez ressaltando o sigilo das informações e ainda sugerindo que a forma de acesso do aluno não aparece discriminada no sistema para não gerar estigmatizações. Foi sugerido também pela própria Pró-reitora que meu pedido fosse feito diretamente aos *campi* para que os profissionais da secretaria, autorizados a mexer no sistema, reunissem os dados. Assim, fiz um novo pedido com uma extensa lista de solicitações às secretarias dos *campi* que oferecem ensino médio regular diurno.

Nesse momento, já no final do ano de 2014, estava convencida de que deveria mudar meu escopo da pesquisa. A dificuldade de acesso aos dados e a burocratização estava tornando-a inviável. O retorno que tive das solicitações que enviei aos *campi* não passaram de listas de aprovações sem as informações necessárias para contemplar os objetivos da pesquisa.

A fim de não inviabilizar o trabalho resolvi escolher um *campus* específico para realizar o estudo. Assim, pareceu-me importante, pelo número de casos possíveis de serem observados, escolher o *campus* em que mais alunos cotistas haviam ingressado nos três primeiros anos de vigência da lei de cotas. A partir dessa escolha foi possível redesenhar os caminhos da pesquisa.

Esse conturbado processo de busca pelos dados me fez pensar sobre como a instituição ainda caminha a passos lentos para se firmar como um local de produção e de realização de pesquisas. O CP2 foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais (IF) em 2012, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que fez ampliar e modificar sua missão e seus objetivos. Com isso, a escola e seu corpo docente passou a se organizar também baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. O Plano de Trabalho Docente, instituído após a equiparação, foi pautado por essa tríade que até então não fazia parte dos estatutos formais da escola, apesar de iniciativas nesse sentido já serem praticadas desde a sua fundação.

No entanto, o olhar desconfiado sobre o pesquisador, mesmo sendo uma servidora da casa, acredito estar relacionado também a possibilidade da escola não mais deter o controle sobre os dados produzidos nas pesquisas. O setor responsável pelas autorizações de pesquisa funciona de maneira autônoma, no entanto, ainda não foi capaz de disseminar por toda a instituição as prerrogativas que compõem agora o CP2 como um lugar de pesquisadores. Publicizar dados pode também provocar um desgaste em sua imagem historicamente construída e sistematicamente reafirmada de instituição referência na educação brasileira.

Revelar o que se esconde e até mesmo se nega, abre caminho para recolocar o CP2 em outra posição no campo educacional, de uma escola que faz a diferença para uma escola que também diferencia; de um colégio marcado por sua excelência no ensino para um que também abriga formas de exclusão e processos de desigualdades.

Todo esse desgastante processo de busca por mais informações e transparência quanto aos indicadores acadêmicos contribuiu para se pensar a luta no colégio entre as forças que constituem o campo de conservação e o de transformação de suas estruturas. Foi possível perceber que diferentes princípios de hierarquização são utilizados para afirmar, por exemplo, quem pode e quem não pode ter acesso a certas informações e dados sobre a escola. Direções e coordenações de *campi* recebem relatórios consolidados sobre o desempenho do corpo discente, mas que poucas vezes são publicizados para outros servidores e toma-se o cuidado para que permaneçam como uma informação interna. Bourdieu, em seu *Homo Academicus*, ao analisar o campo universitário o caracteriza como

espaço de posições apreendidas por meio das propriedades dos agentes que nele detêm os atributos ou as atribuições e que lutam, com armas e poderes capazes de produzir efeitos visíveis, para prendê-los ou defendê-los, para conservá-los imutáveis ou transformá-los (BOURDIEU, 2013, p.106).

No caso estudado, faz sentido pensar na lógica do poder universitário, aquele adquirido na própria instituição, como atributo que possibilita certos agentes o controle de instrumentos de reprodução do corpo professoral e das práticas institucionais que confere uma posição diferenciada a quem o detém. Há também no CP2 uma relação entre o poder universitário e a experiência dos professores mais antigos, como um jogo de oposições no qual os professores mais antigos são os detentores do poder universitário e os professores novatos são identificados como aqueles que ainda não possuem os signos institucionalizados do prestígio. As posições ocupadas pelos departamentos também concedem a cada professor poder e este materializa-se, muitas vezes, nas atividades e nas funções exercidas por eles.

Assim, para Bourdieu, o poder universitário funda-se na possibilidade que um agente ou uma instituição tem de controlar o processo de reprodução da instituição, através de comissões, participações de banca, orientações e bancas de seleção do corpo docente. É um poder que pode inclusive se constituir sem relação com a produção científica dos agentes, ou seja, o poder universitário não se relaciona obrigatoriamente com o poder científico, aquele vinculado à uma reconhecida notoriedade intelectual acadêmica.

O poder universitário é considerado para Bourdieu como um poder temporal, ligado à idade de seus detentores. Esse poder demanda uma temporalidade para se adquirir, portanto, se restringem, em sua maioria, a agentes que já vivenciam esse jogo há algum tempo. No

entanto, mesmo os mais novos tentam se inserir nesse jogo na esperança de em algum momento ter os atributos para ocupar uma posição privilegiada. É dessa forma, segundo Bourdieu, que a reprodução do poder universitário se mantém, pela esperança que se alimenta nos mais novos de alcançá-lo.

No caso do CP2, isso fica evidente quando se relaciona as posições ocupadas por professores na estrutura da escola, o poder científico e a idade de cada um. Os cargos relacionados à gestão da escola como coordenações pedagógicas, direções de campus e chefias de departamentos são preenchidos na maior parte por agentes de grande poder universitário. Nos processos seletivos, de alunos e professores, ainda há uma possibilidade de que o poder científico se sobressaia na formação das bancas, mas como algo demandado e autonomamente organizado por cada departamento. Mas ainda assim, o poder universitário no CP2 determina as possibilidades objetivas do universo de concorrentes possíveis para ingresso na escola, pois os editais de acesso, as regras dos concursos, são organizadas pelas pessoas que o possuem.

O poder universitário de cada agente na posição que ocupa foi determinante para a mudança do percurso da pesquisa. Não há qualquer instrução que regule o tipo e o nível de acesso aos dados que o pesquisador pode ter. Existem entendimentos diferenciados sobre a questão e a palavra final cabe a um agente de alto poder universitário e não a uma tomada de decisão baseada em debate e acordos coletivos. Quando qualquer pesquisador solicita investigar o CP2 precisa assinar um termo de compromisso com a escola e afirmar a sua responsabilidade na produção das informações. O retorno que o colégio pleiteia refere-se à divulgação dos resultados da pesquisa.

As dificuldades em vencer as barreiras do acesso aos dados revelam também algumas oposições que organizam o modo de funcionamento e a distribuição do poder universitário no CP2. No estudo de Bourdieu, as oposições estruturais que reproduzem os limites do campo universitário são constituídas pelos seguintes pares: professores mais voltados à pesquisa *versus* professores mais voltados ao ensino; escritores *versus* professores; capital científico ou intelectual *versus* capital universitário; produção de longo prazo (doutorado) *versus* produção de ciclo curto (artigo de cotidiano). Algumas dessas oposições tem ficado mais evidentes no CP2 após a introdução de novas demandas aos professores a partir da equiparação da escola aos Institutos Federais vinculados mais a uma formação tecnológica. Os professores do CP2 podem agora, e devem, distribuir sua carga horária de trabalho entre atividades de gestão escolar, ensino, pesquisa e extensão. As lutas no campo para organização dessa carga horária têm evidenciado as disputas entre os professores que possuem poder universitário e aqueles

que detêm o capital científico/ acadêmico, mas não necessariamente são reconhecidos como possuidores de poder científico; entre os professores que investem em formação de longo prazo e os que a realizam em ciclo curto (especializações); entre os professores dos níveis finais e as professoras dos níveis iniciais da formação básica.

As relações entre os departamentos pedagógicos da escola também obedecem uma organização a partir da hierarquia das áreas de conhecimento o que tem ampliado esses conflitos e as disputas no campo. Diferenças e oposições têm sido evidenciadas ao mesmo tempo em que solidariedades são afirmadas, num jogo em que cada departamento justifica seus limites nos limites do adversário. A hierarquia social das disciplinas corresponde às hierarquias entre departamentos e as forças simbólicas que os estruturam também se refletem na forma de avaliação dos estudantes numa (re)produção de uma hierarquia vinculada à origem social dos mesmos.

Assim, como ressaltou Bourdieu (2013b) acerca da estrutura circular de dominação do campo universitário, a hierarquia social das disciplinas corresponde à hierarquia da origem social dos estudantes e dos professores, nas separações que ocorrem simbolicamente entre estudantes concursados e estudantes que ingressaram na escola por sorteio nos anos iniciais do ensino fundamental, e agora essa estrutura de dominação também aparece entre os concursados de escola pública e de escola particular.

Essa é a parte que mais interessa para a investigação. Como o ingresso de estudantes no ensino médio é determinado pelas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, a relação entre os departamentos, entre o poder universitário e o científico refletem as estruturas que movimentam os concursos e as práticas que após o ingresso dos alunos são organizadas para impedir e/ou afirmar diferenciações de rendimento e, por consequência, diferenciações simbólicas que hierarquizam sujeitos, tanto professores quanto alunos. Cabe perguntar, então, de que maneira a política de cotas contribui para reiterar ou contestar esse ciclo de dominação.

1.2 Caracterizando o *campus*

Iniciei o trabalho de campo no *campus* Niterói em fevereiro de 2016. No primeiro dia em que estive na escola para me apresentar como pesquisadora encontrei o local esvaziado, pois era dia de Conselho de Classe, apenas os servidores e professores específicos de algumas turmas estavam lá. Fui recebida pelo diretor do *campus* que me apresentou todos os funcionários das seções que são subordinadas à diretoria como recepcionista, assessores,

secretaria escolar, prefeitura do *campus* e setor de supervisão e orientação pedagógica.

O momento da pesquisa foi marcado pela mudança de espaço físico do *campus* Niterói para sua sede própria construída com recursos do governo federal em parceria com a prefeitura local que cedeu o terreno. A conquista de um prédio próprio, construído para abrigar a escola, com espaço físico adequado às necessidades da comunidade escola revela não apenas a própria história de constituição do *campus*, mas fundamentalmente o *ethos* escolar que reúne servidores e alunos e os diferencia dentro do espaço físico daquela região.

O *campus* Niterói foi inaugurado em 2006, como parte do programa de extensão do colégio em sua terceira fase iniciada em 2004 com a inauguração do *campus* Realengo. Ele é resultado de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Niterói que fez a cessão do espaço físico, o antigo CIEP Roberto Silveira, com seis salas de aula, que está localizado no bairro do Barreto. No seu primeiro ano de funcionamento ofereceu à sociedade 210 vagas no concurso de admissão ao 1º ano do ensino médio e desde então tem modificado os índices de resultados do Enem⁹ na região: foi 1º lugar entre as escolas públicas de Niterói e 2º lugar geral no município¹⁰.

Em 2016 o campus foi transferido para um prédio próprio construído em um terreno doado pelo estado do Rio de Janeiro, aos fundos do CIEP onde estava funcionando, e hoje atende cerca de 600 alunos distribuídos em 18 turmas diurnas. É o primeiro campus sustentável do colégio, com coleta de água da chuva e placas de captação da energia solar, além de toda uma lógica de acessibilidade.

As características sóciohistóricas e culturais da região onde se localiza a escola oferecem um panorama importante sobre o significado da implantação de um *campus* do Colégio Pedro II naquele bairro. O Barreto é um bairro do município de Niterói situado na divisa com o município de São Gonçalo e às margens da Baía de Guanabara, cortado pela Rodovia Governador Mario Covas (BR 101) e pela antiga linha Férrea da Leopoldina.

Recebe esse nome, pois fazia parte de uma antiga fazenda chamada de Caboró, que abrangia também Niterói e São Gonçalo, pertencente ao Frei José Barreto Coutinho de Azevedo Rangel. Até meados do século XIX a área era ocupada essencialmente por propriedade rurais, quando, a partir de 1890, iniciou-se o processo de urbanização da região com a instalação da via férrea, de diversas indústrias e das vilas operárias de duas importantes

⁹ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁰ Informações retiradas do site da escola, disponível em www.cp2.g12.br, pesquisado em 20/12/2016.

fábricas: a Fiat lux, de palitos de fósforos, e a Companhia Fluminense de Tecidos¹¹.

Com uma área de 2,06 Km² e uma população de aproximadamente 15.953 habitantes, de acordo com o censo de 2010, o Barreto passou de um dos principais polos industriais do município para uma via de passagem para outras localidades. A ocupação do bairro, o desenvolvimento da infraestrutura básica e o processo de decadência do bairro, a partir da década de 1970, com esvaziamento populacional e comercial, relacionam-se com o movimento dessas vilas operários de crescimento e de resistência mesmo com o fechamento das fábricas.

Atualmente a região tem passado por uma reconfiguração espacial com a exploração de novos empreendimentos imobiliários no modelo conjuntos residenciais, o que vem tornando-a atrativa como bairro-moradia. Uma das características do local que contribui para esse novo processo de ocupação associa-se à sua facilidade de acesso e transporte por estar localizado na intersecção entre Niterói, São Gonçalo e a Ponte Rio-Niterói. Apesar do pouco comércio, no que se refere à oferta educacional, estão localizados na região, além de pequenas escolas particulares, três colégios de referência na formação de nível médio: a Escola Técnica Estadual Henrique Lage, o centro de ensino profissionalizante do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Colégio Pedro II. Isso faz com que a paisagem do bairro seja preenchida por um número grande de jovens que circulam com seus uniformes escolares entre um turno e outro de aulas, nos pontos de ônibus e nas principais vias de acesso à região.

A fim de contribuir com a visualização do espaço geográfico onde se localiza do *campus* Niterói, reproduzimos o esquema abaixo:

¹¹HERCULANO, Selene et. al. Estudo iconográfico do bairro do Barreto. Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade – www.uff.br/revistavitas, n. 3, jun. 2012.

Ilustração 1: Do micro ao macro – Localização do *campus* Niterói



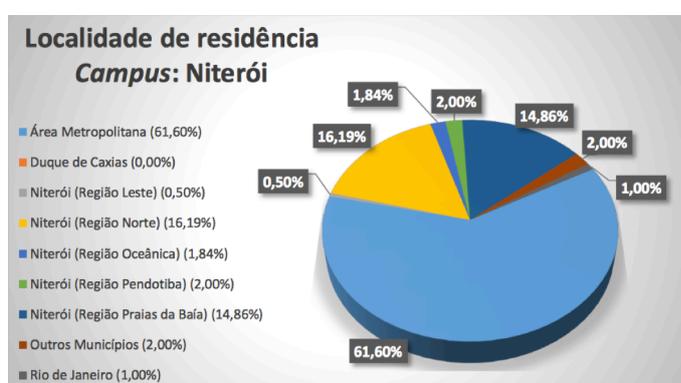
Fonte: Google maps

O posicionamento geográfico do bairro vem permitindo que jovens moradores inclusive de regiões mais afastadas como Magé, Itaboraí, Rio Bonito e Maricá, entre outras, venham para o Barreto em busca de dar continuidade aos estudos em escolas de nível médio que tem sua qualidade reconhecida. Analisando o perfil discente dos alunos e alunas do

campus Niterói, percebe-se que este ainda é um movimento recente, mas que tem gerando impactos na vida dos sujeitos que se inserem nessa jornada para alcançar níveis mais elevados de estudo.

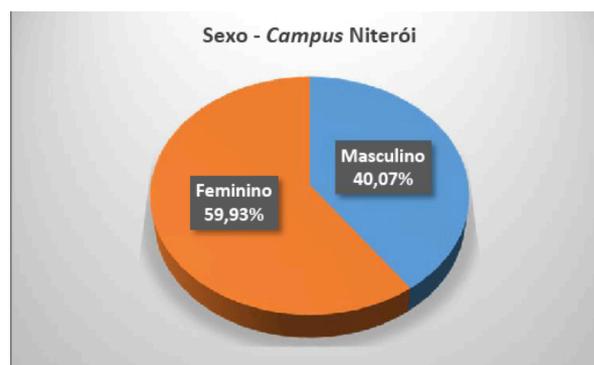
Atualmente a escola atende um público diverso em relação ao seu local de moradia, mas majoritariamente residente em áreas metropolitanas, feminino, branco e com renda superior a um salário mínimo, como mostram os gráficos abaixo:

Gráfico 5: Perfil discente *campus* Niterói por local de residência



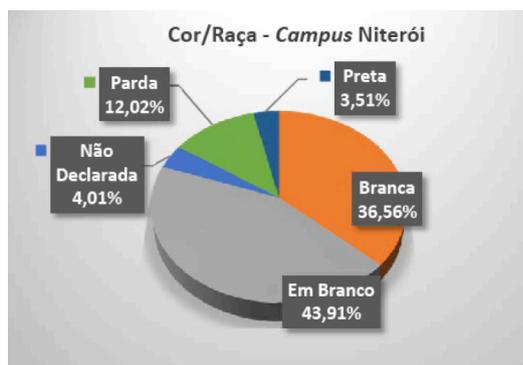
Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Gráfico 6: Perfil discente *campus* Niterói por sexo



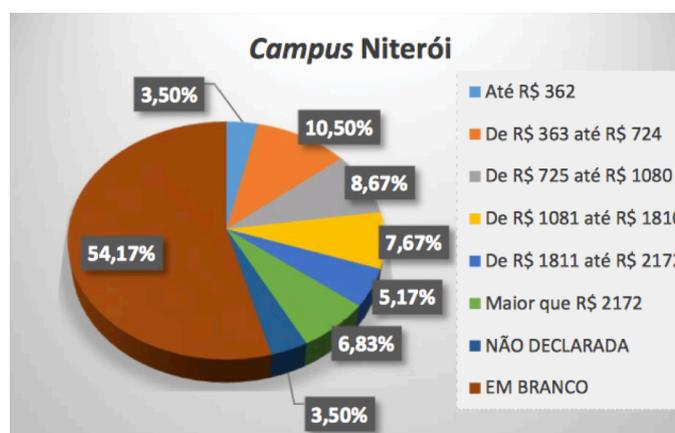
Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Gráfico 7: Perfil discente *campus* Niterói por cor/raça



Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Gráfico 8: Perfil discente *campus* Niterói por renda familiar



Fonte: CPII em números, disponível em www.cp2.g12.br

Mais uma vez vale ressaltar a dificuldade de se estabelecer um perfil discente considerando o alto número de respostas em branco ou não declaradas quando utiliza-se o critério cor/raça e a faixa de renda. Por isso se fez necessário investir para a composição da pesquisa em novo questionário de perfil que será apresentado em um capítulo específico.

Localizado em novo prédio, o *campus* Niterói é organizado em um espaço amplo, de dois pavimentos, composto por onze salas de aulas, sete laboratórios (química, física, humanidades, informática, artes, biologia e língua estrangeira), auditório, biblioteca, ginásio, refeitório e demais dependências administrativas. Durante o processo de transferência de *campus* houve um período de interrupção da coleta de dados na secretaria, uma vez que tanto os computadores quanto a rede de acesso precisaram ser reinstalados. Desta forma, a pesquisa foi realizada até junho do ano de 2016, e desenvolveu-se com a consulta aos dados na secretaria escolar, entrevista com gestores do *campus*, professores, coordenadores, o diretor, algumas entrevistas coletivas com um grupo de alunas negras e questionário de perfil dos

estudantes.

Ao final do mês de outubro, frente ao conjunto de medidas do governo federal de corte de gastos com a educação e reforma curricular do ensino médio sem a participação da população, os alunos do *campus* Niterói reunidos em assembleia decidiram ocupar o colégio e assim permaneceram até dezembro de 2016. Juntamente com os estudantes os servidores da instituição também entrarem em greve no mesmo período reivindicando principalmente o fim da reforma previdenciária e dos cortes do financiamento da educação. Dessa forma, a coleta final de dados foi realizada em abril de 2017, visto que o ano letivo de 2016 foi concluído nesta data.

Capítulo 2: Da redemocratização às políticas de ação afirmativa

Durante o processo de redemocratização do país, as discussões que abarcaram o trabalho de elaboração da nova Constituição Federal foram marcadas pela necessidade de desenvolver uma proposta à população que fosse capaz de responder às demandas pela distribuição de riquezas geradas pelo crescimento econômico e a ampliação da cobertura das políticas sociais.

Alguns movimentos sociais estimularam o debate sobre a indispensabilidade da intervenção estatal diante das questões que envolviam grupos específicos, como negros e mulheres, na perspectiva de se investir no enfrentamento da pobreza, melhorando as condições de educação, trabalho e cidadania. Ainda pouco se discutia, neste período, sobre a necessidade de adoção de medidas específicas para esses segmentos como forma de melhorar os patamares de inserção e integração da população marginalizada (JACCOUD, 2008).

No bojo dessas discussões, o Movimento Negro Unificado (MNU) passou a representar, a partir de 1978, na visão de Guimarães (2002), um novo movimento social negro que tinha em sua pauta, no conjunto das lutas pela redemocratização, três alvos principais: “a luta contra o preconceito racial; a luta pelos direitos culturais da minoria afro-brasileira; a luta contra o modo como os negros foram definidos e incluídos na nacionalidade brasileira” (GUIMARÃES, 2002, p.160). A ênfase estava na promoção do reconhecimento do fenômeno da discriminação racial como algo persistente e recorrente, além da valorização e preservação da cultura afro-brasileira. Todo o esforço deste e de outros movimentos sociais da época, com pautas diversas, culminou com o avanço dos direitos civis, políticos e sociais da população brasileira no texto da nova Constituição de 1988.

Assim, a Constituição Cidadã, como resultado do processo de reestruturação da sociedade brasileira, ficou marcada pela defesa da universalidade das políticas sociais tendo como princípio a ampliação do Estado. Para Jaccoud (2008), as políticas sociais universais implementadas no pós-constituente, organizadas sob o aspecto da seguridade social, tiveram um impacto importante na redução das desigualdades entre brancos e negros, pois permitiram um melhor acesso aos serviços e benefícios produzidos socialmente. No entanto, destaca a autora,

[...] foram, progressivamente, deixando de ser consideradas como os únicos instrumentos necessários a serem adotados face ao objetivo de redução das desigualdades raciais. Nesse sentido, a discriminação racial e o racismo, atuando de forma a restringir a igualdade de oportunidades e alimentando o processo de manutenção da população negra nas piores posições da sociedade brasileira,

passaram a ser objeto cada vez mais presente em debates e foco de proposições (JACCOUD, 2008, p. 62)

Isso significa dizer que no campo de disputa das políticas sociais no Brasil, após o período de reconstrução democrática, começaram a ganhar mais força os movimentos que pautaram a necessidade do desenvolvimento de políticas para segmentos específicos da população com o objetivo de se combater as desigualdades de maneira efetiva.

Já consta na Constituição Federal de 1988 uma evidência que apresenta a intenção de atribuir ao Estado brasileiro uma função mais reguladora dos problemas da exclusão social de determinados grupos, estabelecendo, por exemplo, reserva de cargos para portadores de deficiência e proteção especial ao trabalho da mulher (CÉSAR, 2007). Num contexto social de desigualdade, prerrogativas como estas justificam-se no sentido de operarem de forma a garantir condições de vida mais igualitárias a grupos reconhecidamente excluídos do processo de desenvolvimento. Passados quase 30 anos da promulgação da carta constitucional brasileira, ainda se observa na dinâmica das relações sociais a presença de altos índices de desigualdade quando se trata principalmente da população negra.

No entanto, não se pode negar que a carta magna de 1988 abriu espaço para que as demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados ocupassem a agenda pública. No que se refere às desigualdades raciais, a forte mobilização dos movimentos negros¹² estimulou a produção de muitos estudos dentro da perspectiva de que a universalidade das políticas públicas não garante a equidade da distribuição de recursos disponíveis na sociedade. Referências que desmascararam o mito da democracia racial (FLORESTAN, 1978), os estudos que revelaram dados sobre a distância real entre negros e brancos na sociedade brasileira (HASENBALG, 1979) e, posteriormente, o movimento de explicitar que as desigualdades raciais existentes também se refletiam entre os mais pobres segmentos da população (BRANDÃO, 2004), foram importantes no processo de interpretação da sociedade brasileira assim como para as disputas entorno dos temas relevantes para a agenda social antes e após a redemocratização.

Uma dessas contendas teve como centro as apreensões sobre o discurso da democracia racial. Como uma forma de interpretação da sociedade brasileira desenvolvida entre meados da década de 1930 e de 1940, a democracia racial, previa a existência de harmonia entre os diferentes indivíduos que carregam marcas raciais. Foi desenvolvida como ideal político de convivência igualitária, propagando a não existência do preconceito racial e, portanto, a

¹² Considerando a existência de diversos movimentos que tem em comum a luta pela melhoria das condições de vida da população negra, optou-se por usar o plural.

também inexistência da discriminação racial. Parte de um projeto que tinha como finalidade promover o fortalecimento, no imaginário social acerca das relações raciais, de uma cordialidade entre brancos e negros, substituindo o projeto de branqueamento da população largamente difundido pelas “teorias” racistas de meados do século XIX e início do século XX. Essa nova matriz de interpretação tinha um importante papel para a formação do estado-nação brasileiro.

O trabalho de Gilberto Freyre “Casa grande e senzala” é apontado na literatura como a principal ferramenta analítica utilizada para balizar essa proposta, apesar de não ter sido o autor do termo. Sua obra buscou fazer um retrato das relações sociais da época que em sua visão eram marcadas por diferenças, mas ligadas por uma lógica harmônica entre os diversos grupos sociais e de cor. A democracia racial foi desvendada, posteriormente, como um mito – enquanto discurso e ideologia construídos com a intenção de falsear uma realidade – já nas décadas de 1960 e 1970, pela forte atuação de alguns intelectuais da época, entre eles aqueles que participaram do Projeto UNESCO, como Florestan Fernandes, e dos movimentos negros que procuraram evidenciar que a interpretação da realidade racial brasileira não se pode dar pela negação da existência de conflitos, discriminações e desigualdades raciais.

A academia brasileira começa, a partir dos problemas apontados relacionados à integração do negro na sociedade de classes, a pensar o mito da democracia racial como “chave para o entendimento da formação nacional, enquanto as contradições entre discursos e práticas do preconceito racial passam a ser estudadas sob o rótulo [...] do racismo” (GUIMARÃES, 2002, p.165). Tal postura vigorava como uma forma de explicar que, apesar do reconhecimento da existência do preconceito racial, a ideia de harmonia entre as raças ainda se sobrepunha nas práticas.

A partir desses estudos, consolidou-se uma perspectiva teórica que passou a propugnar que para o avanço da democracia e desenvolvimento real do preceito constitucional de igualdade, a política social precisava estabelecer, no conjunto de suas intervenções, ações específicas para o combate à desigualdade racial e ao racismo, fatores que interferem diretamente na inserção social do negro na sociedade.

A contradição do momento se coloca, para Brandão e Perroni (2009), pelo fato de ser no quadro da expansão do neoliberalismo, a partir da década de 1990, o qual impôs à sociedade brasileira uma série de perdas de direitos sociais, que os movimentos negros ganham força para colocar a questão racial como um problema social, dessa forma, alcançar conquistas importantes, inclusive no campo da educação. Os autores ressaltam que foi nesse período que as denúncias acerca da desigualdade de oportunidades educativas que atingem

especialmente a população negra, velada nas práticas escolares e nas políticas educacionais universais, tomam a agenda pública. Destacam, assim, em seu texto, quatro pontos centrais que definem as ações do poder público em resposta às demandas colocadas pelos movimentos negros na esfera educacional:

- a) a revisão de conteúdos dos livros didáticos e das práticas docentes;
- b) a ação social e política dos cursos Pré-vestibulares para negros e Carentes (PVNC);
- c) a adoção de cotas raciais em universidades públicas e
- d) a revisão dos conteúdos curriculares nacionais, com a instituição da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Nesse debate, o que permanece em disputa também é o entendimento do compromisso do Estado em intervir ou não através de políticas sociais nos processos produtores e reprodutores de desigualdades sociais. Outra questão que se coloca nesse jogo refere-se à função das políticas públicas, se devem ou não combater e de que maneira as diferentes formas de desigualdade, promovendo a redistribuição de bens, direitos e recursos materiais e simbólicos na sociedade.

Ao longo da nossa jovem democracia, avanços e recuos foram caracterizando o caminho da intervenção governamental na questão racial. Alguns marcos, organizados por Silva (2107), contribuem para se construir um painel geral acerca do desenvolvimento da política racial nos governos pós-constituente.

Tabela 2: O caminho das políticas antirracistas no governo federal

Governo	Ações		Sociedade Civil	Contexto	
José Sarney (1985-1990)	1988	Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura	1988	Marcha Contra a farsa da Abolição	Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil e rearticulação dos movimentos sociais
	1989	Criação da Fundação Cultural Palmares			
Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)	1995	GT Interministerial pela valorização da população negra	1995	Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e pela vida	Tricentenário de Zumbi dos Palmares
	1996	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)		Programa de Superação do racismo e da desigualdade	Conferencia Mundial das nações Unidas contra o Racismo (2001)
	2002	II PNDH		Racial	
		Programa Nacional de Ações Afirmativas. Conselho Nacional de Combate à Discriminação GT para eliminação da discriminação no emprego e na ocupação Programa Diversidade na Universidade		Articulação nacional das comunidades remanescentes de quilombos (ANCRQ)	
Lula	2003	Secretaria de Promoção da		Cobrança pela	Conferência

(2003-2011)		Igualdade Racial (SEPPIR) Conselho Nacional de Igualdade Racial Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial	concretização do programa de superação do racismo e da desigualdade racial (Marcha Zumbi +10)	Regional para a América Latina e Caribe – preparatória para Conferência de revisão de Durban (2005)
	2004	Programa Brasil Quilombola	Reivindicações pelo cumprimento do	2ª Conferência
	2008	Agenda Nacional Quilombola	Programa de Ação da Conferência Mundial	Mundial das Nações
	2009	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial	das Nações Unidas Contra o Racismo (Durban, 2001)	Unidas Contra o Racismo – revisão de Durban (2009)
	2010	Estatuto da Igualdade Racial		I e II Conferência de Promoção da Igualdade Racial (2005, 2009) Marcha Zumbi + 10
Dilma (2011-2014)	2012	Lei de Cotas nas universidades e institutos federais		STF decide pela constitucionalidade das cotas raciais Marcha Nacional das Mulheres Negras
	2014	Cotas raciais nos concursos públicos federais		

Fonte: SILVA, 2017 – revisado pela autora

Todo esse cenário de aprendizagem institucional é perpassado pelas formas como são percebidas e legitimadas as desigualdades sociais em nosso país. Os paradigmas clássicos acionados para explicitar essa condição já não dão mais conta de gerar projetos de longo prazo no campo político. Esse problema, para Souza (2006) é reflexo de uma deficiência do campo acadêmico e intelectual brasileiro que não está sendo capaz de fornecer uma “clareza teórica” para que dessa maneira se tenha uma “clareza prática” acerca dos tipos de ações necessárias para desnaturalizar e interferir nos processos de produção das desigualdades.

Para esse autor, os principais paradigmas de explicação da nossa grande desigualdade social são três: o personalismo/ patrimonialismo, o economicismo e o racismo. Enquanto o primeiro apresenta uma abordagem culturalista em que os aspectos estruturais e institucionais são colocados de lado, com uma interpretação que carece de historicidade e se concentra na análise do “capital social de relações sociais”; o segundo e o terceiro acabam por secundarizar aspectos fundamentais da desigualdade por, numa visão unidimensional, simplificar causas múltiplas e complexas. Para o sociólogo, tanto a lógica do homem cordial ou do “olha com quem está falando”, quanto a ideia de desigualdade material ou do racismo como único aspecto a ser considerado são insuficientes para oferecer respostas para o problema da nossa “abissal desigualdade social”.

A discussão meramente “econômica” da desigualdade está condenada à superficialidade e ao fracasso por uma razão muito simples; a dimensão econômica não percebe os dois aspectos, intimamente relacionados, mas analiticamente separáveis, mais fundamentais para a compreensão do fenômeno da desigualdade nas sociedades modernas (inclusive nas periféricamente modernizadas como a nossa): sua gênese e sua legitimação. (SOUZA, p.87, 2006).

O que Jessé de Souza mostra é que os mecanismos de legitimação das desigualdades atuam de maneira a esconder e naturalizar suas causas, oferecendo uma explicação superficial e enganadora para os problemas, assim “não nos interessamos nem percebemos a gênese e o mecanismo sutil e pré-reflexivo que legitima o acesso privilegiado de alguns a todos os bens ideais e materiais escassos e condena outros à penúria e a uma vida indigna deste nome” (SOUZA, 2006, p.88).

Nas sociedades modernas, o valor normativo central para sua organização está expresso na ideia de igualdade e a maneira pela qual o Estado procura garantir esse valor passa pela concepção de justiça compartilhada socialmente. A pergunta que acompanha as análises de Jessé de Souza refere-se a esses componentes; o autor desenvolve argumentos para entender como, numa sociedade que persegue a igualdade, as desigualdades são legitimadas, isto é,

Como a igualdade formal entre os indivíduos passa a ser o critério fundamental da solidariedade social dessas sociedades, a partir da perda de eficácia das regras abertamente hierárquicas dos contextos pré-modernos, as novas regras de exclusão e inclusão têm sua eficácia dependente de sua opacidade e naturalização. (SOUZA, 2006, p.91).

Assim, as instituições como o mercado e o Estado, e no caso aqui estudado interessa também pensar a escola, precisam se projetar socialmente como neutros, justos e objetivos de maneira com que os princípios ilusórios meritocráticos se tornem mais evidentes para garantir a opacidade e a naturalização dos mecanismos que diferenciam, classificam e hierarquizam indivíduos moralmente através dos consensos compartilhados de maneira pré-reflexiva nas práticas sociais, frutos da lógica dessas mesmas instituições.

Na abordagem proposta por Souza (2003a), a chave de entendimento dessa questão estaria no conceito bourdieusiano de *habitus*. Souza propõem uma subdivisão dessa categoria de maneira a atribuir uma dimensão histórica que contemple as mudanças econômico-sociais de diferentes sociedades. Na concepção de Jessé, trabalhar com uma pluralidade de *habitus* permite considerar o processo histórico de aprendizagem coletiva dos dispositivos morais e políticos que conformam o modo de ser homogeneizador das sociedades capitalistas.

Estabelece, desse modo, uma escala de *habitus*, do *precário*, passando pelo *primário*, ao *secundário*, em que os indivíduos são localizados e hierarquizados como possuidores ou não de um certo tipo de “personalidade” julgada como produtiva para a sociedade. Nesse sentido, para o autor, o *habitus precário*, é aquele em que estão ausentes as predisposições, tanto cognitivas quanto psicossociais, do *habitus primário*. São os dispositivos que compartilhados objetivamente, ainda que de maneira não consciente, que se fazem necessários para o desempenho esperado no espaço social, sendo que a falta deles aponta para a causa última da desigualdade.

Os sujeitos que compartilham o *habitus precário*, os inadaptados ou a ralé, para usar um termo do autor, são identificados como indivíduos de um valor menor justamente por não possuírem o *habitus primário*. Assim, recebem um status de sub-humanos objetivamente, mas de forma naturalizada em um tipo de consenso que permite que na sociedade brasileira alguns tenham seus direitos reconhecidos e outros, em sua maior parte negros, estejam fadados a um lugar de insignificância.

O peso da população branca nas posições de destaque e prestígio social faz com que uma pessoa negra que possua o *habitus secundário*, por exemplo, aquele que confere um padrão de estilização da vida, em que os mecanismos de distinção social aparecem como gosto ou como “talento inato”, tenha sua marca racial desconstruída ou interpretada sob outra lógica. Nesse sentido, uma mudança de *habitus* pode significar um embranquecimento, enquanto signo de valor ou estratégia de ascensão social. Mas sua aceitação pode depender do reconhecimento do mérito pessoal e até da sua condição enquanto exceção naquele grupo.

Jessé considera que a cor funcionou, na sociedade escravocrata, como um “índice tendencialmente absoluto da situação servil”, mas que na sociedade competitiva capitalista funciona como um índice relativo, isto é, estaria sempre relacionado “ao padrão contingente do tipo humano definido como útil e produtivo no racionalismo ocidental” (SOUZA, 2003a, p.57). No entanto, se a cor conferiu no início da modernização brasileira um aspecto de inadaptabilidade da população negra ao “novo espírito do capitalismo”, a naturalização da relação direta entre ser negro e ser da ralé ao longo do tempo fez com que esse aspecto vinculado a uma identificação racial passasse a ser lido socialmente como “o” aspecto de diferenciação. A grande massa que constitui a ralé brasileira é negra e seu “embranquecimento” como exceção confirma a regra social racista compartilhada que confere um grau alto de desconfiança e estranhamento permanente a possibilidade de adaptabilidade da população negra ao *habitus primário* ou mesmo ao *secundário*.

Algumas alternativas políticas são elaboradas a fim de romper com esse padrão de naturalização das relações sociais em que ao negro é sempre atribuído um valor menor como ser humano. Caracterizadas não apenas por oferecerem os dispositivos fundamentais para permitir a passagem de um *habitus* a outro, como as políticas desenvolvidas no âmbito educacional, mas especialmente aquelas que impactam numericamente no peso da população negra na ocupação de certos papéis sociais. Esta seria uma estratégia de modificação dos padrões culturais e dos dispositivos que caracterizam cada *habitus*. Para citar como exemplo deste último aspecto, tem-se as cotas raciais nos concursos públicos federais. Assim, pode-se dizer que a interrupção do processo de produção e reprodução das desigualdades raciais vincula-se também a possibilidade de romper com o consenso social que interpreta o sujeito negro que está fora do *habitus precário* como uma pessoa sempre fora do seu lugar.

2.1 Justiça social, redistribuição e reconhecimento

Ao se buscar identificar os grupos que socialmente tem acesso diferenciado a direitos e oportunidades para promover uma equiparação a partir de normativas legais, de ações e programas desenvolvidos pelo Estado, outro elemento vem completar o tenso cenário das desigualdades raciais no Brasil: a concepção de justiça que permeia o pacto social instituído pela carta magna de 1988.

As políticas sociais desenhadas nesse contexto estavam associadas ao resgate da cidadania com a retomada e ampliação para outros grupos dos direitos políticos e a universalização dos direitos sociais. A ideia era que a política social promovesse a inclusão social pela sua universalidade e com a extensão dos direitos às camadas mais pobres. Os avanços da cobertura da política social já foram sentidos nos primeiros anos após a promulgação da nova constituição com um aumento de oito pontos percentuais do PIB nos gastos sociais que passou de (10%) em 1988 para 18% em 1990 (KERSTENETZKY, 2014).

Sendo refundada em uma associação íntima entre direitos sociais e políticos plenos, novidade absoluta na história política brasileira, a nova democracia brasileira, amparada nos preceitos da nova Constituição, vinculou esses direitos de duas maneiras fundamentais: em primeiro lugar, substantivamente, ao postular que cidadãos plenos tenham direitos sociais garantidos e ao listar sob essa rubrica o direito à assistência, à previdência, à educação e à saúde, ao lazer, à moradia, à alimentação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância. A segunda modalidade de associação desses direitos foi procedimental: a nova Carta introduziu o princípio da descentralização político-administrativa das políticas públicas e o componente de participação popular nos Conselhos que deliberam sobre essas políticas. Nesse processo, a política social é repatriada para a dimensão da cidadania, desembaraçando-se de sua tradicional vinculação a projetos de

desenvolvimento econômico: sua dinâmica passa a ser marcada por sua apropriação pela cidadania. (KERSTENETZKY, 2014, p. 8)

Em contrapartida, a partir de 1994, pós-Plano Real, vivenciava-se um período de busca por estabilidade econômica o que fez com que os gastos com política social pouco aumentassem, apesar de algumas iniciativas importantes datarem deste período, como é o caso do Sistema Único de Saúde (SUS). Desde então, a política social vai assumindo um caráter de refém da política econômica sofrendo reformas a cada ajuste fiscal, passando por um período recente de fôlego, marcada pelos projetos de transferência de renda e pela diminuição dos índices de pobreza, e atualmente com ataques brutais que ameaçam, inclusive, os preceitos constitucionais que a caracterizam¹³.

Nesse processo constante de subordinação, passou a existir uma polarização do debate sobre dois estilos de políticas sociais, mas pouco se refletindo sobre qual princípio de justiça social deve ser efetivado com os programas e projetos do Estado. Isso porque está marcado no campo de análise das políticas sociais a disputa entre focalização e universalização como sendo dois polos necessariamente opostos. Nessa lógica, políticas universais são relacionadas sempre à garantia de direitos sociais e, em contraposição, as políticas focais estariam ligadas a noções residualistas de justiça.

Na concepção de Kerstenetzky (2006) universalização e focalização são métodos alternativos e por vezes complementares de implementação de uma noção de justiça social. Para ela, seria possível dividir as concepções dominantes de justiça nas democracias liberais modernas em duas, uma mais fina e outra mais espessa.

A primeira, em sua caracterização, representa uma justiça mercadocêntrica, integradora, caracterizada pela autora como aquela que entende o mercado como responsável por distribuir as vantagens que o modelo econômico produz. Isso significa que a política econômica funciona como a “verdadeira” política social, uma vez que necessariamente é capaz de transmitir à maior parte da população seus benefícios materiais. Seria justa por que a distribuição de remunerações se dá pelo mérito individual de cada um, cabendo ao Estado apenas a garantia para que essa justiça aconteça, assegurando os direitos de propriedade, o

¹³ Em dezembro de 2016 foi promulgada pelo Senado Federal a Emenda Constitucional 95 que limita por 20 anos os gastos públicos. Apresentada pelo governo ilegítimo de Michel Temer, a proposta relaciona-se com as medidas que visam equilibrar as contas públicas e foi apresentada como uma resposta à crise econômica. Seguridade social, saúde e educação são as áreas mais atingidas pela aprovação dessa emenda, que ocorreu apesar de toda a mobilização da população e dos diversos movimentos sociais. Com os investimentos dessas áreas restritos, o impacto sobre a população mais pobre se somará ao estímulo da iniciativa privada nesses setores. Essas e outras reformas colocadas na pauta do dia após o impeachment atingem muitos direitos conquistados e desarticulam diversas políticas sociais, acirrando ainda mais o clima de instabilidade política do país.

cumprimento dos contratos e a proteção contra a fraude. A desigualdade que é produzida nesse sistema de relações é vista como justificável já que dependeriam do esforço e do talento individual para que cada sujeito conquiste o seu progresso material. Nesse sentido, as políticas sociais atendem apenas aos segmentos que ficam à margem desses processos, como políticas residuais, independentemente se os grupos sociais excluídos já se encontravam nessa situação mesmo antes do processo de modernização econômica.

O segundo tipo de justiça, mais espessa, engloba uma família de concepções que entende a necessidade de uma redistribuição de oportunidades já que compreende que existem desigualdades que não dependem das escolhas e das responsabilidades dos sujeitos, tais como as de classe, família, cor e gênero. Isso institui uma distribuição prévia de recursos e vantagens que pré-determinam as chances de sucesso dos indivíduos e, portanto, as desigualdades daí geradas são entendidas como injustas. Ainda que reconheça a primazia do mercado na alocação dos recursos econômicos, dá ao Estado uma função complementar para intervir nos resultados do jogo e promover uma igualdade de oportunidades políticas, sociais e econômicas. Kerstenetzky localiza John Rawls como um dos representantes dessa abordagem, ele inclusive pondera que as desigualdades socioeconômicas só podem ser justificáveis e consideradas justas se beneficiarem de alguma forma os menos favorecidos, o que não tem sido o caso nas sociedades capitalistas modernas. Na atual fase do desenvolvimento do capital, ao mesmo tempo em que algumas desvantagens passadas são superadas outras são construídas, acirrando os mecanismos de diferenciação e hierarquização social.

O que a autora pretende mostrar com essas explicações é que tanto a focalização quanto a universalização podem estar vinculadas a uma concepção de justiça fina ou espessa, pois não há uma correlação direta entre os tipos de política e o modelo de justiça que representam. O que acontece é o oposto, ou seja, a concepção de justiça que vai moldar um tipo de focalização residual e/ ou uma universalização básica, enquanto o outro tipo baseado numa justiça redistributiva pode inclusive combinar universalização e focalização no sentido de garantir direitos e a efetivação dos mesmos.

Ainda ressalta que na noção de justiça rawlsiana

[...] a focalização seria um complemento da universalização de direitos efetivos, compatível com o princípio da retificação ou da reparação [...] em que liberdades formais para se converterem em liberdades reais requerem distribuição reparatória de oportunidades (KERSTENETZKY, 2006, p. 571).

A título de exemplo, Kerstenetzky mostra como essas combinações podem acontecer e a qual modelo de justiça correspondem. Assim, focalização que se baseia na concepção de

justiça fina tem programas residualistas com proteção social mínima, como no caso dos Estados Unidos. Nessa mesma concepção, um exemplo de universalização seriam os tipos de políticas do modelo inglês em que há seguridade social, saúde e educação básicas. Essa noção de justiça mercadocêntrica promove uma baixa redistribuição, enquanto espera-se que uma noção mais estadocêntrica promova uma maior redistribuição. É o caso dos países escandinavos que organizam programas de seguridade social, saúde e educação universais. A focalização, nessa perspectiva, seria representada pelas políticas que objetivam redistribuir recursos para gerar oportunidades sociais e econômicas aos grupos em desvantagem, como uma ação reparatória e complementar.

O que se verifica no país é uma difícil combinação de modelos e perspectivas divergentes que resultam em tensões e no desenvolvimento de uma política social frágil muito suscetível a mudanças tanto dos governos quanto da economia. Progressivamente as políticas sociais foram sendo atacadas em seu sentido de promoção da cidadania conclamado na Constituição de 1988. Em um primeiro momento, ainda nas décadas de 1990, como resposta a uma perspectiva neoliberal, as políticas sociais se adequaram mais a uma noção de justiça mercadológica, associada a medidas que propunham uma diminuição da ação do Estado. Nessa lógica, os recursos disponibilizados para elas eram vistos como suficientes, devendo apenas ser aplicados com eficiência e eficácia. Já a partir de 2003 a 2010, a intervenção estatal passa a investir mais em focalização, misturando políticas de caráter residual com redistributivas, mas ainda assim com investimentos pontuais na universalização, que no campo educacional, por exemplo, significou medidas de ampliação da oferta que incluíram financiamento público inclusive como incremento do setor privado. Mas a atuação fundamental, comenta a autora, ocorreu pela valorização do salário mínimo, pois este ato influenciou também em outras políticas. A partir de 2010 iniciou-se um processo de desaceleração econômica, ainda como efeito de uma crise internacional, mas que até 2013 não tinha modificado os principais parâmetros da política social do período marcado pela expansão das transferências de renda e a valorização do salário mínimo (KERSTENETZKY, 2014)¹⁴.

¹⁴ Vivenciamos atualmente um momento político bastante controverso em que a presidenta eleita em 2014 foi *impeachmentada* mesmo sem crime de responsabilidade, como determina a legislação, a partir da forte associação entre a instabilidade econômica intensa do país com os processos de corrupção partidária. Com isso, há um crescente impulsionamento do neoliberalismo que, associado a uma moral conservadora, presente tanto na dinâmica das relações sociais mais micro quanto no Congresso Nacional, tem buscado interromper o processo de ampliação dos direitos sociais, mais evidentes na conjuntura dos últimos governos, com ataques diretos especialmente à educação e aos direitos das mulheres. As políticas sociais estão rapidamente sendo contidas e com a Emenda Constitucional 55 aprovada para congelar os investimentos do governo nesta área por até 20 anos, corremos o risco de em poucos tempo consolidarmos um modelo de política social que opera na lógica de justiça fina.

Isso só mostra o quanto ainda está em disputa a concepção de justiça social que deve guiar as ações do Estado brasileiro. As noções apresentadas até aqui permitem arranjos diversos, inclusive combinando-se entre si. No nosso caso, em que a tamanha desigualdade faz com que a focalização seja um componente importante da política social, no sentido de garantir alguma aproximação dos direitos universais, sempre existiu uma preocupação dos pesquisadores em chamar a atenção para que as políticas focalizadas não se tornassem a política social em si, separada, por exemplo, de um projeto de reforma tributária, pois assim se assumiria o seu caráter residual e não redistributivo. As críticas entorno das políticas que promovem a diminuição da pobreza, como os projetos de transferência de renda, que respondem também a uma demanda de mercado por ampliação do consumo de massa, se colocam nesse sentido. As dúvidas que essas imprecisões referentes a qual justiça social o Estado baseia suas ações contribui para fragilizar e fragmentar as políticas sociais. Ainda mais em momentos em que grupos sociais diferentes reivindicam respostas públicas às suas demandas específicas, escancarando os limites da universalização, como vem ocorrendo desde o processo de redemocratização do país.

Qual o acordo que se deve buscar para combater as desigualdades sem que com isso se reforce a fragmentação e a particularização das demandas? Nancy Fraser (2007) oferece uma linha de análise que opera com um conceito de justiça, considerado por ela, mais amplo, pois não trabalha na dissociação dos modelos comumente polarizados para se combater as injustiças sociais. Estes modelos estão representados nas disputas entre política de classe e política de identidade; multiculturalismo ou igualdade social; e/ou, como colocado anteriormente, focalização e universalização. Para a autora, os paradigmas devem ser combinados. A fim de se combater a produção e reprodução de injustiças e desigualdades na sociedade capitalista, seriam necessárias ações tanto de reconhecimento, quanto ações de redistribuição, de maneira a reestruturar os mecanismos econômicos e culturais que impedem a distribuição igual de recursos materiais e simbólicos na sociedade. Isso significa em termos práticos o que Kerstenetzky tentou demonstrar: a combinação de políticas focais e universais é uma possibilidade dentro de um conceito de justiça abrangente.

Os programas desenvolvidos para promoção do reconhecimento dos direitos negligenciados de grupos sociais específicos, como muitas vezes operam de forma focalizada, são na maior parte interpretados como iniciativas vinculadas a um conceito de justiça fino, como exposto acima. A maioria de suas críticas abordam essa questão, identificando-os como ações que não se vinculam a um projeto de redistribuição mais universalista e que, por isso,

não seriam medidas compatíveis com o ideal de justiça social identificado no texto constitucional, como significado de igualdade.

Pretende-se aqui levantar elementos para a desconstrução dessas justificativas que sustentam a falta de um consenso institucional acerca da importância das políticas focais e de reconhecimento, especialmente as ações afirmativas. Para isso se partirá do conceito de justiça social desenvolvido por Fraser (2007, 2001). Para essa autora, o cenário atual dos conflitos políticos para resolução das injustiças sociais está dominado pela luta pelo reconhecimento. Fraser identifica que as demandas por reconhecimento das diferenças têm alimentado as lutas de muitos grupos

[...] mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivo para mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como injustiça fundamental. E reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (FRASER, 2001, p. 245)

Nancy Fraser desenvolve uma teoria da justiça que tenta dar conta de um debate que permeia as sociedades capitalistas contemporâneas, momento que ela denomina de “pós-socialista”, em que as demandas dos movimentos sociais por reconhecimento de identidades culturais se dão no mesmo tempo em que há uma minimização da mobilização a partir dos aspectos vinculados à classe e à desigualdade econômica. Nesse sentido, a autora tenta oferecer uma proposta reconciliadora entre as postulações atuais acerca das identidades e a crítica inicial quanto ao modo de produção capitalista e sua inerente produção de desigualdades. Assim como Jessé Souza, ela também rejeita as teorias monistas que identificam uma única causa para os problemas da injustiça e da desigualdade.

No processo histórico global, o fim do socialismo real e a intensificação da globalização provocam para Nancy Fraser um movimento de substituição de reivindicações, no qual a luta por reconhecimento das diferenças étnicas e culturais se sobressai em relação à luta por igualdade social. Diante disto, o risco que se coloca é o de que a dominação cultural supere a exploração como injustiça fundamental (BRESSIANI, 2011).

Evidenciadas pelos conflitos políticos do final do século XX, que não mais estavam sendo organizados pelo interesse de classe, as lutas por reconhecimento das diferenças salientam os aspectos da desigualdade que se desenvolvem pelo pertencimento a uma identidade étnica, racial, de gênero, de sexualidade. As duras críticas a esses movimentos ressaltam o perigo de perder de vista nas mobilizações por justiça a dimensão da desigualdade material. Sem negar a importância desses novos processos organizativos, Fraser desenvolve

uma análise integradora em que as diferenciações de classe e de status, esta como algo que vá além da identidade em si, são entendidas em suas interações.

Assim, a fim de se alcançar um modelo de justiça abrangente, Fraser desenvolve uma análise que combina versões da política cultural da diferença, da identidade, com a política social da igualdade. Assumindo o fato de que a justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, teoriza acerca do entrelaçamento entre a desigualdade social, a desvantagem econômica e o desrespeito cultural. Afinal, não acredita que exista uma primazia entre essas esferas no processo de produção de injustiças, pois defende que os diferentes mecanismos sociais que geram impedimentos verificáveis à participação dos sujeitos enquanto pares na sociedade são frutos de uma combinação de desigualdades materiais exacerbadas e crescentes com padrões hierárquicos de valoração cultural, na qual se ligam por uma relação causal. Isto é, tanto a cultura pode gerar injustiças relacionadas à redistribuição, quanto a economia pode gerar injustiças relativas ao reconhecimento.

Dessa maneira, o caminho que escolhe para fundar sua teoria de justiça, a fim de melhor expor os dilemas que permeiam a vida política nos tempos atuais, implica no entendimento de que apenas analiticamente as injustiças econômicas e culturais se distinguem, assim como seus respectivos remédios (para utilizar o termo da autora), que seriam as políticas de redistribuição e reconhecimento.

A injustiça socioeconômica, de maneira geral¹⁵, está estruturada na organização político-econômica da sociedade e expressa-se pela exploração do trabalho, pela marginalização econômica e pela privação material de vida. O remédio para esta condição é a redistribuição, isto é, uma reestruturação econômica de algum tipo, seja pela redistribuição de renda, pela reorganização da divisão do trabalho, entre outros.

No caso da injustiça cultural ou simbólica, que abarca padrões sociais de representação, interpretação e comunicação que acabam gerando, por exemplo, dominação cultural, não reconhecimento e desrespeito, o remédio está justamente na transformação destes padrões. Assim, o desenvolvimento de algum tipo de mudança cultural pela posituação de identidades e/ou a valorização da diversidade cultural estariam representados no termo reconhecimento.

Na dinâmica das relações sociais, as injustiças socioeconômicas e culturais estão interligadas, para Nancy Fraser (2001)

¹⁵Ainda que diferentes teóricos igualitários tenham desenvolvido abordagens diversas para enfrentar a questão das injustiças socioeconômicas, para o entendimento da teoria de Nancy Fraser, a própria autora ressalva que não é preciso o comprometimento com uma abordagem teórica específica.

[...] até mesmo as instituições econômicas mais materiais têm uma dimensão cultural constitutiva, irreduzível; estão atravessadas por significados e normas. Similarmente, até mesmo as práticas culturais mais discursivas têm uma dimensão político-econômica constitutiva irreduzível; são suportadas por apoios materiais. Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas pelo Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem a participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica. (FRASER, 2001, p. 251).

O dilema se coloca quando demandas distributivas e de reconhecimento são colocadas simultaneamente, como no caso das coletividades bivalentes. Isto porque as reivindicações por reconhecimento tendem a promover um processo de diferenciação entre grupos enquanto que as demandas por redistribuição, ao promoverem justamente o fim dos modelos econômicos que causam especificidades de grupos, suscitam a homogeneização.

As coletividades bivalentes, segundo Fraser, são aquelas que englobam as dimensões político-econômicas e culturais-valorativas sem que uma seja o efeito indireto da outra, mas sim tendo ambas as dimensões como primárias e originais. As coletividades bivalentes paradigmáticas são representadas pelo gênero e pela raça. O gênero tem uma face designada pela divisão sexual do trabalho e outra pelo androcentrismo e o sexismo. Assim como a raça que é tanto um princípio estruturador da economia política, pelo legado histórico do colonialismo e do escravismo, como também é um aspecto central do eurocentrismo e do racismo. Portanto, constituem coletividades que sofrem igualmente pela má distribuição socioeconômica e pela desconsideração cultural, elementos que se entrelaçam dialeticamente uma vez que as normas culturais hierarquizadas estão estruturadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica restringe a voz dessas coletividades impedindo uma participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana (FRASER, 2006).

Para a autora, o combate a esse ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica do gênero e da raça requer mudanças tanto na economia quanto na cultura, no âmbito da redistribuição e do reconhecimento. A questão central que se coloca, então, diz respeito à superação do dilema redistribuição-reconhecimento. No que se refere às coletividades bivalentes paradigmáticas, a pergunta seria: como lutar simultaneamente para abolir as diferenças de gênero e raça e valorizar a especificidade do gênero e da raça?

Algumas alternativas para se desconstruir o ciclo vicioso de subordinação econômica e social apontado por Fraser (2001) têm sido realizadas, mas combinando um tipo de política redistributiva e de reconhecimento que, na visão da autora, não afetam as bases político-econômicas e culturais das injustiças. Estas ações são chamadas por ela como **afirmativas**,

uma vez que tendem a afirmar a diferenciação de grupos e podem ter como consequência a estigmatização dos mesmos ou dos próprios processos que geram a diferenciação. Nas palavras de Fraser, são medidas “voltadas para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra” (FRASER, 2006, p.237).

Na esfera do reconhecimento, as políticas afirmativas que objetivam conter a injustiça cultural organizam-se de maneira a compensar o desrespeito promovendo a revalorização das identidades dos grupos desvalorizados na sociedade, deixando inalterados os conteúdos dessas identidades e as diferenciações de grupos existentes.

Já para compensar a má distribuição terminal como efeito da injustiça econômica, as políticas afirmativas de redistribuição provocam realocações superficiais por focarem no aumento do consumo dos grupos economicamente desprivilegiados sem alterar as estruturas econômicas e políticas que provocam tal injustiça. Fraser considera que essas medidas acabam por promover um reconhecimento estigmatizante com o reforço de diferenciações e da divisão entre as frações de classe. Com o tempo, esse “efeito de reconhecimento prático” dos grupos desfavorecidos economicamente acaba tornando a política de compensação num privilégio, como uma “generosidade” imerecida¹⁶.

Ainda operando no dilema redistribuição-reconhecimento engendrados por meio do gênero e da raça, a autora aponta que a combinação de um modelo de redistribuição que reestruture profundamente as relações de produção combinado com um modelo de reconhecimento que promova a desconstrução de padrões de diferenciações entre grupos possa ser um caminho possível. Estes modelos foram nomeados de **transformativos** por objetivarem transformar as estruturas objetivas das injustiças assim como desestabilizar ou negar as diferenciações.

Políticas de reconhecimento transformativas compensariam o desrespeito a partir da transformação da estrutura cultural que diferencia grupos, podendo provocar ao longo do tempo inclusive desestabilizações nos processos de diferenciações abrindo possibilidade para outros reagrupamentos identitários. A redistribuição transformativa, por sua vez, reduziria a desigualdade social sem produzir classes estigmatizadas porque tenderia à dissolução da própria diferenciação de classe ao garantir a todos o acesso ao emprego desvinculado do

¹⁶ Recentemente no Brasil, o maior programa de transferência de renda já realizado – Programa Bolsa Família – passou por esse processo de questionamento no qual o argumento utilizado especialmente pela mídia baseava-se nessa lógica de reconhecimento estigmatizante. Os usuários do programa passaram a ser vistos como recebendo um tratamento especial que feria a lógica de igualdade de valor das pessoas. O resultado desse questionamento, associado à lógica da instabilidade política e econômica do país organizada por um comando estatal liberal conservador e sem compromissos sociais levou à contenção do programa.

consumo e com o apoio de um vasto setor público não mercantil. Ao realizar medidas nesse sentido, promoveria “reciprocidade e solidariedade nas relações de reconhecimento” (FRASER, 2006, p. 238). Com isso, ações de redistribuição poderiam também reparar algumas formas de não reconhecimento ao dismantelar a longo prazo as dicotomias hierárquicas de gênero e raça. No entanto, ressalva a autora, tais intervenções são deslocadas dos interesses imediatos dos grupos e da forma como as identidades de gênero e raça são construídas culturalmente.

Resgatando a proposição alternativa de Fraser de reconhecimento, este precisa operar como igualdade de status promovendo a institucionalização de padrões de valoração cultural que proporcionem a paridade de participação. Esta, por sua vez, funcionaria de forma a garantir e reforçar as políticas de redistribuição e reconhecimento. A **paridade de participação** é a ideia normativa chave da construção da concepção de justiça proposta pela autora, pois pretende ir além das categorias utilizadas para se entender as desigualdades marcadas pelo binômio inclusão e exclusão. Nesse sentido, considera que a paridade de participação vai além desse contraste, uma vez que condena tanto a exclusão quanto a inclusão que não funciona de maneira a colocar realmente as condições sociais, culturais, econômicas e políticas em iguais termos (CYFER e NEVES, 2011). No que diz respeito ao enfrentamento da questão racial, portanto, está em jogo a promoção de um projeto democrático no qual a justiça social, baseada em ações transformativas tanto de reconhecimento como de redistribuição, seja um valor a ser sistematicamente reafirmado. Como as políticas de ação afirmativa na educação brasileira se caracterizam neste cenário?

Para Nancy Fraser, é muito importante que seja dada ênfase à normatividade da vida social, visto que são os “paradigmas populares” que informam a ideia de justiça, as reivindicações políticas e a própria experiência dos sujeitos. Mas acredita que no contexto social moderno, plural e complexo, dificilmente existirá uma ordem normativa que ofereça coerência, consistência e abrangência suficientes para se tornar única. Para ela existem “padrões normativos que predominam em relação a outros, mas sempre há implicitamente tensões e estruturas normativas concorrentes” (CYFER e NEVES, 2011, p.207).

À perspectiva dualista da autora em que reconhecimento e redistribuição são ferramentas igualmente fundamentais para promoção da justiça social, posteriormente acrescenta uma terceira dimensão, a representação, uma alternativa às abordagens predominantemente baseadas na economia política e também àquelas que preveem a predominância da cultura. As normas culturais e as práticas econômicas institucionalizadas como aparentemente separadas são para Fraser permeadas umas pelas outras.

Analisa, assim, que no Brasil, a “experiência da ditadura militar e do autoritarismo como um todo pôs a questão da representação mais ao centro por um longo tempo” (CYFER e NEVES, 2011, p.212). Após um primeiro período em que o paradigma da redistribuição fazia muito sentido, ocorreu uma mudança de reivindicações por representação, compreensível dado o momento político-histórico da época. Após o retorno da democracia, a forte presença do parâmetro da redistribuição na memória social intensifica sua volta como padrão normativo, o que influenciou significativamente nos debates acerca da nova constituição.

O paradigma do reconhecimento chega ao país mais tardiamente em relação, por exemplo, aos Estados Unidos e à Europa, em um contexto tanto de emergência de vários outros movimentos sociais, não necessariamente centrados numa perspectiva classista, quanto de emergência do neoliberalismo que acaba interceptando as demandas desses movimentos numa perspectiva multicultural. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que no Brasil, marcadamente a partir da década de 1990, cresce a desigualdade econômica e a flexibilização do mercado, expande-se também as demandas por reconhecimento muito atreladas aos compromissos neoliberais. Como se as mudanças culturais não estivessem marcadas pela necessidade de mudanças econômicas e vice e versa.

Nesse movimento é que as disputas pelo estabelecimento de um consenso social acerca do modelo de justiça a ser promovido e defendido pelo Estado tomam corpo muito explicitamente nos debates acerca das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Tais debates ganham projeção justamente neste período, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Cabe retomar aqui, então, os pressupostos normativos que embasam a teoria de justiça de Fraser a fim de afirmar o lugar que o embate sobre cotas raciais assume nessa controvérsia.

Pensando de acordo com a caracterização de Fraser (2007) o modelo de redistribuição é aquele que objetiva a alocação mais justa de recursos e poder, de forma a distribuir riquezas (dos ricos para os pobres, dos proprietários para os trabalhadores) desenvolvendo uma política social para a promoção da igualdade. O modelo de reconhecimento para ela é aquele que promove o reconhecimento das diferenças étnicas, raciais e de gênero, promovendo uma política cultural baseada nas identidades.

A autora considera que essas disputas de modelos de promoção da justiça social são “falsas antíteses”, uma vez que para ela “justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento” (FRASER, 2007, p.103), isto é, igualdade social combinada com o reconhecimento da diferença. Mas seu conceito de reconhecimento é definido como uma igualdade de status, um reconhecimento recíproco da condição dos membros da sociedade

como parceiros integrais na interação social. Dessa forma, busca sair do debate das políticas de identidade que, no seu ponto de vista, essencializa identidades e obscurece disputas por não reconhecer a heterogeneidade interna dos grupos sociais para as políticas de superação da subordinação. Assim, o não reconhecimento significa subordinação social, isto é, a privação de participar como igual na vida social. Isso inclui os processos políticos, por isso a terceira dimensão da sua teoria de justiça diz respeito à representação¹⁷.

A partir desse pressuposto, Fraser (2001, 2006, 2007) desenvolve um caminho para o alcance a justiça social tendo como centro normativo a **paridade de participação**. Funcionando como um padrão avaliativo de justiça, esta por sua vez tendo a redistribuição e o reconhecimento recíproco como duas dimensões mutuamente irreduzíveis, a paridade de participação atuaria tanto nas condições objetivas, naquilo que se refere à distribuição dos recursos, aos meios e oportunidades de assegurar a participação, quanto nas condições intersubjetivas, excluindo “normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas” (FRASER, 2007, p. 119.).

Com isso, a questão do reconhecimento para a autora opera dentro do processo de paridade participativa, isto é, considerando um modelo de justiça abrangente, o reconhecimento como igualdade de status seria propiciado pela institucionalização de padrões de valorização cultural que promovam a paridade de participação, este é o mecanismo apontado que pode garantir e reforçar políticas de redistribuição e reconhecimento.

A paridade de participação inclui tanto a noção de redistribuição quanto de reconhecimento visto que se organiza a partir de duas condições: um objetiva, relativa à distribuição dos recursos materiais, e outra intersubjetiva, acerca dos padrões de valorização cultural. Nas palavras de Fraser:

Primeiro, a distribuição dos recursos materiais deve dar-se de modo que assegure a independência e voz dos participantes. Essa eu denomino a *condição objetiva* da paridade participativa. Ela exclui formas e níveis de desigualdade material e dependência econômica que impedem a paridade de participação. Desse modo, são excluídos os arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as

¹⁷A representação aparece na teoria de justiça de Nancy Fraser como uma terceira dimensão que complementa as duas primeiras, qual sejam, a redistribuição e o reconhecimento, visto que responde a uma injustiça referente a interdição da participação de determinados grupos nas estruturas representativas da organização social. “Na representação, portanto, está acoplada a dimensão propriamente política da justiça, que tem como papel, precisamente, garantir canais em que as demais demandas possam ser manifestadas e os conflitos sociais equacionados e, quem sabe, solucionados” (ABREU, Maria Aparecida (Org.). *Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero*. Brasília: IPEA, 2011, p. 9-10). Assim para Fraser, a terceira dimensão de justiça diz respeito à marginalização política, portando seu remédio está vinculado à democratização.

grandes disparidades de riqueza, renda e tempo livre, negando, assim, a algumas pessoas os meios e as oportunidades de interagir com outros como parceiros.

Ao contrário, a segunda condição requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social. Essa eu denomino *condição intersubjetiva* de paridade participativa. Ela exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas. Nesse sentido, são excluídos os padrões institucionalizados de valores que negam a algumas pessoas a condição de parceiros integrais na interação, seja sobrecarregando-os com uma excessiva atribuição de “diferença”, seja falhando em reconhecer o que lhes é distintivo (FRASER, 2007, p.119-120).

Fica evidente nessa formulação que a condição objetiva e a intersubjetiva são dois elementos indispensáveis para se alcançar a paridade participativa, uma sem a outra não oferece respostas suficientes para as demandas por justiça atualmente. Uma preocupada com as diferenciações de classe e outra com as hierarquias de status, ambas funcionando de forma integrada sem reduzir-se uma a outra.

Seguindo a lógica de Fraser, na qual “o remédio deve ser moldado para o dano” (FRASER, 2007, p.121), o tipo de não reconhecimento, de injustiça social, que vai definir a forma de reconhecimento que a justiça exigirá. Sendo assim, o reconhecimento universalista é a alternativa para os casos em que a injustiça envolve a negação daquilo que nos une enquanto humanidade. Já o reconhecimento da especificidade poderá ser necessário nos casos em que é negado aquilo que é distintivo, as particularidades dos sujeitos. Estabelece essas diferenciações de forma pragmática e contextualizada, no sentido de que nem sempre existe a necessidade dos sujeitos terem suas particularidades reconhecidas, a não ser naqueles casos em que o não reconhecimento interfere na capacidade das pessoas de participarem como parceiros da vida social.

Em alguns casos, elas podem necessitar de serem aliviadas da excessiva distinção atribuída ou construída. Em outros casos, elas podem necessitar de que suas particularidades, até agora não reconhecidas, sejam levadas em consideração. Ainda em outros casos, elas podem precisar mudar o foco para os grupos dominantes ou em vantagem, ofuscando as suas particularidades que, falsamente, vêm sendo tratadas como universais. Alternativamente, elas podem necessitar de desconstruir os próprios termos em que as diferenças atribuídas são atualmente elaboradas. Finalmente, elas podem precisar de todas as medidas apontadas antes, ou de algumas delas em combinação com outras, ou em combinação com redistribuição. Quais pessoas precisam de qual(is) tipo(s) de reconhecimento em quais contextos depende da natureza dos obstáculos que elas encontram em relação à paridade participativa (FRASER, 2007, p.123).

Mas a difícil consolidação do tema da desigualdade racial faz com que as políticas de intervenção pública, como as ações afirmativas, que tentam operar na lógica tanto do reconhecimento quanto da redistribuição, para consolidar direitos à população negra e desfazer as iniquidades históricas, sejam alvo de muitas críticas.

Talvez parte desse debate se coloca porque as políticas de ação afirmativa vincularam-

se mais a um projeto de redistribuição e reconhecimento afirmativo (FRASER, 2001), isto é, que trabalha na realocação superficial de bens existentes e de respeito às diferenças de grupos. Tais ações são historicamente associadas ao modelo de Estado de Bem-Estar Social liberal e a forma de abordagem do multiculturalismo neoliberal que deixam inalteradas as estruturas político-econômica e cultural que promovem as injustiças.

Na tentativa de combater a dissociação das lutas por reconhecimento e por redistribuição e assim combater a apropriação neoliberal do modelo de identidade, a autora constrói um caminho analítico que passa pelas seguintes construções: a) alinha as demandas por reconhecimento à ideia normativa de moralidade, de maneira a superar uma perspectiva polarizada ou antagonista de justiça, oferecendo um modelo de compreensão amplo em que ambas as demandas são entendidas em interação, irreduzíveis uma a outra, e como uma questão de justiça; b) explicita os modelos de políticas de reconhecimento até então expostos, o modelo de identidade e o modelo de status, caracterizando-os e ressaltando os limites do primeiro de maneira a construir o segundo como mais adequado ao modelo de justiça social que defende; c) justifica as reivindicações por reconhecimento em termos da moralidade, a partir de uma concepção ampla de justiça e não de uma apreensão ética, na qual valores que não podem ser universalizados são acionados para legitimar qualquer reivindicação de grupos, no limite tal postura pode significar sectarismo e a afirmação de que toda identidade seria merecedora de reconhecimento, até mesmo as racistas.

Nessa crítica que a autora faz ao modelo de identidade aparecem as principais dificuldades que seu modelo de status procura evitar. Para Fraser, o modelo de reconhecimento na perspectiva da identidade entende o não reconhecimento como dano, depreciação da identidade. Tal abordagem enfatiza as estruturas psíquicas dos indivíduos em detrimento das instituições e interações sociais. Com uma forte carga psicologizante cria uma engenharia da consciência na qual a autoestima, a autoconfiança, o autorrespeito, como resultado de uma relação dialógica com os outros, são elementos fundamentais do reconhecimento. Charles Taylor e Axel Honneth assim entenderiam o reconhecimento, como uma questão relacionada à boa vida (ética), como “condição necessária para a formação de uma subjetividade integral e não distorcida” (FRASER, 2007, p.111).

Esta abordagem, do ponto de vista de Fraser, acaba promovendo o separatismo, uma vez que pressiona os sujeitos a conformarem-se à cultura do grupo muitas vezes de forma impositiva negando as complexidades e as multiplicidades de identificações de cada um e as interações entre grupos. Assim, para evitar essa essencialização das identidades e a reificação da cultura, a autora procura não substituir a ideia de mudança social pela engenharia da

consciência. Ressaltando o valor político da cultura procura com o modelo de status desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem os membros da sociedade de participarem como iguais, de interagirem como parceiros. Mais do que isso, pretende também substituí-los por padrões que promovam esse tipo de relação denominada por ela de **paridade participativa**.

Dessa forma, no modelo de status o reconhecimento diz respeito à igualdade de status, à condição dos membros da sociedade de serem parceiros integrais na dinâmica das interações sociais. Neste sentido, o não reconhecimento não é uma questão de deformação identitária, mas sim uma questão de subordinação cultural, de privação da condição de participar como igual na vida social. As políticas de reconhecimento, nessa perspectiva, não significam políticas de identidade, pois preocupam-se em promover a superação da subordinação cultural, das normas institucionalizadas que estruturam as relações sociais e que funcionam de maneira a impedir a paridade de participação, independentemente de haver ou não danos psíquicos àqueles que estão na posição de subalternidade¹⁸.

Com essa teoria Fraser reconecta a questão do reconhecimento ao padrão normativo da redistribuição localizado no campo da moralidade, da prioridade do correto sobre o bem, da justiça sobre a boa vida, permitindo a combinação dos dois paradigmas. Sugere uma concepção de justiça que independe da diversidade de concepções de boa vida já que o que é considerado injusto a indivíduos ou grupos é que

[...] seja negada a condição de parceiros integrais na interação social, simplesmente em virtude de padrões institucionalizados de valoração cultural, de cujas construções eles não participaram em condições de igualdade, e os quais depreciam as suas características distintivas ou as características distintivas que lhes são atribuídas. Deve-se dizer, então, que o não reconhecimento é errado porque constitui uma forma de subordinação institucionalizada – e, portanto, uma séria violação da justiça. (FRASER, 2007, p.112).

O modelo de status estabelece para as demandas de reconhecimento um padrão de justificativa mais rigoroso que é a **paridade de participação**. Assim, exige uma dupla avaliação das demandas por reconhecimento, a primeira no nível entre grupos e a segundo no nível intragrupos, isto é, os efeitos do reconhecimento devem ser justos tanto na relação entre

¹⁸ Fraser não está negando os resultados psíquicos do não-reconhecimento, nem mesmo a importância da estima para a constituição da subjetividade, o que ela faz é apresentar uma noção de justiça ampla. Isto é, atribui àquilo que é considerado justo um caráter mais universal, de maneira que independa de variações acerca daquilo que pode ser considerado bom ou não para cada pessoa. Assim, visa retirar o não reconhecimento do lugar da autoconsciência, da distorção interna, para colocá-lo na exterioridade dos sujeitos, como uma questão de impedimentos manifestados e verificáveis objetivamente, portanto “indefensáveis independentemente de distorcerem ou não a subjetividade dos oprimidos” (FRASER, 2007, p.114).

os grupos que exigem reconhecimento e os outros, quanto para os próprios membros dos grupos reivindicantes.

Nesse sentido, a paridade participativa avalia se a reivindicação do grupo corresponde a uma demanda pela desinstitucionalização de normas culturais que provocam subordinação de status e se as práticas cujo grupo exige reconhecimento não negam aos próprios membros do grupo ou mesmo aos não membros a capacidade de interagirem como iguais. Para Fraser, “somente reivindicações que cumprem as duas exigências são merecedoras de reconhecimento público” (FRASER, 2007, p.130).

A partir do arcabouço teórico exposto cabe perguntar em que medida as políticas sociais brasileiras tem contribuído tanto para retirar a população negra da condição injusta de subordinação quanto para promover a sua paridade participativa. Diante de um quadro de manifestações explícitas de não reconhecimento, seja pelos atos discriminatórios, pela representação estereotipada, seja pela privação de direitos, é perceptível que o arcabouço normativo da Constituição de 1988, que inclui proteção específica aos negros, ainda não foi capaz de transformar os padrões culturais de subordinação a fim de possibilitar a participação integral desses sujeitos na vida social. A educação aparece como um elemento estratégico para esta mudança ao ir além das medidas punitivas e esboçar a construção de novos padrões de valorização cultural.

2.2 Desigualdade racial, educação e políticas de ação afirmativa

O acesso à educação constantemente é associado a melhores oportunidades no mercado de trabalho e também a uma melhor distribuição de renda da população. As perspectivas analíticas, embora variáveis, detectam que cada ano a mais na escolarização de um indivíduo no Brasil, representa 10% de aumento da sua renda (SILVÉRIO, 2009).

Na expectativa das famílias, na maior parte das vezes, a escolarização é apontada como o principal caminho para a conquista da mobilidade social ascendente. Além disso, a escolarização representa uma maneira de distinção social que pode ser capaz de interferir na estrutura de capitais dos sujeitos. Por isso, muitos estudos preocuparam-se em demonstrar e analisar a desigualdade educacional entre negros e brancos, como uma forma de comprovar empiricamente os efeitos da distribuição desigual de oportunidades educativas.

Verificou-se, com isso, que a baixa escolaridade da população negra não estava sendo modificada a partir das políticas de ampliação de acesso à educação básica. As medidas de democratização da educação não se traduziram ao longo do tempo na diminuição das

desigualdades raciais, tanto em relação aos desempenhos escolares, como ao mercado de trabalho e aos rendimentos (SOARES, 2005). A escolaridade média da população como um todo efetivamente tem aumentado, mas permanece estável entre as gerações a diferença nos anos de escolaridade (HERINGER, 2002). Isso fica claro observando a tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Anos médios de estudo da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em anos de estudo)

		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Branco	Homens	5,2	5,0	4,0	2,8	6,8	6,6	5,8	3,8	8,2	7,9	7,1	5,0
	Mulheres	5,2	4,2	3,6	2,4	6,8	6,5	5,3	3,4	8,3	8,0	6,9	4,3
	Total	5,2	4,9	3,8	2,6	6,8	6,5	5,6	3,6	8,3	8,0	7,0	4,6
Pretos & Pardos	Homens	3,5	3,1	2,2	1,0	4,5	4,2	3,3	1,6	6,3	5,8	4,8	2,6
	Mulheres	3,6	3,1	1,9	0,8	4,9	4,3	3,1	1,3	6,7	6,2	4,9	2,3
	Total	3,6	3,1	2,0	0,9	4,7	4,3	3,2	1,4	6,5	6,0	4,9	2,4
Total	Homens	4,5	4,2	3,3	2,3	5,8	5,6	4,8	3,0	7,2	6,9	6,0	3,9
	Mulheres	4,5	4,1	3,0	1,8	6,0	5,6	4,5	2,6	7,3	7,1	6,0	3,5
	Total	4,5	4,2	3,3	2,0	5,9	5,6	4,6	2,8	7,4	7,0	6,0	3,7

Fonte: Tabulações dos microdados da PNAD realizadas pelo LAESER no Fichário das desigualdades raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos da cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Os dados mostram que no período de 20 anos, os anos médios de estudo da população brasileira aumentaram cerca de 3 anos, mas observando a relação entre homens negros e brancos maiores de 15 anos, verifica-se que a distância de cerca de 2 anos de estudo se mantém.

Na tabela abaixo fica evidente a desigualdade persistente na taxa líquida de escolaridade no ensino médio. A população branca mantém uma distância de quase 20% em relação à população negra.

Tabela 4: Taxa líquida de escolaridade no ensino médio (15 a 17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 15 a 17 anos)				
		1988	1998	2008
Homens	Branco	20,0	35,2	55,7
	Pretos & Pardos	6,0	14,2	35,9
	Total	13,5	24,8	44,4
Mulheres	Branca	24,3	46,0	66,5
	Pretas & Pardas	9,5	23,3	49,1
	Total	17,3	35,1	56,8
Total	Branco	22,2	40,7	61,0
	Pretos & Pardos	7,8	18,6	42,2
	Total	15,4	29,9	50,4

Fonte: Tabulações dos microdados da PNAD realizadas pelo LAESER no Fichário das desigualdades raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos da cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte

(exceto Tocantins em 1998)

Soma-se a esse quadro o “processo de acumulação de desvantagens” (HASENBALG, 1979) ao qual a população negra está sujeita, que interfere no acesso aos recursos materiais e simbólicos de que a sociedade dispõe. De fato, a extensa literatura acerca da desigualdade racial no Brasil demonstra a situação da população negra ao longo de décadas, evidenciando a persistência de tal desigualdade. Para Heringer (2002)

[...] as desigualdades raciais, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos. Essas desigualdades estão presentes em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a infância, passando pelo acesso à educação, à infraestrutura urbana e cristalizando-se no mercado de trabalho e, por consequência, no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo (HERINGER, 2002, p. 57).

Isso significa que a questão racial ainda é um tema que precisa estar na agenda pública nacional uma vez que remete a aspectos estruturais relacionados à desigualdade entre negros e brancos e a formas de discriminação. Em ambos os lados dessa questão, a educação aparece como um fator fundamental tanto de reprodução quanto de superação das desigualdades e das práticas discriminatórias.

De fato, as políticas sociais universais têm propiciado uma ampliação do acesso da população negra a oportunidades educativas, no entanto, os índices históricos de desigualdade entre negros e brancos ainda foram muito pouco alterados. Ao contrário, vê-se que quanto mais se alarga o período de escolarização, quanto mais elevados tornam-se os níveis escolares, maior também é a diferença proporcional entre negros e brancos seja em relação aos anos médios de estudo ou à taxa líquida de escolaridade.

É importante conceber que a mobilização dos movimentos negros sem dúvida nenhuma foi e ainda é propulsora de muitas discussões e iniciativas a respeito do enfrentamento do racismo e da desigualdade de oportunidades entre brancos e negros. Para Heringer (2002) outro movimento também tem se tornado essencial para que o discurso antirracista assumo o lugar central na agenda política, qual seja, o levantamento e divulgação de dados que dimensionam a desigualdade racial no Brasil, como tem feito o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) embasando o que para, a autora, seria a busca por uma democracia mais justa e igualitária.

O enfrentamento da desigualdade racial é uma questão que deve envolver todos os setores da sociedade, mas a educação aparece no centro dessa disputa, não só pela sua relação com a possibilidade de mobilidade social ascendente, mas também por ser reveladora de

práticas discriminatórias que interferem sobremaneira na inserção da população negra na sociedade de forma mais igualitária.

No caso do acesso à educação, uma ação que visa agir sobre a histórica desigualdade de oportunidades vivenciada por esse segmento da população em diferentes esferas sociais está na adoção de políticas de ação afirmativas que significam para Guimarães (1997) o

[...] aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e valores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito (GUIMARÃES, 1997, p.233).

Os Estados Unidos¹⁹ tornaram-se referência para o desenvolvimento desse tipo de política para a população negra uma vez que os estudos lá realizados registraram uma diminuição da desigualdade entre negros e brancos a partir da Lei dos Direitos Civis de 1964 e das políticas de ação afirmativa implementadas. Um exemplo do alcance dessas políticas é evidenciado no estudo sobre ação afirmativa desenvolvido por William Bowen e Derek Bok (2004), que acompanhou ao longo de mais de 20 anos a trajetória acadêmica de estudantes negros em algumas universidades de grande prestígio nos EUA oferecendo um “quadro mais preciso do longo e complexo – mais parecido com a navegação de um rio do que com o escoamento tranquilo por uma tubulação – através do qual os jovens são instruídos [...]”(BOWEN e BOK, 2004, p.365).

Para Sabbagh e Weiner ação afirmativa define-se por

[...] qualquer medida que aloja bens, tais como ingresso em universidades, empregos, promoções, contatos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra, como base no perecimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminação passadas ou recentes (SABBAGH e WEINER *Apud* FERES JUNIOR e ZONINSEIN, 2006, p.21).

São políticas desenvolvidas a partir da convicção de que no suposto universalismo do Estado reproduzem-se mecanismos de produção e reprodução da desigualdade social e racial. Isto quer dizer, que as políticas universalistas não são suficientes no combate às desigualdades, uma vez que não operam com o princípio da equidade, que visa promover um tratamento desigual a sujeitos socialmente desiguais.

No Brasil são promovidas ações afirmativas para diferentes segmentos da população nas esferas do mercado de trabalho, no sistema educacional e na representação política.

¹⁹ Outros países também experimentaram as políticas de ação afirmativa (com práticas diferenciadas) como resposta ao problema da desigualdade em relação ao sexo e à raça, isto é, às características adscritas dos sujeitos, como é o caso da Índia, Malásia, Austrália, África do Sul, Nigéria, entre outros.

Atualmente as políticas de ação afirmativa são aplicadas para a superação das desigualdades entre diferentes populações como indígenas, mulheres, professores da rede pública, pessoas com deficiências, filhos/as de policiais mortos, entre outros. No entanto, as políticas que tem gerado maior debate social são as voltadas para os autodeclarados pretos e pardos, grupo que constitui a população negra brasileira.

Algumas das principais críticas às políticas de ação afirmativa para esse segmento da população dizem respeito ao possível aumento da discriminação, variando desde a possibilidade de estimular uma divisão entre negros e brancos até à utilização do conceito de raça como uma forma de acentuar o racismo.

No cenário político do país, a luta dos movimentos negros foi responsável por colocar em pauta esse modelo de política como alternativa para a superação das desigualdades raciais. Ao pretender alocar bens e recursos tendo por base o pertencimento racial, a política de ação afirmativa para a população negra tem a expectativa de gerar o aumento desse grupo em posições e papéis sociais em que eles se encontram sub-representados, tais como universitários, classe empresarial, entre outros. Significa um reconhecimento de uma injustiça passada e presente e uma reparação em termos redistributivos.

Os esforços dos movimentos negros e intelectuais para que o combate à desigualdade racial assumisse uma posição estratégica no processo de reconstrução democrática fez com que na Constituição de 1988 o racismo fosse reconhecido como crime inafiançável. As ações afirmativas também começam a ser reconhecidas pelo governo federal como instrumento eficaz para se combater o racismo e se atenuar as desigualdades raciais. Já em 1995 algumas comissões especiais e documentos oficiais foram produzidos nesse sentido. Mas foi no contexto de preparação e participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban na África do Sul, no ano de 2001, da qual o país saiu signatário, que o combate à discriminação racial e as políticas de ações afirmativas encontram o cenário político propício para reverter o jogo de forças que vinha arrastando medidas insuficientes. A partir de então, o governo federal passou a desenvolver políticas de ação afirmativa especificamente para a população negra, considerando a estratégia de cotas raciais como uma política pública específica para inclusão desse segmento, nos seus quadros administrativos, além de colocá-las como exigência nos editais de contratação de serviços.

Foi também nessa conjuntura que a cota racial para ingresso na universidade pública, como mecanismo que procura justamente interromper o processo de exclusão e promover também a ascensão social desse setor marginalizado, se transformou em uma bandeira capaz

de reunir as diferentes mobilizações dos movimentos negros, tornando-se a principal bandeira de luta (ALBERTI, 2006).

O movimento negro é um importante movimento social que, em função de sua atuação, precisa produzir reflexões acuradas sobre a sociedade brasileira contemporânea. A questão das cotas e, de forma mais ampla, das ações afirmativas é, com certeza, uma novidade com um vasto potencial de mudança social, que incide não apenas sobre as possibilidades de estudo e trabalho de afrodescendentes, mas sobre as representações que a sociedade brasileira produz sobre si mesma, em especial as camadas média e alta, pouco acostumadas a conviver de forma igualitária com pretos e pardos (ALBERTI, 2006, p.159.)

A política de ação afirmativa desde a década de 1980²⁰, com o projeto de lei do deputado federal Abdias do Nascimento, já era tema de discussão no poder legislativo²¹. Nos anos de 1990, novas investidas dos movimentos negros, como a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, de 1995, voltaram a movimentar o legislativo e fizeram crescer a disputa jurídica entre diferentes concepções de igualdade e justiça que retornaram também no processo de debates acerca da constitucionalidade das ações afirmativas. Após Durban, em 2001, como mencionado, iniciativas para além das medidas punitivas e o uso do termo cota racial²² ganharam força para começarem a ser instituídas no Brasil com os objetivos de promover a valorização e o reconhecimento da cultura negra e distribuir melhor as oportunidades, inclusive educacionais.

A conferência de Durban provoca o reconhecimento oficial da questão racial na sociedade brasileira como um problema do Estado e marca o início de um processo contínuo de constituição de estratégias específicas para enfrentá-la. Advém deste período a criação do programa Nacional de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal (Decreto 4.228 de 13 de maio de 2002) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – a SEPPIR (Lei 10.678 de 23 de maio de 2003). Ações que respondiam também ao cumprimento dos tratados internacionais assinados pelo país no combate à discriminação racial, como o da Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, da Convenção Internacional sobre Direitos econômicos, Sociais e Culturais e da Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial.

²⁰ Registra-se que em 1968 alguma discussão sobre o tema já havia sido iniciada no Legislativo quando técnicos do Ministério do Trabalho foram favoráveis a criação de uma lei, que não chegou a ser elaborada, que garantisse nas empresas privadas uma porcentagem mínima de empregados de cor.

²¹ O projeto de Lei n. 1.332, de 1983, não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Nele se propunha uma “ação compensatória” para se reparar séculos de discriminação, como bolsa de estudos e reserva de vagas para homens e mulheres negras. Nota-se que o termo ação afirmativa só posteriormente à Durban começa a ser reivindicado.

²² Para Alberti (2006) os movimentos sociais referiam-se às políticas de ações afirmativas em termos gerais e apenas a partir da conferência de Durban a questão da cota racial virou um tema de discussão e uma bandeira de luta. Atribui a isso o efeito que as políticas de cotas nas universidades públicas causaram na sociedade, propiciando o debate até dentro do movimento que encontrou a partir disto a estratégia política para unir o que antes estava fragmentado.

Outras medidas acompanharam esse movimento do governo brasileiro como, ainda no ano de 2003, a Lei Estadual 4.151 que regulamentou o sistema de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Lei Federal 10.639 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo o ensino da cultura e história afro-brasileira nos currículos escolares. Em 2010 com a publicação do Estatuto da Igualdade Racial definiu-se o que é discriminação racial e ações afirmativas e instituiu-se o dever do Estado de promover a igualdade de oportunidades. Apenas em 2012 o Supremo Tribunal Federal estabeleceu a constitucionalidade das ações afirmativas e, então, o Governo Federal publicou a Lei 12.711 criando o sistema de cotas nas instituições federais de ensino.

Tabela 5: Marcos legais das políticas de reconhecimento pós-constituente para superação do racismo e das desigualdades raciais		
Ano	Lei	O que prevê
1989	Nº 7.716 (modificada posteriormente pela Lei nº 9459/97)	Criminaliza os atos de discriminação racial, impondo prisão aos infratores, sem direito à fiança ou prescrição, incluindo em 1997 os atos de discriminação baseados em etnia, religião ou nacionalidade
1999	Nº 12.333	Determina que a ação penal nos crimes de injúria referentes à raça, cor, etnia, religião, origem, condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência, deixaria de ser privada para ser pública cabendo ao Ministério Público a denúncia a partir da representação do ofendido
2003	Nº 10.639 (modificada pela 11.645/08)	Altera a LDB tornando obrigatório nas escolas brasileiras o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena
	Nº 10.678	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com estatuto de Ministério e recursos próprios
2010	Nº 12.288	Institui o Estatuto da Igualdade Racial a fim de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (artigo 1º); assim como o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) para organizar e articular o conjunto de políticas destinadas à superação das desigualdades raciais.
2012	Nº 12.711	Estabelece cotas raciais nas IES e nos institutos federais de educação
2014	Nº 12.990	Estabelece cotas raciais no serviço público federal
Fonte: JÚNIOR, Edinaldo César Santos. De que reconhecimento (nós, negros) precisamos? In: AUAD, Denise e OLIVEIRA, Bruno Batista da Costa. <i>Direitos humanos, democracia e justiça social: uma homenagem à professor Eunice prudente – da militância à academia</i> . São Paulo: Letras Jurídicas, 2017, p. 205-232. Tabulação da autora.		

O longo caminho traçado até aqui revela o grande esforço que movimentos sociais, pesquisadores e demais agentes políticos tem feito para ampliar a democracia brasileira. Caracterizadas pelos marcos legais apresentados na tabela acima, as medidas que visam a superação do racismo e das desigualdades raciais ganharam no tempo recente novas estruturas que podem ser propulsoras de mudanças nos padrões institucionalizados de valoração cultural, modificando as interações sociais, fornecendo as condições objetivas de realização

da paridade participativa.

No entanto, acontecimentos atuais na política brasileira têm colocado em suspensão todas essas medidas e os resultados de um tempo histórico longo de lutas, debates, busca de consensos e reordenamento das estruturas institucionais responsáveis pelo desenvolvimento das políticas antirracistas, podem em uma canetada serem destruídos. Em 2016, por exemplo, no primeiro mês de governo do presidente interino Michel Temer foi oficializada a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, colocando para segundo plano uma evidente tentativa de reconhecimento e enfrentamento por parte do Estado da desigualdade que afeta diferentes grupos sociais como as mulheres, a população negra e a juventude²³.

De fato, desde 2001²⁴ as universidades brasileiras vêm implementando políticas de ação afirmativa, que chegaram a atingir, antes da Lei de Cotas, no período de 2001 a 2008, 79 instituições públicas de ensino superior, dentre as 224 existentes (HERINGER e FERREIRA, 2009). As avaliações dessas políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras mostram que tanto os índices de desempenho quanto o grau de evasão entre cotistas e não cotistas eram praticamente os mesmos. Assim, desfazem-se os argumentos de que cotistas não conseguiriam se manter na universidade, seja pela dificuldade econômica ou pedagógica (BRANDÃO, 2007).

A reserva de vagas nas universidades tem possibilitado aos jovens negros/as tanto a chance educacional efetiva de acessar uma instituição superior de ensino de qualidade quanto a “procura de uma inserção na universidade mais voltada para seus anseios pessoais e menos marcada por estratégias nas quais as escolhas refletem muito mais a avaliação das possibilidades reais” (BRANDÃO E MATTA, 2007, p.79). Nesse sentido, pode-se afirmar que as políticas educacionais que favorecem especialmente a população negra alinham-se às políticas de combate à pobreza no Brasil?

O investimento em políticas que visam diminuir a desigualdade de acesso ao ensino, principalmente ao nível superior com iniciativas recentes ao ensino médio, é permeada pelo debate entre cotas raciais e cotas sociais. Qual sujeito social deve ser o beneficiário da política? Esta é uma discussão que engloba aspectos do debate conceitual sobre pobreza e desigualdades sociais e é nesse sentido que a decisão sobre os grupos a serem beneficiados

²³ Em 2015 as Secretarias de Políticas para Mulheres e de Promoção de Políticas para Igualdade Racial tinham sido unificadas nesse Ministério.

²⁴ As primeiras universidades a adotarem a política de cotas raciais foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), ambas em 2001.

pelas intervenções públicas no combate tanto à pobreza quanto às outras desigualdades sociais torna-se uma decisão política. Por isso a importância dos movimentos sociais nessa disputa.

Ainda que não se chegue a um conceito comum, os debates das últimas décadas vêm mostrando a importância de se entender a pobreza e a desigualdade social como fenômenos multidimensionais, isto é, que envolvem para além da questão de renda aspectos referentes, por exemplo, aos modos de vida e bem-estar da população, relacionando-os à estrutura da sociedade e incorporando os aspectos que dizem respeito à vivência da pobreza e da desigualdade em cada parte do mundo. Isso significa que ser pobre e negro no Brasil afeta os sujeitos de uma forma diferente do que nos Estados Unidos ou na África do Sul, em vista disto, as respostas públicas a estes fenômenos devem ser diferente em cada região.

Paugam (2003) contribui bastante para esse debate ao sugerir que na análise da pobreza e das desigualdades sociais assim como para a elaboração das estratégias de superação deve-se considerar a multidimensionalidade desses fenômenos relacionados a três fatores: trajetória, identidade e territorialidade dos sujeitos. A exclusão social, nesse sentido, opera de forma processual, ao longo do tempo, estigmatizadora, interferindo na identidade dos sujeitos, e localizada espacialmente.

Relacionando esses aspectos ao debate sobre as políticas de ação afirmativa, pode-se dizer que as cotas raciais pretendem interferir de forma a quebrar a trajetória de exclusão não só do acesso ao ensino público de qualidade de famílias negras brasileiras, mas também funciona de modo a propiciar uma atribuição de um valor positivo ao sujeito negro que alcança, por exemplo, um nível superior de ensino. Além disto, pode contribuir para ampliar o espaço de circulação e o campo de probabilidades objetivas dos sujeitos terem suas necessidades básicas satisfeitas, uma vez que um maior nível de escolarização está associado a melhores ocupações no mercado de trabalho em termos de retribuição de renda.

Historicamente a pobreza no Brasil se constituiu com uma marca racial estrutural relacionada tanto ao passado escravista quanto aos mecanismos de exclusão da população negra no pós-abolição. Para além dos vários estudos acadêmicos realizados nas últimas décadas no país, o Censo de 2010 produziu indicadores que comprovam que a pobreza tem cor e é negra. Pelos resultados, considerando o Brasil como um todo, 70,8% das pessoas que se encontram na situação de extrema pobreza são negras (autodeclaradas pretas e pardas), sendo que esse percentual atinge 77% na região Norte e 75,1% no Nordeste. Esta população que se declara preta ou parda possui renda menor, taxa de desemprego maior e escolaridade significativamente menor em relação à população brasileira branca. Ainda que este último índice tenha indicado uma ampliação da escolarização de negros, a desigualdade entre negros

e brancos permanece alta.

As políticas de ação afirmativa na educação procuram interferir nesses índices de escolaridade, mas considerando que os indicadores sociais sobre a população negra revelam também uma população de jovens negros pobres, é possível que essa política de redistribuição de bens e direitos cause algum impacto a longo prazo nas oportunidades de acesso a melhores postos de trabalho e a melhores salários, o que pode impactar as gerações futuras.

A implementação de programas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro desde 2001 permitiram, por exemplo, a inclusão nas universidades de jovens negros/as que antes estavam sub-representados no corpo discente destas instituições, além de ser um importante mecanismo de democratização do acesso a esta modalidade de ensino. Contudo, ainda falta construir um consenso acerca dessa estratégia de intervenção para se alcançar a justiça social, e tal demanda parece estar situada na disputa entre os modelos de políticas de redistribuição e reconhecimento.

Mário Theodoro (2008), em artigo sobre as políticas públicas de combate à desigualdade racial também elenca quatro obstáculos que alargam as dificuldades em se reconhecer este tema como um problema nacional que interfere sobremaneira nas possibilidades de avanço da democracia brasileira. São eles:

- 1) o caráter residual das políticas públicas – a falta de recursos e de envolvimento dos ministérios para tratar como prioridades as iniciativas que visam a redução das desigualdades raciais são apontados como fatores que fazem com que os programas atinjam apenas metas residuais;
- 2) a ausência de uma base conceitual para a formulação das políticas e programas– interferir na persistência das desigualdades raciais é, para o autor, enfrentar conjuntamente as condições que geram oportunidades sociais diferenciadas a negros e brancos, e o racismo, o preconceito e a discriminação, promovendo políticas valorativas que possam “quebrar estereótipos e combater visões correntes que alimentam o tratamento diferenciado e, em última análise, a própria desigualdade” (THEODORO, 2008, p. 176);
- 3) a mescla entre questão racial e pobreza no desenho das políticas públicas – acabam por identificar apenas na pobreza as causas das desigualdades observadas entre negros e brancos nos mais diversos campos, o que nega o mecanismo da discriminação racial e o próprio tratamento diferencial ao negro como pressuposto das políticas específicas para o enfrentamento da iniquidade racial. A pobreza é “causa e consequência, no bojo de um processo que se auto-alimenta contínua e

progressivamente” (THEODORO, 2008, p. 176);

- 4) o racismo institucional – como uma prática de tratamento diferenciado entre os distintos grupos raciais, seja em uma organização ou na prestação de um serviço, de um benefício ou oportunidades, gera efeitos no enfrentamento da desigualdade racial.

Todos esses elementos apresentam-se como dificuldades que se entrelaçam e apontam para os desafios que a adoção de políticas de combate à discriminação e ao racismo precisam enfrentar. Os dados produzidos pelos principais institutos de pesquisas do país, como o IBGE e o IPEA, já comprovaram que as políticas universais têm um papel limitado no combate à desigualdade racial.

Com base nos dados do IPEA, produzidos em 2007, Silvério (2009) construiu alguns quadros que projetam a velocidade da redução das taxas de desigualdades entre negros e brancos se o país permanecer exclusivamente operando com as políticas universais. A projeção se baseou numa hipótese de que mantendo a mesma velocidade das taxas de redução de desigualdades entre negros e brancos verificadas entre os anos de 1995 e 2005 (e ainda considerando que a qualidade da educação oferecida seja compatível), os jovens negros demorariam de 40 a 67 anos para atingirem a igualdade em anos médio de estudo em relação aos brancos e mais de 100 anos para terem os mesmos níveis salariais! É nesse contexto controverso que a política de cotas se insere, em que apesar dos indicadores sociais demonstrarem o tamanho da desigualdade racial no país, há grande dificuldade de se consolidar esse tipo de prerrogativa. Faz-se necessário, então, retomar os argumentos que impedem que esta iniciativa tenha legitimidade enquanto promotora de justiça social.

Capítulo 3: Cotas na educação: breve balanço da retórica às ações

Os debates acerca das políticas de ação afirmativa (AA) construíram há pelo menos uma década um novo campo de estudo no país que tem como característica o atravessamento interdisciplinar de diferentes áreas de conhecimento como as Ciências Sociais, a Educação e o Direito (CARVALHO, 2014). Desde o início do ano 2000, com a luta pelas cotas nas universidades públicas, esse campo foi se organizando e hoje já oferece um panorama nacional amplo das lutas, dos debates, dos discursos, dos agentes individuais e coletivos que constituíram esse processo de conformação de uma área que assumiu o desafio de produzir conhecimentos e intervir politicamente no mundo acadêmico. Para José Jorge de Carvalho, o “campo das ações afirmativas transcende inteiramente a suposta neutralidade axiológica postulada por uma boa parte das nossas Ciências Sociais, ainda conservadoras e acrílicas com relação à constituição colonizadora, classista e racista da nossa academia” (Idem, p.6)

As consequências positivas desse movimento de inclusão da população negra no ensino superior pela política de ação afirmativa nas universidades já começam a ser observadas e revelam um caminho que vai muito além da garantia do direito de negros e negras acessarem às universidades públicas. Como os defensores das políticas de ação afirmativa já assinalavam, as cotas, forma que ficou mais conhecida no Brasil, estrategicamente promovem uma convivência intelectual entre negros e brancos como estudantes, como professores e como pesquisadores, deslocando padrões culturais valorativos, nos termos de Fraser, que vem influenciando a consolidação e o aprofundamento dessas políticas no Brasil.

Com o acúmulo de modelos de políticas de ação afirmativa no país, hoje já se consegue realizar um estudo tomando como referência o Brasil e os diferentes processos que instituíram as políticas de cotas no sistema de ensino, especialmente o universitário. Porém, antes das ideias virarem ações, ocorreu um intenso processo de disputa a partir de um conjunto de argumentos mobilizados para defender ou para criticar essa política social.

Ao acionar diferentes dimensões da dinâmica social, seja a identidade étnico-racial, seja os conceitos de justiça e política social, o caráter multidisciplinar das políticas de ação afirmativas também se torna evidente no conjunto de argumentações sobre o tema. No campo educacional, pode-se dizer que o debate ganhou mais atenção e incentivou um vigor acadêmico a partir de 2003 com as primeiras iniciativas de política de cotas nas universidades do estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade

Estadual do Norte Fluminense (UENF). De lá para cá já é possível mapear o campo das ações afirmativas no Brasil, ressaltando as disputas que até hoje permanecem e os agentes individuais e coletivos que se apresentaram e se apresentam nos diferentes lados deste processo.

Apesar da ampliação da produção e o surgimento das políticas de cotas e ação afirmativa como objeto de estudo no campo acadêmico, na educação, considerando como exemplo a principal reunião científica realizada na área, ainda não se pode dizer que o tema está consolidado. Isso porque na reunião de pesquisa em educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), no grupo de trabalho que reúne pesquisadores das áreas das relações raciais (GT 21), num período de 10 anos, de 2005 a 2015, foram apresentados no total 19 trabalhos com a temática das ações afirmativas. No entanto, apenas a reunião de 2015 concentrou o maior número de trabalhos, um total de 9, mostrando o quanto ainda é recente a apropriação desse tema nos cursos de pós-graduação em educação.

Já no banco de teses da CAPES²⁵ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foram encontrados 29 trabalhos com a busca a partir das palavras-chave “cotas raciais”, destes 11 são de programas de educação. Considerando a educação como área de conhecimento esse número sobe para 13. Quando a busca se faz por “ações afirmativas” são encontrados não apenas trabalhos que dizem respeito à questão racial, por isso considerou-se apenas o tema cotas raciais para esse levantamento. Não foram registrados trabalhos sobre cotas raciais no ensino médio, conclui-se que pela iniciativa ser recente ainda não foram catalogadas pesquisas com esse recorte na Capes.

A produção de conhecimento acerca das relações raciais no Brasil remonta a era colonial, no que ficou conhecido como racismo científico, já mencionado neste trabalho. A configuração racial da sociedade foi utilizada como forma de compreender a organização social do Brasil por diversos institutos e pesquisadores, como retratou Schwarcs (1993). Esteve presente no desenvolvimento nas Ciências Sociais no Brasil as teorias raciais biologicistas, passando pela abordagem de Gilberto Freyre que ao positivar a mistura das raças contribuiu para a dissolução desse conceito e chegando em Florestan Fernandes e Oracy Nogueira que na crítica à ideologia da democracia racial reforçam a marca do passado escravista nos processos de discriminação. Foi no final da década de 1970 que Hasenbalg e Silva dão um novo fôlego ao debate identificando a persistência geracional da desigualdade

²⁵ Levantamento realizado em junho de 2016.

racial, comprovando o seu não desaparecimento como se esperava a partir da modernização da sociedade. Esse olhar contribuiu para que os estudos da década de 1990 mostrassem os efeitos significativos dessa persistência na distribuição dos recursos como a renda, a educação e também as ocupações no mercado de trabalho (FERES JÚNIOR, 2004).

Pós-regime militar e sob os efeitos da redemocratização, essa última abordagem amplia o campo de estudo das relações raciais no Brasil e afirma a necessidade de políticas de enfrentamento dos efeitos presentes das desigualdades raciais. O impacto da produção de indicadores que demonstram o tamanho da diferença entre negro e brancos na educação, ao mostrarem, por exemplo, que nos cursos universitários de maior prestígio social e, por consequência, nas profissões de melhor remuneração, a presença da população branca era hegemônica, gera argumentos para a defesa da implementação das ações afirmativas no ensino superior.

Feres Júnior (p. 300, 2004) resume em cinco itens o que os estudos desse período estavam evidenciando:

- 1) Os mecanismos sociais de exclusão atingem praticamente a metade da população brasileira, a população negra²⁶ especificamente, fato que permite afirmar que as políticas universais que visam garantir a igualdade de direitos não estão dando conta;
- 2) Os diferenciais de renda, educação e ocupação entre branco e não brancos comprovam a persistência da desigualdade;
- 3) A modernização do sistema produtivo e das instituições políticas e sociais do país não tem gerado como efeito a diminuição dessas desigualdades entre brancos e não brancos;
- 4) Pessoas brancas ocupam quase exclusivamente os cargos e as posições de maior prestígio na nossa sociedade;
- 5) A educação aparece como lugar decisivo no processo de produção e reprodução das desigualdades raciais.

Todos esses estudos foram fundamentais para colocar em dúvida os princípios e regras que foram desenvolvidos para organizar a nossa sociedade baseados nas premissas democráticas liberal-capitalista da neutralidade estatal e de que todos somos iguais perante a lei. Essa igualdade formal foi confrontada pelas evidências sociais que comprovaram a situação de exclusão dos grupos negros que pouco mudou desde o fim da escravidão. A

²⁶ Considera-se ‘negros’ a junção das categorias ‘pretos’ e ‘pardos’ do IBGE.

“inefetividade constitucional” (GOMES, 2001) aparece quando se demonstra que apenas a existência de dispositivos legais punitivos e proibitivos não foram e não serão suficientes para assegurar efetivamente a igualdade de oportunidades, direitos e bem-estar a toda população.

Para Gomes (2001) a neutralidade estatal foi revelada como um “formidável fracasso”, especialmente no Brasil que carrega um longo passado de escravização da população negra, uma vez que contribuiu ao longo da história para manter e legitimar certos grupos em condições de inferioridade. Consta que os atos jurídicos por si só não são suficientes para:

1) [...] reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada país, no imaginário coletivo, em suma, na percepção generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do *status* de inferioridade, de subordinação.

2) [...] promover o reconhecimento de que a reversão de um tal quadro só será viável com a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao contrário, uma posição ativa (GOMES, 2001, p.37).

As ações afirmativas são elaboradas nesse quadro de denúncias forçando uma mudança de postura do Estado em relação às inequidades sociais. No entanto, alguns autores como Carvalho (2006) entendem que a política de cotas no ensino superior não pode ser vista como uma solução definitiva para a questão da desigualdade racial no país. Para o autor, “trata-se apenas de um mecanismo legal e legítimo, entre vários outros utilizados em muitos países do mundo, para compensar experiências históricas negativas de discriminação, injustiças e opressões sofridas por minorias, grupos étnicos ou mesmo povos inteiros” (CARVALHO, 2006, p.39).

Essa necessidade de políticas reparatórias e de caráter temporário já vinha sendo discutida na política internacional e propostas foram elaboradas e implementadas em diversos países: há mais de 50 anos nos Estados Unidos, também no Canadá, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia Malásia, Nigéria, Índia, entre outros.

No âmbito do direito internacional, as ações afirmativas situam-se na noção de direitos humanos tanto no prisma retrospectivo, de maneira a aliviar e remediar o legado de um passado discriminatório, quanto prospectivo, no sentido de incentivar uma transformação na sociedade a partir de uma nova realidade que conjugue igualdade material e substantiva. Assim tem sido demandada como ação e de ver estatal por diversas organizações e pactos internacionais. Alguns parâmetros normativos foram estabelecidos de forma a reforçar esse entendimento, tais como: a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher; a recomendação Geral n. XVIII e XXIII do Comitê de

Direitos Humanos; as Recomendações Gerais n.16 e n.20 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIOVESAN, 2017).

As ações afirmativas em diferentes países também estimularam o debate acerca da composição racial e/ou étnica das sociedades e a representação de cada grupo social nas instituições, como a escola e o mercado de trabalho. No Brasil, o resultado dessas inquietações mostrou que mesmo com as políticas de embranquecimento da população no fim do século XIX e início do século XX, com o incentivo à vinda de imigrantes, a população se constitui majoritariamente negra. Com o recorte realizado pelos grupos de renda, foi verificado que os negros são maioria entre os brasileiros mais pobres. Assim, a busca pela equidade, como uma dimensão da igualdade, passa a exigir diferentes políticas e variadas formas de ação afirmativa são organizadas nesse sentido, com o objetivo de promover o combate à discriminação e às desigualdades raciais objetivando a efetiva concretização da igualdade de oportunidades, de acesso a bens e serviços produzidos socialmente. No entanto, a pergunta repetida por diferentes agentes do campo acadêmico, político, jurídico e midiático se colocava da seguinte maneira: Seria essa a melhor saída para o caso brasileiro?

3.1 Os Argumentos

GOSS (2008), em seu estudo de doutorado fez um levantamento das “retóricas em disputa” entre os intelectuais brasileiros a respeito das políticas de ação afirmativa no início do século XXI. Utilizando a tipologia proposta de Albert Hirschman (1992), a autora caracterizou os intelectuais que desenvolveram argumentos em oposição a essas políticas como adeptos de uma retórica conservadora, enquanto os que a defenderam como partidários de uma retórica progressista.

Analisando as retóricas do campo midiático e do campo acadêmico a partir das primeiras iniciativas de ações afirmativas nas universidades, a autora procurou esclarecer as disputas sobre a necessidade ou não da aplicação da política de cotas para estudantes negros no ensino superior, principalmente entre os intelectuais brasileiros, uma vez que destaca que a posição dos meios de comunicação nesse período era visivelmente contrária a tal política.

Hirschman (1992) demonstra em seus estudos que a retórica conservadora se desenvolveu sempre que alguma política de caráter mais progressista foi estabelecida no lado Ocidental do globo. Para tanto, exemplifica utilizando três momentos emblemáticos da história: a Revolução Francesa, a luta pelo sufrágio universal e o desenvolvimento do *Welfare State*. Para cada tese conservadora contrária aos processos de transformação social – *tese da perversidade*, *tese da futilidade* e *tese da ameaça* – o autor elabora uma resposta progressista

e assim organiza pares de argumentação que se contrapõem e se complementam (GOSS, 2014).

Naquele momento, Goss concluiu que “no campo acadêmico brasileiro está presente uma potente retórica conservadora que se opõe às ações afirmativas, mais especificamente à política de cotas para estudantes negros no ensino superior” (GOSS, 2014, p.21). Atualmente, com o avanço dessas políticas e desse tema nos diferentes campos que compõem o espaço social, como o político e o acadêmico, essa retórica se encontra tão evidente?²⁷ Carvalho inclusive ressalta que “muitos acadêmicos que se opuseram publicamente às cotas já procuram agora distanciar-se do tema por sentir o ônus político que significou essa oposição reacionária ante as evidentes consequências positivas” (CARVALHO, 2014, p. 6). No entanto, isso não significa que a disputa entorno dessa política desapareceu, ao contrário, ela passou a ser realizada sob outro enfoque em que não mais se nega a exclusão racial; a política de cotas do governo federal que será aqui analisada é justamente fruto desse novo momento.

A participação dos cientistas sociais nessa controvérsia revelou um campo acadêmico dividido com opiniões contrárias e a favor das políticas de cotas a partir de justificativas plurais em cada um desses lados. Não obstante, para Campos (2012) a diversidade de motivos acionados para defesa ou contrariedade perante as cotas raciais dificultam a classificação das discordâncias nas chaves tradicionais de entendimento, como entre os campos conservadores e progressistas. Assim sendo, ao analisar os textos opinativos de intelectuais brasileiros publicados em jornais de expressão nacional, o autor buscou levantar nos discursos sobre as cotas como foram elaboradas as diferentes articulações entre representações da realidade nacional e ideais de bem comum.

No levantamento de Campos, os anos de 2004 e 2006 tiveram uma maior projeção dos artigos sobre cotas nos jornais, para ele tal fato tem ligação primeiro com o chamado “caso UNB” e segundo com a publicação de manifestos dirigidos à Câmara e ao Senado Federal. No ano de 2004 a Universidade de Brasília (UNB) divulgou as regras que organizariam seu sistema de cotas instaurando uma “comissão de verificação racial” para homologar as inscrições dos candidatos que poderiam concorrer à reserva de vagas, causando bastante

²⁷ Há que se ter atenção ao momento atual em que a democracia brasileira sofreu um golpe parlamentar institucional em que a presidenta eleita sofreu um processo de impeachment sem ter sido comprovado seu crime de responsabilidade. Isto significa que a retórica conservadora que sustentou os debates contrários às Ações Afirmativas no início dos anos 2000 está voltando com força e os primeiros ataques a conquistas sociais já podem ser sentidos. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) já demonstram como a questão racial será tratada. A perspectiva é de um grande retrocesso inclusive com ataques à lei 10.639/2003 que já são evidentes a partir do projeto em debate no Congresso Nacional intitulado “Escola sem partido”.

polêmica. Outro elemento neste mesmo ano que colaborou com o aumento significativo do debate sobre cotas refere-se ao apoio do Governo Federal a dois projetos de leis que tramitavam no Congresso Nacional, o Estatuto da Igualdade Racial e a “Lei de Cotas”. Já em 2006, dois manifestos entregues também ao Congresso, um a favor e outro contrário às cotas, deram um novo estímulo ao debate ampliando o número de artigos sobre o tema.

O que o estudo de Campos (2012) denota é que a maior parte dos argumentos contra ou a favor mobilizam ideários de justiça e noções acerca das ações afirmativas diferentes. Enquanto os discursos a favor defendem uma distribuição mais justa e equitativa dos recursos, os contrários reafirmam que a medida rompe com o princípio da igualdade de tratamento. Em termos de justiça social, para cada um dos lados do debate está em jogo a diminuição ou o aumento da mesma. No que se refere às ações afirmativas, de um lado há a defesa dessa medida para correção das injustiças e das desigualdades raciais, enquanto de outro há o entendimento de que o “reconhecimento de uma diferença cultural – diferença esta que no Brasil não estaria marcada por fronteiras nítidas – dificilmente compensariam a redistribuição oriunda das cotas”. (CAMPOS, 2012, p.63)

Em síntese, a maior parte dos argumentos contrário às políticas de ação afirmativa no Brasil que circularam por diferentes mídias e não apenas no meio acadêmico basearam-se essencialmente em três chaves de pensamento: a) inexistência de racismo institucionalizado no Brasil; b) igualdade de direitos e c) mérito.

A fim de apresentar um resumo do processo de disputa dos argumentos acerca dessa política ocorrido no início dos anos 2000, foi elaborado o quadro abaixo baseado nos estudos de Goss (2008 e 2014) e Feres Júnior (2010) sobre os principais argumentos utilizados no Brasil para se contrapor às ações afirmativas. Este último em seu artigo fez um levantamento dos argumentos encontrados em uma amostra de textos publicados na grande mídia e selecionou os doze mais frequentes. O que o quadro abaixo mostrará é como esses dois estudos se articulam e como argumentos descritivos estão carregados de normatividade e se constituem quase que em profecias autorrealizáveis (FERES JÚNIOR, 2010).

Seguindo a elaboração de Hirschman (1992), na retórica conservadora os argumentos que expressam que as mudanças levarão a sociedade exatamente para a direção contrária são classificados dentro da *tese da perversidade*. Para Hirschman seriam as “consequências involuntárias” que foram transformadas nessa tese de imprevistas para indesejáveis. Já aqueles que consideram a mudança sem eficácia, uma vez que não atacaria as estruturas da sociedade, são organizados na *tese da futilidade*, o que seria, nas palavras de Hirschman, a “refutação desdenhosa”. E a *tese da ameaça* coloca que a mudança, mesmo que desejável,

terá custos que não podem ser aceitos. Dessa forma desmoraliza os defensores da mudança e subestima as possibilidades de transformação da sociedade. Essa última tese é elaborada de maneira associar um futuro obscuro com “imagens mentais fortemente enraizadas”, como no caso brasileiro, ao mito da democracia racial.

Tabela 6: A RETÓRICA CONSERVADORA	
Teses	ARGUMENTOS
PERVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Criticam o efeito da mudança - “as cotas, ao invés de contribuírem para a eliminação do racismo, vão incitar ainda mais o racismo” (GOSS, 2014, p.22); • Baseiam-se numa “superioridade intelectual”, pois conseguem prever uma consequência negativa para uma ação que seria considerada positiva; • Apontam que as ações afirmativas provocarão a: racialização da sociedade brasileira/ reificação de uma construção social – raça; violação da igualdade legal; do universalismo legal/ discriminação invertida; estigmatização e vitimização dos negros; imposição de um sistema de identidade binário (FERES JÚNIOR, 2010).
FUTILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Criticam a intenção de mudança ao definirem que “não se pode mudar aquilo que não pode ser mudado” (GOSS, 2014, p.23); • Colocam as cotas como uma medida paliativa que “não vai alterar a realidade da educação no país, pois o problema não está na educação superior, e sim no ensino básico” (GOSS, 2014, p.23); • Baseiam-se numa visão de ciência neutra e conferem caráter científico a essas críticas; • Criticam os defensores da mudança como tendo posicionamentos políticos e não acadêmicos, inclusive questionando as relações com os movimentos sociais; • Apresentam-se como uma conjunção de argumentos “radicais” e conservadores ao esboçarem que o problema do Brasil estaria na desigualdade social e não na racial, sendo assim uma questão de classe; • Revelam-se alegando as cotas como sendo privilégio da classe média negra, que provocarão a exclusão do branco pobre e será ineficiente no combate à desigualdade; Além de considerarem que cor de pele e pobreza são variáveis não relacionadas/ a pobreza dos pretos e dos pardos não se deve ao racismo, mas a suas posições iniciais desprivilegiadas ou à educação deficiente que eles receberam (FERES JÚNIOR, 2010).

AMEAÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Acionam o discurso da harmonia racial e da mestiçagem como característica original do Brasil; • Consideram que as ações afirmativas instaurariam o conflito racial, acabando com a convivência fraterna entre os diferentes grupos advinda do processo de miscigenação; • Apresentam-se nas seguintes afirmações: Não é possível separar as pessoas com base na raça no Brasil; Crise da identidade nacional brasileira; Criação ou aumento do conflito racial/ promoção da intolerância racial dos negros contra os brancos e pardos; A ênfase nos pretos aumenta a marginalização dos pardos e outros grupos organizados/ genocídio estatístico desses grupos; é prejudicial ao mérito; Diminuição da qualidade da educação (FERES JÚNIOR, 2010).
<p>Fonte: GOSS, 2014 e FERES JÚNIOR, 2010 Tabulação da autora</p>	

De acordo com Goss (2014), os principais representantes dessa retórica conservadora que se manifestaram de diferentes formas, em artigos de jornais e em manifestos, foram os/as antropólogos/as Peter Fry (UFRJ), Yvonne Maggie (UFRJ), Eunice Durham (USP), Lilia Schwarcz (USP) e Ricardo Ventura Santos (UFRJ e Fundação Oswaldo Cruz), o cientista político Marcos Chor Maio (Fundação Oswaldo Cruz), os/as historiadores/as Célia Maria Marinho Azevedo (Unicamp), Mônica Grim (UFRJ) e Manolo Fiorentino (UFRJ), assim como o articulista Demétrio Magnoli (Folha de S. Paulo).

Para cada grupo de argumentos da retórica conservadora, Goss (2014) organizou os contra-argumentos mais utilizados que respondem às teses da perversidade e da futilidade. Os principais intelectuais progressistas identificados pela autora que se destacaram no debate foram os/as antropólogos/as José Jorge de Carvalho (UNB), Rita Segato (UNB), José Carlos Gomes dos Anjos (UFGRS), o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (USP) e o economista Marcelo Paixão (UFRJ). Na abordagem de Hirschman, o contra-argumento da tese da perversidade invoca uma situação de grave crise já existente, nesse sentido, “não há o que preservar das instituições ou da situação anterior” (GOSS, 2014, p.35). A expressão maior desse argumento está na afirmação de que já há uma grande segregação racial na educação e no sistema universitário em particular, assim, não investir em alguma mudança necessariamente mantém esse quadro de desigualdade. Para combater a tese da futilidade, são utilizados pelos intelectuais, experiências exitosas de ação afirmativa em outros países, como forma de dar legitimidade a proposta e “ter a história do nosso lado”, como ressalta Hirschman (1992).

Uma grande parte dos argumentos contrários às cotas raciais no ensino superior são elaborados como previsões pessimistas de um futuro incerto, mas não são necessariamente frutos de um aprofundamento teórico-metodológico, de pesquisas empíricas ou de uma análise sócio-histórica. As conclusões mais se assemelham a uma “futurologia”²⁸ do que ao resultado de um processo de construção de conhecimento com rigor científico e acadêmico. Um exemplo histórico são os estudos que desde o Império tentam supor como se dará a composição racial do Brasil e que nunca chegaram a se concretizar. Pseudo-teorias foram construídas e serviram inclusive para embasar o incentivo à vinda de imigrantes europeus para promover o *branqueamento* da população brasileira, como revelou Todorov (1993), mas que não resultaram na promessa esperada.

A disputa entre dois lados, entre as vozes a favor e as que se colocaram contra as cotas raciais, evidenciaram um campo político e acadêmico, especialmente as Ciências Sociais, repartido não apenas em seu posicionamento político, mas fundamentalmente acerca dos conteúdos que versam sobre a formação da nação; as possibilidades práticas e teóricas de intervenção social; o papel dos acadêmicos em relação às disputas políticas; a própria definição de políticas sociais; o racismo institucional e acadêmico (GOSS, 2014).

No espaço social, os campos possuem certa autonomia em relação a outras esferas no que se refere à sua configuração e ordenamento interno, porém muitas vezes o campo político, pelo seu posicionamento, afeta diretamente outros campos, como o científico e vice-versa. Isso porque o espaço social, na concepção de Bourdieu é um espaço de diferenças que corresponde ao lugar onde a dinâmica social acontece. É constituído por um conjunto de posições distintas e coexistentes que se definem umas em relação às outras. Neste espaço os grupos e agentes são distribuídos de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. Assim, “o agente tem tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (BOURDIEU, 2011, p.19), ocupando posições diferenciadas, privilegiadas ou não, de acordo com o volume e a natureza dos recursos, dos capitais que dispõem.

Sendo assim, o espaço social se conforma de maneira hierarquizada pela distribuição desigual dos capitais entre os agentes e entre os *campos*. Como espaço social estruturado, os *campos* possuem regras próprias de organização e hierarquização, movimentados pelo jogo de força dos conflitos relativos à manutenção ou transformações dessas relações. Os diferentes *campos*, assim constituídos, operam por suas lógicas próprias e a hierarquia dentro deles

²⁸ Santos, Sales Augusto et.al. Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 913-929, setembro-dezembro, 2008.

também se estabelece a partir das espécies de capital que cada um possui. Dessa forma, o espaço social como espaço relacional e de luta é ocupado pelos agentes ou grupos que tem suas posições definidas e disputadas em função da distribuição de princípios de diferenciação: os capitais, principalmente o econômico e o cultural²⁹.

Utilizando uma imagem análoga ao campo econômico, Bourdieu define os princípios de diferenciação no espaço social como capitais, que como tais, podem ser passíveis de acumulação, investimentos, rentabilidade e ainda serem transmitidos por herança.

O capital econômico é aquele que se apresenta na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e no conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais). Já o capital cultural é formado pelo conjunto de capacidades intelectuais transmitidas principalmente pela família ou produzidas pelo sistema escolar. Pode existir em três estados: incorporado (são as disposições duráveis, como o domínio da língua), objetivado (na forma de bens culturais) e institucionalizado (como os títulos escolares). Soma-se a eles a influência do capital social – referente ao conjunto de relações sociais – e do capital simbólico – uma espécie de reconhecimento e prestígio social – ambos podem contribuir para ampliação dos outros dois capitais citados (NOGUEIRA, 2009).

No caso da política de cotas, ficou evidente, diante da forma como os discursos contrários foram organizados e onde foram disponibilizados, o jogo de forças do espaço social e as estratégias para a manutenção da posição de certos campos nesse espaço. Os agentes que trabalhavam para conservar a posição de certos grupos no topo da hierarquia do espaço social procuravam obter uma adesão aos seus argumentos ou mesmo convencer o público em geral acerca do seu ponto de vista a fim de ganhar a disputa especialmente no campo político. A interferência desse campo tanto na produção de um imaginário e um consenso conservador quanto nas iniciativas de legislação sobre o tema, poderiam produzir uma neutralização do campo acadêmico-científico, fazendo com que este perdesse suas forças no processo de disputa de consensos sociais acerca das desigualdades raciais brasileiras.

Nessa dinâmica, a assimetria entre os agentes do discurso expôs uma discriminação racial que não se expressou somente por preconceitos, mas pelo desejo de manter determinados privilégios. Não à toa o discurso conservador era disseminado pelos agentes de maior capital econômico, cultural e social, vide Ali Kamel³⁰. Isto contribuiu para que um

²⁹ NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Claudio. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

³⁰ À época Ali Kamel era diretor de jornalismo da Rede Globo, ocupando um dos postos mais altos da mídia brasileira, teve uma ativa participação no debate sobre as cotas, inclusive como autor de um livro sobre o assunto.

valor superior fosse conferido aos agentes da retórica conservadora, por considerar tanto seus argumentos quanto os próprios intelectuais desse campo como vestidos de uma capa de neutralidade. Dessa forma, eram vistos como portadores de um aval científico que contribuía para legitimar seus posicionamentos, e, por consequência, seus discursos eram entendidos como isentos e imparciais, isto é, verdadeiros. Em contraposição estavam os agentes pertencentes aos movimentos sociais, às comunidades negras e os estudantes negros que não receberam igual legitimidade. O posicionamento destes no espaço social conferiram aos intelectuais e pesquisadores que defendiam o ponto de vista desses sujeitos um lugar de menor prestígio, sendo dessa forma identificados como portadores de uma retórica menos especializada, sem rigor acadêmico e, portanto, passível de erro.

Na visão de Campos, “dada sua condição limítrofe, o intelectual é quase sempre interpretado como um ator que busca conjugar características opostas: distância crítica e engajamento, conhecimento e ação, cultura e política, desprendimento e intervenção, teoria e práxis” (CAMPOS, 2008, p.87). Isto demonstra que os cientistas sociais se dividiram também na apreensão acerca da postura que os intelectuais do campo acadêmico deveriam ter em relação ao campo político. O papel do cientista social estava sendo questionado, deveria ser o de se colocar externo ao debate, discutindo conceitualmente os termos garantindo o espaço da argumentação, ou deveria tomar posição diante de uma controvérsia e de certa maneira converter seu capital acadêmico em capital político, influenciando nos rumos das escolhas políticas?

A participação desses intelectuais na polêmica das cotas tem tido impactos relevantes na própria dinâmica interna das ciências sociais, não somente pondo em questão todo um histórico de estudos sobre as relações raciais, mas também remodelando os valores que norteiam a atividade pública dos acadêmicos brasileiros (CAMPOS, 2008, p.69).

Outro fator acionado nos debates diz respeito também a própria formação das universidades brasileiras. Carvalho (2006) oferece um panorama da constituição das primeiras universidades públicas brasileira ainda na década de 1930 relacionando-as como fruto e como agentes legitimadoras do projeto de modernidade da nação então em voga o que contribuiu para a organização do que ele chama de “racismo acadêmico brasileiro”, caracterizado pelo silenciamento e pela impunidade crônicas do processo de exclusão racial promovido dentro desta instituição. Analisando historicamente a construção das universidades públicas no Brasil, os intelectuais que nela atuavam e atuam, o tipo de conhecimento que nela foi e é produzido, entende-se o lugar inferiorizado em que os intelectuais, especialmente os negros, defensores das cotas no ensino superior foram colocados. O autor considera que diante da

diversidade racial e étnica do Brasil e com suas dimensões geográficas e populacionais talvez seja o país em que as universidades mais praticam a segregação racial pelos seus “poderosos e eficientes mecanismos de disfarce e silenciamento do racismo” (CARVALHO, 2006, p.89)

O corpo docente de nossas universidades públicas é quase inteiramente branco; nossas instituições de pesquisa, como o Museu Nacional, Manguinhos, COPE, IMPA, Museu Goeldi e semelhantes, são também praticamente brancas. E as instituições que gerenciam a ciência e o ensino superior no país (CNPq, CAPES, SESU, FINEP) são também compostas quase inteiramente de técnicos e docentes brancos. Concretamente, não tenho conhecimento de nenhum país do mundo que tenha essa composição, não somente pluriétnica, mas também polarizada racialmente, e em que o contingente de brancos, de pouco mais de 50% da população, tenha tal preponderância no mundo acadêmico a ponto de barrar (in)conscientemente o outro grupo racial majoritário (que representa 47% da população) fora do sistema universitário, deixando-o com menos de 1% entre professores e pesquisadores e menos de 10% entre estudantes”(CARVALHO, 2006, p.43)³¹

Munanga (2017) ao relatar as tensões na academia provocadas pela entrada de estudantes negros e a relação desses dois elementos com os militantes negros também contribui para se entender a hierarquização dos conhecimentos e por consequência daqueles que o produzem. Ele parte do pressuposto de que as lutas políticas não estão restritas aos movimentos sociais organizados, passam também pelo importante papel da academia exercido através das reflexões científicas e pela ocupação do que o autor chama de espaço conceitual.

A entrada de militantes negros, ainda que restrita, como estudante e mesmo como pesquisadores universitários gera conflitos não apenas no campo acadêmico, mas também dentro dos movimentos. Isto porque há “dificuldades de comunicação entre as bases e suas elites universitárias” (MUNANGA, 2017, p.63), assim como entre pesquisadores brancos e negros universitários. A primeira dificuldade diz respeito a um certo distanciamento da base pela introjeção de noções, conceitos e jargões acadêmicos pelos militantes negros universitários que não são capazes muitas vezes de traduzirem os desejos dos não universitários. Estes por sua vez acabam contestando a legitimidade de membros da comunidade acadêmica falarem sobre os problemas que os afetam em nome de uma ciência que, inclusive pela sua linguagem, não é reconhecida. Tal tensão leva ao segundo ponto no qual jogo semelhante ocorre. Pesquisadores brancos que desqualificam pesquisadores negros no estudo de suas próprias realidades em vista da carga emocional que os acompanha e

³¹ Considerando a composição por sexo da população essa desigualdade na academia também fica evidente. Se o campo científico é racista ele é igualmente machista. As mulheres representam cerca de 52% da população, são maioria no número de concluintes do ensino superior e tem crescido em número na docência universitária. No entanto, uma análise das carreiras acadêmicas revela marcas da desigualdade de gênero que interferem sobremaneira na trajetória profissional das pesquisadoras brasileiras. Para saber mais ver o trabalho de Joice de Souza Soares no livro *Jovens pesquisadoras: entre estudos e militância*, editora Autografia, 2016.

militantes negros que negam aos pesquisadores brancos, pelos mesmos motivos, a capacidade de apreender as suas questões. (MUNANGA, 2017, p.64-65)

O debate sobre as ações afirmativas evidencia também essas crises. As vozes mais fortes contra essa política vieram justamente dos antropólogos que estudam relações raciais, Peter Fry e Yvonne Maggie. Apoiados em sua autoridade acadêmica e no saber “científico”, não apenas pela posição que ocupam no espaço acadêmico, mas também pelo fato de se considerarem legitimamente mais capacitados para entender e formular respostas para os problemas da população negra na sociedade brasileira uma vez que não estão corporalmente imbricados ou tomados por paixões e emoções. Um neopositivismo que descarta as relações dialógicas entre a academia e a militância, entre o olhar distante/ externo e o olhar interno. (MUNANGA, 2017)

Munanga, primeiro professor negro³² da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, a esse respeito considera que

[...] nossa posição enquanto negro no discurso antropológico é tolerada, mas não inteiramente aceita por colegas que continuariam a considerar-nos ‘objeto’ de um discurso em que se sentem mais competentes graças ao olhar distante e ‘astronômico’ do antropólogo de fora do grupo estudado.

Nesse sentido, cremos que a entrada dos militantes negros na academia vem anular a oposição sujeito/objeto e representa um salto significativo no desbloqueio do conhecimento antropológico sobre os negros, imobilizado entre duas posições adversas, uma defensiva, do pesquisador branco ainda prisioneiro do neopositivismo, outra ofensiva, do militante negro que pensa que foi roubado e mal interpretado pelo pesquisador branco. (MUNANGA, 2017, p.68-70).

Os debates e as políticas de ações afirmativas, dessa maneira, contribuíram também para o questionamento da academia como espaço embranquecido, referenciado nos conhecimentos ocidentais europeus e norte-americanos, que sistematicamente vem desenvolvendo práticas e teorias que reproduzem a desigualdade racial expressa em sua própria composição e escondida nos mecanismos da meritocracia para manutenção dos privilégios de alguns. Questionar e promover políticas que modifiquem suas estruturas fundamentais, como a meritocracia, o eurocentrismo e o neopositivismo, vincula-se a um temor tanto de parcela da intelectualidade branca em ter questionada suas bases teóricas e seu lugar de privilégio na produção de conhecimentos, quanto das elites políticas e econômicas pela possibilidade de tal política efetivar a promoção da mobilidade social das classes mais baixas, uma vez que na forma como se organiza nossa sociedade há uma sobreposição forte

³² Nesse sentido é interessante apontar que Kabengele Munanga não é brasileiro nato, nasceu na região do Congo Belga, onde estudou antropologia.

entre ser negro e ser pobre. Formar uma intelectualidade negra também significa ampliar a entrada de jovens da classe trabalhadora a posições menos desiguais no espaço social.

O panorama sombrio projetado de conflito racial também esconde o medo do conflito de classes. O investimento da formação de uma elite negra pode contribuir para o questionamento e a formulação de alternativas para barrar os privilégios históricos dos grupos brancos mais favorecidos em diferentes esferas do mundo social, não apenas no campo educacional, como também no mercado de trabalho.

Um dos poucos estudos que reforçaram os argumentos da retórica conservadora foi o desenvolvido por Sowell (2004) sobre as Ações Afirmativas na Índia, na Malásia, em Sri Lanka, na Nigéria e nos Estados Unidos. A partir da análise comparada ele diferencia dois tipos de políticas de ação afirmativa, aquelas mais genéricas que objetivam modificar o padrão de vida dos grupos menos favorecidos, e aquelas mais específicas que visam privilegiar determinados segmentos da população. O autor argumenta que estas últimas serviram para reforçar estigmas e tiveram resultados muito ruins nos países que a impulsionaram, assim, quando se refere ao Brasil profetiza que a política de cotas nas universidades apenas beneficiará os negros mais afortunados.

Já para alguns juristas importantes do Brasil a política de ação afirmativa foi considerada “a mais avançada tentativa de concretização do princípio jurídico da igualdade” (GOMES, 2001, p.42), uma vez que elas são capazes de alcançar objetivos que seriam inatingíveis caso o combate às discriminações e desigualdades raciais se limitasse no campo jurídico à normas apenas proibitivas. Para Gomes “não basta proibir, é preciso também promover” (Idem, p.44).

Nesse sentido, baseados nas experiências em outros territórios e ainda considerando a diversidade de iniciativas, pode-se dizer que de uma forma geral os objetivos das Ações Afirmativas e das políticas de cotas, como o modo de implementação que passou a ser mais utilizado no Brasil, foram sendo organizados de maneira a:

- 1) concretizar a igualdade de oportunidades;
- 2) promover transformações culturais, pedagógicas e psicológicas no que se refere à hierarquização de grupos;
- 3) proporcionar o reconhecimento da persistência da prática e dos efeitos das discriminações e das desigualdades e da necessidade de sua eliminação;
- 4) incentivar uma maior diversidade e a representatividade dos grupos ditos minoritários nas diferentes atividades públicas e privadas;

- 5) eliminar as barreiras muitas vezes invisíveis que impedem o acesso e o avanço de certos grupos sociais, como negros e mulheres, às posições de poder e prestígio.

De certo, o que as ações afirmativas produziram de bem visível em todo o mundo foram as chamadas personalidades emblemáticas que se constituem em exemplos às gerações mais jovens da possibilidade real de mobilidade social ascendente e concretização de seus projetos de vida a partir da ruptura com os obstáculos provenientes da discriminação e da desigualdade racial. No que se refere à constituição das identidades esse é um resultado muito importante em que a valorização da identidade negra influencia na projeção da auto-identidade dos jovens negros e negras. Outro aspecto que tem sido atualmente mais estudado relaciona-se às novas epistemologias que tem ganhado espaço no campo científico vinculadas à produção de conhecimento de países africanos e referenciada em autores negros. Esses resultados já têm sido revelados nas avaliações das políticas de ação afirmativas desenvolvidas no Brasil.

3.2 As Avaliações

Já é possível contar com alguns estudos (HERINGER e FERREIRA, 2009; BRANDÃO, 2007) que objetivam identificar os impactos e desdobramentos das políticas de cotas nas universidades brasileiras públicas e privadas (antes da existência da Lei de Cotas do governo federal) visto que se completam quase 14 anos desde a primeira iniciativa com este perfil de inclusão de um número mais elevado de alunos/as negros/as no ensino superior.

Na perspectiva de ampliar o acesso ao ensino superior dos/as jovens negros/as e contribuir para um processo de democratização da universidade, diferentes maneiras de se organizar o sistema de cotas foram desenvolvidas nas universidades brasileiras. As políticas adotadas variam seus percentuais de reserva de vagas e algumas passaram a aderir ao sistema de acréscimo de pontos. Cada instituição organizou suas metas de inclusão, estabelecendo o tempo de duração da política afirmativa e o público beneficiado. Instituídas por leis municipal, estadual ou mesmo através de resoluções dos Conselhos Universitários, a maior parte dos sistemas de ações afirmativas utilizaram o critério de autodeclaração do candidato para concorrer à medida³³.

³³Ressalta-se que o reconhecimento dos efeitos do racismo pelo Estado incentivou o questionamento acerca das contradições dentro dos quadros da própria administração pública e a demanda por ações afirmativas também no mundo do trabalho. O Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA), instituído na administração pública federal por meio do Decreto nº4.228/2002 pode ser considerado como uma das primeiras iniciativas do poder público em atuar organizadamente para o desenvolvimento de medidas de combate à desigualdade racial na esfera do trabalho.

Os estudos de avaliação do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras têm contribuído para o esfacelamento dos argumentos contrários a tal medida. Para se ter uma ideia, quatro dos principais questionamentos acerca do funcionamento da política descritos por Carvalho (2006) já têm sido desmontados desde o início da sua implementação em diferentes universidades. O primeiro, a ideia de dificuldade de classificação racial foi uma das primeiras a ser derrubada. Segundo o autor, que considerou estudos históricos e mais recentes de classificação racial, não há nenhuma indicação quanto a existência de dúvidas nas pessoas em se identificarem racialmente. Mesmo naquelas pesquisas em que apareceram mais de 100 denominações para as cores dos não brancos, considerados pela categorização do IBGE pretos e pardos, o autor ressalva que essa variedade foi utilizada por apenas 6% dos entrevistados, como ocorreu no clássico levantamento da PNAD de 1976 em que apesar de aparecerem 135 nomes para cor, 94% dos entrevistados se concentraram nos cinco nomes oficiais. Ainda critica dizendo que “o que fazem os defensores da mestiçagem cordial é sobrevalorizar a presença dessa variedade de nomes e silenciar sistematicamente a baixa porcentagem das pessoas que os utilizam quando perguntadas formalmente por sua classificação racial” (CARVALHO, 2006, p. 48).

O segundo questionamento refere-se às fraudes³⁴ no processo de identificação dos candidatos negros. Não há como garantir que elas não ocorram (afinal, não existe política a prova de fraudes), no entanto, na visão desse mesmo teórico, tal possibilidade não deve ser vista como impedimento para a implementação da política uma vez que o número de casos impróprios ou de má-fé que possam existir não apaga o impacto positivo de colocar uma grande quantidade de jovens negros na universidade.

Um questionamento que também entra nessa lista de preocupações dos contrários à implementação do sistema de cotas na educação é que esta ação não atinge a raiz do problema que seria a melhoria do ensino fundamental. Já foi comprovado que mesmo com a ampliação da escolarização básica da população negra, uma diferença em anos de escolaridade entre

³⁴ Em matéria recente exibida no dia 16/ 10/ 2016 pela emissora Globo em seu programa jornalístico dominical esse argumento voltou à tona. Com tom de reportagem investigativa, as informações transmitidas em rede nacional ressaltavam as fraudes cometidas no acesso a instituições de ensino a partir das políticas de cotas. Nenhum contra-argumento foi apresentado. Não à toa esse mesmo argumento reaparece na atual cena política do país em que medidas de grande retrocesso estão sendo implementadas e o campo educacional tem sido um dos alvos mais atingidos. O impacto da política de cotas se faz sentir e o ataque aos mecanismos que visam ampliar as oportunidades educativas e diminuir as desigualdades sociais tem sido constante. Reforma no ensino médio, programa “escola sem partido” e retorno forte do discurso meritocrático vinculado à ideia de eficiência colocam em tensão os avanços conquistados nos últimos anos na implementação de políticas e de organismos institucionais de promoção da equidade de gênero e raça na nossa sociedade.

negros e brancos se mantêm. Além disso, Carvalho (2006) chama atenção para as pesquisas do IPEA que comprovaram que a melhoria apenas do ensino fundamental coloca alunos pobres brancos em condições de vantagem em relação aos alunos pobres negros na disputa pelo ensino superior.

A última questão a ser evidenciada diz respeito ao desempenho dos alunos negros nas universidades. Existe uma crença de que esses não conseguirão acompanhar os cursos de forma satisfatória. Os estudos têm demonstrado que não há nenhuma relação entre a nota no vestibular e o rendimento acadêmico do aluno durante o curso.

Esta questão associa-se também ao medo de que o rendimento acadêmico das instituições que possuem sistema de cotas seja abalado. Ele será retomado na análise dos dados acerca da implementação das cotas no Colégio Pedro II, pois aparece de forma recorrente entre a comunidade escolar pesquisada.

De uma forma geral, o que as avaliações sobre os diversos modelos de sistema de cotas existentes têm mostrado podem ser representados pelos achados de Brandão e Matta (2007) sobre a reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Os autores consideram para a análise os/as estudantes ingressos no vestibular de 2003 que previu a reserva de 50% das vagas para candidatos oriundos de escola pública e 40% destas para autodeclarados pretos e pardos. Caso este percentual não fosse alcançado, seria completado pelos autodeclarados pretos e pardos com pontuação mais elevada que não estavam concorrendo na reserva de vagas para escola pública.

A nota de ingresso e os coeficientes de rendimento acumulados no primeiro ano de curso foram relacionados, assim como dados de evasão entre cotistas e não cotistas durante quatro semestres. Os resultados obtidos vão ao encontro de outras avaliações acerca da política de cotas nas instituições de ensino superior e revelam:

- a) as distâncias existentes entre as notas de ingresso de alunos/as cotistas e não cotistas não se sustentam quando o rendimento dos/as alunos/as é avaliado dentro da sala de aula;
- b) não há grande diferença entre os coeficientes de rendimento de alunos/as cotistas e não cotistas: “o mito de que os índices de desempenho de não cotistas e cotistas seria separado por um abismo cai completamente por terra” (BRANDÃO e MATTA, 2007, p.74);
- c) não há grandes diferenças entre os índices de evasão de alunos/as cotistas e não cotistas, sendo o percentual do primeiro cerca de 1,0 ponto superior.

O legado que esse tipo de política constrói para a sociedade expressa-se na diversidade racial do corpo discente, abrindo novos espaços de sociabilidade e trocas materiais e simbólicas entre diferentes sujeitos, na possibilidade de se formar uma geração de profissionais negros para disputar em condições melhores o mercado de trabalho, além do favorecimento da construção de perspectivas pedagógicas de transformação dos tradicionais modelos didáticos e epistemológicos da universidade brasileira.

O debate público acerca da desigualdade e da discriminação racial nunca esteve tão presente em nossa sociedade e isto pode ser identificado a partir das primeiras iniciativas de ação afirmativas nas universidades. Se foi ainda durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o país assumiu publicamente a existência dos efeitos da discriminação racial e a necessidade de medidas para contê-los, foi durante os governos Lula e Dilma (2003 – 2016) que as respostas institucionais foram realmente organizadas através de um conjunto de políticas efetivas de combate ao racismo e à desigualdade racial.

Além disso, desde 2007, outras iniciativas do governo federal também têm contribuído para a ampliação do acesso ao ensino superior de grupos socialmente desfavorecidos. Políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que cria condições para ampliação do acesso e permanência na graduação; o Programa Universidade para Todos (ProUni) que oferece bolsas de estudos para pagamento da mensalidade com a isenção de impostos para as universidades que aderem ao programa e ou bolsas de permanência; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) que contribui para expansão descentralizada e interiorização das universidades federais e estaduais.

Não obstante, todas essas iniciativas ainda não foram capazes de garantir que alunos/as que tem condições de entrada diferenciadas tenham suas condições de permanência, na medida do possível, igualmente estruturadas. Para Heringer e Ferreira (2009),

[...] se a democratização do acesso tem possibilitado o ingresso de um contingente significativo de alunos às universidades, esse processo também gera demandas relativas à necessidade de programas de apoio acadêmico e financeiro que promovam o necessário aporte ao desenvolvimento satisfatório das habilidades e talentos dos alunos (HERINGER e FERREIRA, 2009, p.155)

Portanto, os desafios que se impõem ao estado e à sociedade brasileira no combate às desigualdades raciais no ensino dizem respeito aos investimentos nos processos que ampliem a estrutura de capitais dos sujeitos e fortaleçam o capital escolar mesmo que as trajetórias de escolarização tenham sido diferenciadas, isso diz respeito a políticas de acompanhamento e de permanência dos estudantes negros nos sistemas de ensino.

As evidências sociológicas apresentadas deixam transparecer que no Brasil o pertencimento racial é um obstáculo para a ascensão social da população negra e, portanto, impõem que as políticas redistributivas operem na lógica do reconhecimento levando em conta a cor dos sujeitos atendidos. Feres Júnior e Campos (2014) destacam o efeito da inclusão social das políticas de ação afirmativa sustentando que se “os procedimentos das ações afirmativas raciais podem encorajar o reforço de fronteiras étnicas, as metas que elas se colocam têm mais a ver com a equalização de oportunidades sociais e a consequente assimilação de grupos subalternos aos estratos superiores da sociedade” (FERES JÚNIOR e CAMPOS, 2014, p.116).

Essa preocupação se faz constante, mas os investimentos em políticas de ação afirmativa visam modificar os padrões valorativos das relações raciais e não gerar mais subordinações. Outro questionamento que depende de uma escolha política diz respeito ao sentido de igualdade. Ainda que os dados não deixem negar, e a contraposição de argumentos seja clara, as ações afirmativas continuam sendo vistas como afronta à igualdade de oportunidades. O entendimento de que conferir espaço diferenciado para que a competição ocorra entre os mais iguais é ainda visto como ataque ao direito de igualdade.

A concepção de justiça social que se quer implementar através de políticas públicas constantemente assume um discurso sobre quais direitos devem ou não ser levados a sério. A linguagem do direito acaba dominando o debate político sobre esse modelo de política de ações afirmativas, visto que se enquadra num lugar em que se explicita a relação das leis com uma escolha de princípios de justiça. Dworkin (2002) argumenta sobre a inevitabilidade, mesmo nos estados democráticos, de alguma instância do governo decidir sobre que leis deverão ser implementadas efetivamente, sejam consideradas elas justas ou não pela população em geral. Dessa forma, sublinha o papel dos cidadãos de exigirem que ao menos os governos escolham as respostas corretas para garantir os direitos de seus governados e estas estariam baseadas em uma teoria coerente sobre a natureza desses direitos.

O que o autor está afirmando é que as ações dos agentes e das instituições governamentais devem ser justificáveis sob a comprovação de que as decisões tomadas produzirão no cálculo geral mais benefícios do que danos à sociedade, essa seria a definição da atitude correta. Assim se dá no caso da “discriminação compensatória”, como Dworkin classifica as políticas que tem como estratégias compensar determinados grupos pelas desvantagens históricas que sofreram, como as ações afirmativas.

Analisando em comparação dois casos particulares que geraram ações na Suprema Corte americana ao contestarem a recusa do seu acesso a diferentes faculdades de direito, o

autor recupera a discussão no campo do direito que revelam as controvérsias das políticas de ação afirmativas. Um ocorrido em 1945 e outro em 1971; o primeiro julgado com parecer favorável ao contestador sem grandes questionamentos e o segundo com bastante controvérsia inclusive entre os juristas liberais; em um o candidato preterido era negro e no outro era judeu.

A diferença entre os dois casos é colocada para o autor através do debate normativo acerca da distinção entre a igualdade como política e a igualdade como direito. O primeiro caso prevê o direito a igual tratamento, o que se concretiza em ações que promovam uma igual distribuição de oportunidades, recursos ou encargos. Já o segundo refere-se ao direito ao tratamento como igual, isto é, de ser tratado com o mesmo respeito e consideração. Nesse sentido, Dworkin pergunta: “que direitos à igualdade tem os cidadãos enquanto indivíduos que podem sobrepor-se a programas voltados para importantes políticas econômicas e sociais, inclusive a política social que consiste em melhorar a igualdade em termos reais?” (Dworkin, 2002, p. 349).

O caso do jovem judeu que critica a política de acesso à faculdade uma vez que seu direito individual à vaga, comprovado em sua visão por suas altas notas em relação às notas dos grupos minoritários atendidos por uma política especial, teria sido violado. Para Dworkin, se trata de um caso em que o jovem está ressaltando o seu direito a ser tratado como igual, e nesse sentido, seu argumento deve ser apreciado pela corte suprema. No entanto, isto não quer dizer que este direito se sobrepõe ao direito de igual tratamento de outros grupos que são verificadamente excluídos de processos sociais que geram oportunidades iguais. Para Dworkin, o benefício maior à sociedade deve ser levado em consideração, ainda que esta escolha cause algum dano a outros indivíduos, ou seja, não se pode negar o direito do jovem judeu de ser tratado como igual e ter sua questão levada em consideração, mas sua perda potencial deve ser analisada relacionada à compensação desta pelo ganho da comunidade como um todo. Em suas palavras Dworkin (2002) considera que

[...] qualquer critério adotado colocará alguns candidatos em desvantagem diante de outros, mas uma política de admissão pode, não obstante isso, justificar-se, caso pareça razoável esperar que o ganho geral da comunidade ultrapasse a perda global e caso não exista uma outra política que, não contendo desvantagem comparável, produza, ainda que aproximadamente, o mesmo ganho. (DWORKIN, 2002, p. 350-351)

Para reforçar seu argumento, Dworkin levanta questionamento sobre o ponto de partida de todo processo seletivo. Qualquer processo de seleção necessariamente ao definir critérios específicos coloca alguns candidatos em desvantagem em relação a outros. Mas há uma crença compartilhada e legitimada socialmente de que aqueles que tiram as melhores

notas são reconhecidos como os mais inteligentes e por isso tem o direito às vagas. Ninguém jamais ousou questionar esse critério que como qualquer outro, parte de uma escolha. Mas as cotas no acesso às instituições de ensino reconhecidamente como de qualidade, portanto bastante disputadas, criam constrangimentos a esse pressuposto.

O que acontece no caso brasileiro é que toda a discussão sobre ações afirmativas acaba se reduzindo aos critérios de seleção, como se fosse possível estabelecer critérios imparciais e destituídos de distorções. Toda seleção “baseia-se em algum tipo de discriminação”, assentiu o STF (Superior Tribunal Federal) no julgamento sobre as cotas raciais na UNB, mas ressalva que “a legitimidade dos critérios empregados guarda estreita correspondência com os objetivos sociais que se busca atingir com eles” (LEWANDOWSKI, 2017, p.150).

Isto é, o pretenso “mérito” dos candidatos não está acima do princípio da igualdade material que permeia o texto da Constituição Brasileira, assim como a dita objetividade dos critérios de seleção falseiam as condições de partida de cada sujeito e consolidam as distorções sociais existentes entre grupos e pessoas. Para Smits “os indivíduos não têm direitos automáticos a quaisquer benefícios em decorrência de seus talentos naturais e habilidades. É tarefa da sociedade distribuir benefícios de acordo com critérios razoáveis e publicamente justificados conforme objetivos sociais amplos” (Smits, 2009 *Apud* LEWANDOWSKI, 2017, p.71).

O que se questiona com as cotas raciais é também o princípio que organiza os modelos de seleção dos cursos. Há uma concordância geral de que a inteligência (medida pelas notas) é um critério apropriado, “[...] não supõem que o direito constitucional de qualquer pessoa de ser tratada como igual fica comprometido por esse critério. Por que negam então que a raça, nas circunstâncias desta década, possa ser também um critério apropriado?” (DWORKIN, 2002, p.353).

Sobre esse aspecto há uma larga defesa de fatores que se transvestem de neutros, mas que acompanham a organização da sociedade e legitimam formas de diferenciação que aparecem como fruto das capacidades individuais dos sujeitos. A inteligência é um desses fatores.

Na sociedade capitalista, supondo um contexto de igualdade, a desigualdade aceita é aquela vinculada às capacidades individuais, ao mérito de cada um. Essa é a desconstrução mais difícil de se fazer, pois tal acordo moral vem organizando a vida social desde o início do processo de acumulação capitalista. A noção de que as instituições sociais, como o mercado, o Estado, a escola, devem premiar os indivíduos que supostamente tiveram um melhor desempenho porque foram mais dedicados que outros é constantemente reforçada. Assim

justificam-se as disparidades de rendimentos, o acesso diferenciado à bens e recursos, as desigualdades de todo tipo.

Os princípios meritocráticos igualitários que sustentam a ordem social capitalista baseada na ideologia do desempenho, operam nas instituições estabelecendo uma hierarquia moral entre os sujeitos. Essas instituições funcionam de forma a esconder tal arrumação para que sejam reconhecidas na sociedade como espaços neutros, objetivos e, portanto, justos. O mercado e o Estado, como principais, e as escolas, como instrumentos que certificam o desempenho, operam nesse sentido.

O que é escondido é que a ideologia do desempenho trabalha de forma a premiar, classificar e diferenciar indivíduos e classes sociais, gêneros e etnias por características vinculadas ao trabalho útil e produtivo. Tais capacidades são construídas como naturais, afastando sua relação com processos históricos objetivos e simbólicos, e tem na noção de disciplina, no cálculo racional, no controle do corpo, das emoções e das necessidades suas principais características.

Na sociedade competitiva contemporânea, a ideologia do desempenho é entendida como incorporação de “conhecimentos” e reproduzia de maneira pré-reflexiva induz à imagem de que os mais inteligentes, para voltar ao nosso exemplo, são aqueles melhores diplomados, com as melhores notas e não aqueles que incorporaram um *habitus* adequado para o funcionamento da ordem social hierarquizada.

É dessa maneira que para Souza (2003a) a ideologia do desempenho legitima a desigualdade no mundo atualmente. Para ele, a importância que o conhecimento tomou no desenvolvimento do capitalismo reifica esta condição em que a qualificação condiciona a posição ocupada pelo sujeito no mercado (e seu status social enquanto pessoa de maior valor) que, por conseguinte, condiciona o salário recebido como uma recompensa pelo mérito individual. Dessa forma, “a ideologia do desempenho é uma ‘ideologia’ na medida em que ela não apenas estimula e premia a capacidade de desempenho objetiva, mas legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos” (SOUZA, 2003a, p. 65).

Necessariamente, então, para o princípio da igualdade como direito se realizar, há que se ter uma redução da esfera de atuação do princípio do mérito (FERES JÚNIOR, 2004) e é nessa direção que as ações afirmativas apontam, isto é, “para se produzir uma igualdade de fato, ou uma maior igualdade, muitas vezes é necessário fazer-se uma discriminação positiva” (p. 297). Não se pode dizer, então, que essa seria uma política social injusta por colocar alguns em situação de desvantagem. Recuperando Dworkin, essa é uma circunstância política

justificável pois oferece melhores condições à comunidade como um todo, tanto em termos utilitários, no sentido de aumentar o bem-estar médio da população, quanto no sentido ideal, de favorecer uma aproximação com aquilo que podemos considerar o que seria uma sociedade ideal.

Visto isso, ainda que as políticas de ação afirmativa, ao englobarem tanto os aspectos de valorização da identidade negra quanto as medidas que visam garantir a participação justa dessas pessoas na distribuição de bens, recursos e oportunidades produzidas socialmente, sejam identificadas nos padrões de redistribuição e reconhecimento afirmativo conceituados por Fraser (2001), os resultados que vem apresentando demonstram que o caminho percorrido até aqui apontam para o alargamento dessa concepção. Dessa maneira, as ações afirmativas podem ser vistas como estratégias fundamentais para se passar para um modelo transformativo, sem as quais dificilmente a dicotomia racial será desestabilizada e a injustiça racial na economia será reparada e transformada. Mas seus desenhos e resultados, como toda política social, precisam ser constantemente avaliados a fim de se corrigir eventuais erros e não se perder “o curso do rio”.

3.3 A Lei de Cotas

Todo o debate político e acadêmico acerca da adoção de ações afirmativas nas instituições de ensino superior público brasileiro influenciou a elaboração de diferentes modalidades de iniciativas. Da bonificação à reserva de vagas, de políticas de financiamento estudantil ao fomento à pesquisa, diversas maneiras de institucionalização dessas políticas foram colocadas em práticas a partir da demanda também de universalização do direito à educação e da inclusão da população negra no ensino superior. A dificuldade em se produzir um consenso sobre o principal fator de segregação e a melhor forma de se responder a evidente desigualdade educacional fez com que as cotas raciais não fossem as únicas acionadas.

Apesar do reconhecimento do alto grau de seletividade nos concursos de ingresso no ensino superior público, nesse momento de implementação da Lei 12.711/2012, a qualidade da educação básica retoma o centro do debate e a escola pública passa mais uma vez a ser bastante questionada. Fortalecendo uma lógica dominante no imaginário social de que o que é público não é bom, a escola pública automaticamente foi vinculada a um padrão baixo de qualidade e, portanto, identificada como o lugar (único) de produção da desigualdade educacional. Dessa maneira, os argumentos da retórica conservadora não venceram a demanda por adoção das políticas de ação afirmativa que já vinham sendo organizadas desde

o início dos anos 2000, mas a colocam sob outra perspectiva. O argumento mais utilizada parte da tese da futilidade em que a questão racial não é vista como estrutural no quadro que compõe as desigualdades sociais e educacionais, mas sim a classe, entendida como faixa de renda. Ou seja, ganha força o pressuposto que a diferença na distribuição das oportunidades educativas atingem os estudantes pobres igualmente, sejam eles negros, brancos ou indígenas.

A oposição intransigente às políticas de cotas raciais, e a defesa também intransigente da universalização do direito à educação, a ser alcançado pela melhoria da qualidade da educação fundamental brasileira, passou a conviver com uma defesa intransigente de políticas de cotas, exclusivamente, para estudantes oriundos de escolas públicas (SANTOS, 2005, p.128).

Feres Júnior (2012) destaca que após a declaração, em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal, de constitucionalidade das ações afirmativas nas universidades, a disputa dos argumentos passou a ser pautada pelo tipo de política a ser implementado. Assim, salienta que nesse novo contexto o que passa a importar não se refere mais ao debate normativo da legalidade, mas concretamente a quais serão os mecanismos e os critérios das políticas de inclusão.

O STF, a partir do caso específico da Universidade de Brasília, decidiu unanimemente ser constitucional o sistema de reserva de vagas com base no critério étnico-racial criando, assim, a jurisprudência necessária para que essa política fosse incentivada e adotada em diversas instâncias. Interessante retomar esse processo, uma vez que a contestação das cotas se deu juridicamente justamente pelo entendimento do requerente de que a discriminação no Brasil, se existe, refere-se a uma questão social e não racial. Argumento refutado pela Corte, mas incorporado na política promovida pelo Governo Federal logo em seguida.

Para rechaçar os argumentos o STF seguiu os seguintes passos: i) distinguiu o conceito de igualdade formal e material, convertendo o direito à igualdade no direito à igualdade de possibilidades; ii) recorreu ao sentido de justiça distributiva de John Rawls para afirmar o conceito de igualdade sublinhado anteriormente a fim de promover com essa ação estatal de realocação de bens e recursos entre os membros da sociedade a inclusão social de grupos excluídos; iii) examinou o conceito de ação afirmativa revisitando o termo historicamente e citando os precedente sem que a própria Corte julgou constitucional essa política, definindo-a baseada na elaboração da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial da ONU; iv) retomou os princípios constitucionais de acesso ao ensino superior garantindo o uso do critério étnico-racial como elemento que considera uma distribuição mais equitativa dos recursos públicos; v) reconheceu o conceito de raça como uma categoria histórico-social utilizada para efetivar uma discriminação positiva que

objetive a inclusão na sociedade de grupos hierarquizados e excluídos socialmente; vi) afirmou a existência da desigualdade racial no país, a importância de ações de reconhecimento e o relevante papel simbólico das ações afirmativas; vii) por último ressaltou o papel integrador da universidade como espaço de alteridade, de convívio com o diferente e de formação de lideranças (LEWANDOWSKI, 2017).

O resultado do julgamento no STF abriu caminho para que marcos legais fossem estabelecidos no sentido de afirmar o compromisso do Estado na promoção da equidade. Assim, tanto a lei nº 12.711/12, a Lei de Cotas para ingresso nas Instituições de Ensino Superior, quanto a lei nº 12.990/14, que estabelece cotas para negros nos concursos públicos federais, indicam a utilização de políticas de ações afirmativas na sua modalidade de cotas como política de Estado. Estes marcadores legais tornam-se fundamentais no momento em que os discursos da meritocracia e da miscigenação se reinventam na perspectiva, mais uma vez, de produção de uma integração da nação que se encontra dividida após treze anos de governos reconhecidamente mais progressistas.

Especialmente no que trata a Lei de Cotas na educação, a fim de se atender aos modelos predominantes já existentes em que se destinava vagas a estudantes de escolas públicas, o termo cotas sociais passou a integrar o vocabulário das ações afirmativas. Este termo não recebe o mesmo ataque dos representantes da retórica conservadora, ao contrário, uma vez que ele se apresenta como uma alternativa de superação das desigualdades educacionais sem acionar o tenso debate racial. Dessa maneira, ao articular nas cotas sociais o critério renda com o critério racial, contemplando a diversidade de estudantes de escolas públicas, sejam eles negros ou não, esse novo modelo responde também a um dos argumentos da tese da perversidade de que as cotas raciais favoreceriam negros de classe média.

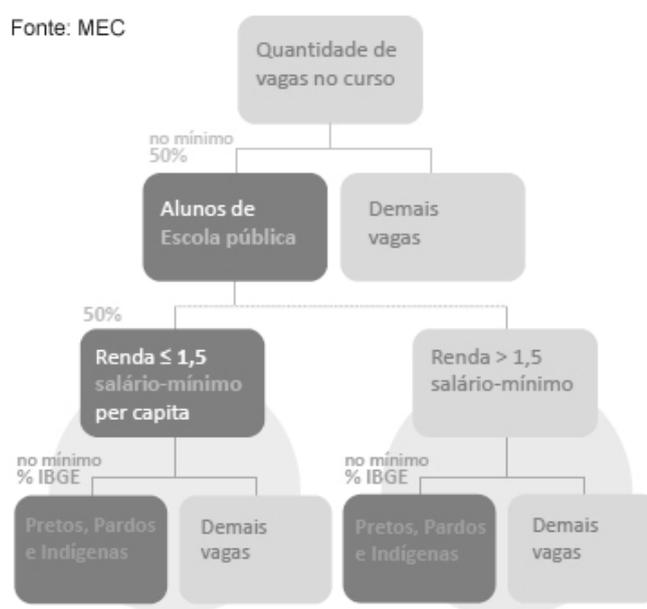
De modo não intencional, o desenrolar do debate em torno das chamadas “cotas raciais”, parece ter favorecido a emergência do debate em torno das chamadas “cotas sociais”, que não estavam colocadas na agenda pública sobre o ensino superior antes das reivindicações apresentadas por militantes e entidades negras. Desse modo, as demandas por ações afirmativas para a população negra no ensino superior, acusadas de “favorecer a classe média dos negros, que não seria a mais necessitada dos beneficiários” (KAUFFMAN, 2007), acabaram por favorecer, de modo indireto, o ingresso de muitos estudantes brancos pobres em Instituições de Ensino Superior por todo o Brasil. (SANTOS, 2005, p.129).

A Lei de Cotas sancionada pelo governo federal, como ficou conhecida a Lei 12.711/2012³⁵, é resultado desse longo e tenso processo de disputas de consensos sobre quais critérios se apresentariam como mais justos para a inclusão de grupos segregados do espaço

³⁵ Regulamentada pelo Decreto nº 7824 e pela Portaria Normativa nº 18, publicados em 15/10/2012.

acadêmico. Não por acaso a sua tramitação no congresso durou cerca de doze anos³⁶. Sua estrutura prevê que as vagas relacionadas à renda e à cor do candidato sejam oriundas daquelas reservadas para escola pública. A questão central que passa a organizar a política de reserva de vagas é social e não racial, como prevê os argumentos favoráveis às ações afirmativas. O racismo e seus efeitos, como princípio que baliza os debates sobre AA no Brasil, são condicionados às condições socioeconômicas, provocando um deslocamento do critério racial para uma subcota, como destacado na figura abaixo.

Ilustração 2: Distribuição das vagas segundo a Lei 12.711/2012



Fonte: MEC

Os critérios adotados nessa política, elaborados durante um processo de muitos desacordos, consideram as cotas “raciais” a partir da autodeclaração dos candidatos. Os chamados critérios “sociais” baseiam-se numa baixa renda familiar ou no fato do aluno ser oriundo de escola pública. Como a ilustração mostra, há ainda o caso em que ambos os critérios são considerados simultaneamente, cotas raciais e sociais, quando as vagas são reservadas à jovens negros pobres.

³⁶ O Projeto de Lei (PL) nº 73 foi protocolado como proposição originária em 1999 pela deputada Nice Lobão (PFL), tendo o próprio Governo Federal apresentado outro PL com o mesmo tema em 2004 (PL nº 3627). Em 2008 chegou a ir para o plenário para ser votado, mas apenas em setembro de 2012 foi aprovado, após a decisão do STF em abril deste mesmo ano pela constitucionalidade do sistema de cotas da UNB. O único veto feito pelo governo federal refere-se ao artigo que tratava da seleção dos candidatos pelo coeficiente de rendimento a partir das médias das disciplinas cursadas no ensino médio. O veto foi justificado por não se considerar este critério adequado, uma vez que seus resultados não seriam frutos de um exame padronizado. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-veto-137504-pl.html>. Visualizado em: 24/02/2017

Pode-se verificar que a chamada Lei de Cotas constitui o modelo brasileiro de intervenção estatal no combate à desigualdade de acesso à educação, uma vez que além de estabelecer um modelo único a ser seguido pelas diferentes instituições federais de ensino superior, também atinge o ensino médio com os Institutos Federais de Educação. Representa, como já mencionado, um marco divisor que caracteriza a política de ação afirmativa, na sua modalidade de cotas, como uma política de Estado e não mais de governo ou provenientes das ações dos conselhos universitários.

De certa forma, essa organização da política de cotas segue a modalidade de ação afirmativa que até então tinha sido mais utilizada nas universidades públicas brasileiras, aquela que considera como beneficiários alunos e alunas oriundos de escola pública. De acordo com dados do grupo GEMAA³⁷, antes da vigência da Lei de Cotas, uma boa parte das universidades públicas brasileiras apresentavam algum tipo de ação afirmativa, em 4 existiam cotas somente para negros, em 31 foram criadas cotas para negros e alunos de escola pública e, em maior número, estavam aquelas que optaram por cotas apenas para alunos de escola pública. Não foi verificada a existência ao longo desse período de existência de variadas iniciativas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior de um outro tipo de demanda para alunos de baixa renda, o que pode significar que se não fosse o debate acerca da inclusão de negros nessa modalidade de ensino, o papel da universidade estaria muito mais longe do ideal democrático que seus agentes defendem (FERES JÚNIOR, 2012).

Apesar de se apresentarem como demanda especialmente dos movimentos sociais negros, as políticas afirmativas na educação contemplaram um público heterogêneo com predominância das cotas para estudantes de escolas públicas. Para se ter uma ideia, de acordo com o acompanhamento dessa política realizado pelo IPEA (2015), de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, até 2012, 44% adotavam algum tipo de AA, com uma participação maior das universidades estaduais e dos institutos federais. Apenas 51 das 134 IES faziam algum recorte racial, a maioria agregava dois ou mais critérios para o público beneficiado. Em relação às IES públicas, o critério socioeconômico se destaca a partir do condicionante de ter estudado em escola pública. Em 29% não era exigido nem outro requisito, como ser negro ou ter determinada renda, senão este.

Considerando a relação entre as regiões das IES, a pluralidade das ações fica ainda mais evidente, visto que muitas instituições se propuseram a atender as especificidades regionais, fato que foi reafirmado pela própria lei em 2012 quando estipula que o percentual

³⁷ Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Mais informações disponíveis em <http://gemaa.iesp.uerj.br/>

do segmento populacional contemplado deve seguir a porcentagem do IBGE. Assim, de acordo com o estudo mencionado, na região sudeste, onde se concentra o maior número de IES (47%), o quadro antes da vigência da Lei de Cotas era o seguinte, considerando apenas as públicas: 23% adotavam alguma política afirmativa, a região proporcionalmente com menor adesão; o critério socioeconômico foi o mais utilizado – em 94% o critério adotado considerava os egressos de escola pública; em 47% tinha alguma recorte racial, destas apenas 11% incluíram o critério racial como isolado de outros critérios.

Tabela 7: IES públicas e Ações Afirmativas com recorte racial até 2012

Nível	IES públicas	Total IES	IES com AA	AA com recorte racial	(%)
Federal	Universidades Federais	59	49	23	39,0
	Institutos Federais	40	33	5	12,5
	Faculdade Federal	4	-	-	-
Estadual	Universidades Estaduais	38	34	17	44,7
	Faculdades Estaduais (faculdade, escolas universitárias, fundações e instituto estadual)	77	14	4	0,5
Municipal	Centros Universitários	10	3	2	20,0
	Faculdades municipais	65	1	-	-
	Universidades Municipais	11	-	-	-
Total		304	134	51	16,8

Fonte: BPS, nº 23/ IPEA, 2015

A tabela 7 mostra que em apenas 17% das IES públicas foi utilizado o recorte racial, o que evidencia a dificuldade de efetivação no país de um consenso entorno da questão racial e as estratégias para se combater as desigualdades raciais. O impacto da Lei de Cotas fez-se sentir especialmente nas universidades federais, uma vez que as estaduais já representavam 45% das instituições com alguma medida de ação afirmativa. Dos 40 Institutos Federais apenas cinco faziam o recorte racial, esse quadro muda drasticamente após a lei.

A pluralidade de ações e a heterogeneidade do público atendido faz notar que os debates acerca das AA no país influenciaram a organização de políticas bem diferenciadas e que de uma maneira geral não preconizavam o critério racial, ou como estratégia para não encontrar resistência na implementação da política ou como resultado de uma discussão em que a desigualdade racial da sociedade brasileira não é entendida como fator de desequilíbrio social.

Esse cenário anterior à lei de Cotas ilustra os efeitos da retórica conservadora na formulação das políticas afirmativas e que de certa maneira se mantém presente na própria arrumação proposta pela medida legal. Mas de fato, após a promulgação da lei, há uma ampliação das vagas reservadas para a população negra, considerando que algumas instituições, como no caso do CP2, que já possuíam algum tipo de reserva de vagas, mas não

estipulavam o critério racial, foram por força da lei obrigados a fazê-lo.

No entanto, a lei se refere a reserva de vagas, mas não institui a obrigatoriedade de ocupação das mesmas no contexto de determinado critério. Ao contrário, assume que em caso de vagas ociosas em cada grupo estas devem ser remanejadas para o próximo arranjo até que todas sejam ocupadas. Esse é um fator relevante, pois outros mecanismos podem dificultar a ocupação das vagas reservadas para negros, como a existência de notas de corte, o que ocorreu no caso do concurso de 2013 do Colégio Pedro II.

Esse procedimento de remanejamento, a despeito de parecer sensível e razoável, tem sido o meio pelo qual as vagas formalmente reservadas para pretos e pardos, que não são preenchidas devido à aplicação de critérios de avaliação e de classificação nem sempre inclusivos, acabam sendo redistribuídas para outras categorias de candidatos, tornando na prática as cotas étnico-raciais muito menos efetivas do que prometem ser (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPO, p.410, 2012).

Além disso, o critério escola pública pode também acionar uma competição desigual entre os cotistas dado a não homogeneidade das escolas públicas do país. Este foi um critério adotado por muitas universidades antes da vigência da lei federal por considerar que o critério renda, mais difícil de ser comprovado, também seria contemplado. As justificativas partem do pressuposto que quando as famílias possuem rendimentos suficientes para investir no capital escolar o fazem e não matriculam seus filhos na escola pública. As exceções só contribuem para confirmar tal afirmação e dizem respeito às escolas militares e aos colégios federais, como o Colégio Pedro II, os quais são reconhecidamente procurados pela sua qualidade e possuem por isso também um alto grau de seletividade em seus concursos de acesso.

Apesar do STF ter deixado claro em seu julgamento que as ações afirmativas raciais não precisam estar subordinadas a outros critérios, tanto o critério escola pública quanto o recorte por renda acabam por fortalecer a ideia de que a desigualdade racial é um fator dependente das condições socioeconômicas da população. Enquanto que em um panorama em que o recorte racial aparece independente de outros critérios, afirma-se os efeitos do racismo nas oportunidades educacionais e reconhece-se a abissal distância que separa as condições de vida de negros e brancos no país. A efetiva promoção da igualdade racial requer enfrentamentos de grande porte que não se bastam pela timidez de algumas iniciativas.

A forma como a lei é organizada permite inclusive o desenvolvimento de uma diversidade de abordagens, que apesar de estar de acordo com a autonomia das instituições em estabelecer seus critérios de seleção e avaliação, pode gerar resultados conflitantes que necessitam constantemente serem avaliados a fim de se chegar ao melhor arranjo possível no que se refere ao combate às desigualdades raciais. Essas possíveis diferenças de acomodação à Lei de Cotas têm influência no resultado da mesma, porque “a política tem por

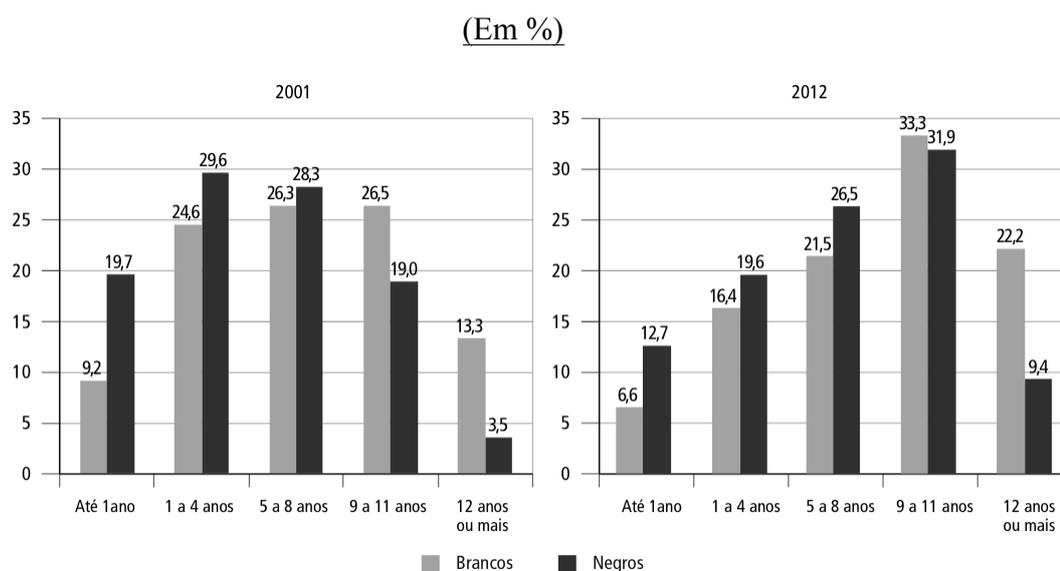
fim regular a oferta, mas não o resultado” (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPO, p.410, 2012). Outra questão refere-se às condições de permanência dos estudantes cotistas, fator extremamente relevante para a efetivação da política. Não há uma regulamentação sobre esse assunto deixando em aberto tanto as formas de se promover a permanência quanto a necessidade das escolas e universidades implementarem alguma ação nesse sentido.

Para caracterizar o cenário em que a Lei de Cotas foi instituída em relação situação da população negra no Brasil, será utilizado o estudo que o IPEA lançou em 2014 apresentando indicadores construídos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 2001 e 2012, de acordo com os seguintes eixos: características das famílias, escolaridade, trabalho e renda e seguridade social.

O trabalho mostrou que as disparidades entre negros e brancos permanecem ainda que tenha sido observada a redução da pobreza, e também da desigualdade, em todos os grupos raciais. Considerando a renda per capita familiar, por exemplo, os negros são maioria nas faixas de rendimento com menos de 0,5 salário mínimo mensal. O avanço ocorreu no fato de que este segmento deixou de estar concentrado nessa faixa de rendimento, isto é, a parcela de negros com menos de 0,5 salário mínimo passou de 65,8%, em 2001, para 38,6%, em 2012.

Em relação à escolaridade, a desigualdade entre negros e brancos caiu sensivelmente, como mostra o gráfico a seguir retirado do estudo mencionado:

Gráfico 9 – População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (Brasil, 2001 e 2012)



Fonte: PNAD - Microdados

Nota-se que ocorreu, comparando as tabelas de 2001 e 2012, uma redução do número de pessoas brancas e negras com 15 anos ou mais que tenham menos de 4 anos de estudos,

chegando ao índice de 23% da população branca e 32,3% da negra. Houve uma ampliação significativa da população negra com 9 anos de estudos ou mais, o percentual passou de 22,5%, em 2001, para 41,2%, em 2012. Mas ainda é possível perceber uma maior concentração de negros nos níveis mais baixos de escolarização.

Os dados apresentados demonstram o tamanho da desigualdade educacional que afeta o sistema escolar brasileiro e colocam o ensino médio como foco das políticas educacionais dos últimos anos. O ensino médio constitui o grande gargalo da educação brasileira. Hoje, já se atingiu a quase universalização do ensino fundamental, mas a porcentagem dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio não passa de 54%, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio de 2012. Considerando apenas os jovens negros esse número cai para 47,8%. Fatores como abandono e repetência interferem na trajetória de escolarização desses jovens e fazem com que essa modalidade de ensino tenha o índice mais elevado de distorção idade-série, chegando a 34,5 em 2012, nas escolas públicas. No Nordeste esse número aumenta para 50,1% (PNAD, 2012).

A Lei de Cotas determina que as Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico de Nível Médio reservem para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas e que destes, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Assim, a mudança na política de acesso ao ensino médio da rede federal, com essa lei, tenta combinar medidas de redistribuição e reconhecimento³⁸, uma vez que as vagas reservadas para estudantes de escolas públicas deverão ainda ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), seguindo a proporção de pretos, pardos e indígenas na população do Estado onde está instalada a instituição.

É interessante observar que a inclusão dessa nova rede não foi permeada pelo intenso debate que envolveu o início das políticas de cotas no ensino superior há mais de 10 anos. Dois aspectos podem ser apontados como responsáveis por tal silenciamento: ou o ensino médio público federal não representa um lugar de disputa por melhores oportunidades educativas, ou o seu alto grau de seletividade ainda não permitiu que as famílias mais desfavorecidas almejassem essa inserção, como um processo de internalização das possibilidades objetivas.

³⁸O debate atual acerca da promoção da justiça social, como já mencionado, está permeado pela disputa ou combinação entre políticas de redistribuição e reconhecimento. Utiliza-se neste trabalho a conceituação de justiça social de Fraser (2007).

O que se pode afirmar ao certo é que a iniciativa voltada agora para o ensino médio responde a uma demanda da população negra por acesso à esta modalidade de ensino. O estudo de Osório (2009) sobre os dados produzidos pela PNAD de 2006 revela que os jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo estavam concentrados na classe média e na alta³⁹, e em número reduzido na classe baixa. Naquele momento, apenas 43,8% dos jovens de 18 a 24 anos tinham ensino médio completo, mas na classe baixa, essa porcentagem era 34,2%. O autor resume considerando que “embora não exista uma associação forte entre ser jovem de 18 a 24 anos e pertencer a uma determinada classe, existe uma associação forte entre a classe de origem e a conclusão do ensino médio” (OSÓRIO, 2009, p. 870).

Quando considerados aspectos referentes à cor, tanto a população negra total quanto a população negra de 18 a 24 anos, apresentavam uma distribuição semelhante pelas classes, concentrada na classe baixa e na média. Os dados apresentados por Osório (2009) confirmam que para além da associação entre classe e ter completado o ensino médio, existe uma associação entre raça e ter completado o ensino médio, visto que dos jovens negros, apenas 33,9% tinham completado esta modalidade de ensino.

Não se pode negar a existência de coincidência entre ter renda baixa, estudar em escola pública e ser negro. Em que medida a Lei de Cotas interfere no debate cotas sociais X cotas raciais? A exigência de ter estudado em escola pública permite o acesso dos grupos socialmente marginalizados? Para Osório “seria necessário decidir quando e por quanto tempo uma pessoa que teve uma trajetória mista no sistema de ensino precisaria ter estudado em escolas públicas” (OSÓRIO, 2009, p. 877). E no caso daquelas famílias que apesar da baixa renda, esforçam-se para manter os filhos em escolas particulares considerando-as de melhor qualidade? E os alunos bolsistas destas escolas? O corte por renda da família resolve essas questões? A probabilidade de um jovem de baixa renda concluir o ensino médio é pequena, mas é ainda menor se o jovem for negro, como também é maior a desigualdade educacional para os grupos negros, comparando negros e brancos em qualquer faixa de renda. Nessa perspectiva, do ponto de vista das desigualdades raciais, os cortes por instituição de estudos e por renda são fatores que atuam de forma a ampliar ou a restringir o acesso à escolaridade dos/as jovens negros/as?

As avaliações acerca dos resultados dessa nova política precisam refletir se a sobreposição dos critérios raça e renda, que no processo de disputa por inclusão de jovens negros nas universidades foi defendido como justo e politicamente estratégico frente às

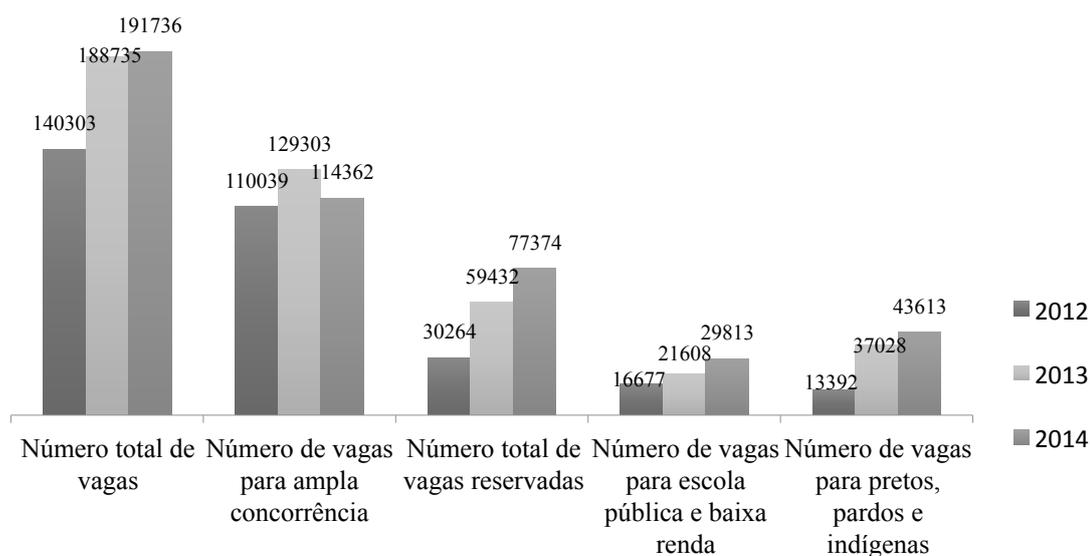
³⁹ Nesse estudo classe foi considerada a partir do extrato de renda.

críticas que se colocavam, realmente produzem os resultados esperados. Feres Júnior (2012) cita como exemplo o caso da UENF em que em relação à 2003 e 2004 a média de alunos não brancos ingressantes de 2005 a 2009 foi bastante reduzida quando a universidade passou a sobrepôr um limite de renda à cota racial.

Em relatório anual sobre a evolução temporal e o impacto da Lei de Cotas nas universidades federais do Brasil, O GEMAA do Instituto de Estudos Sociais e Políticos/IESP da UERJ, apresentou alguns dados referentes à disponibilidade e distribuição de vagas para os beneficiários da Lei nº 12.711/2012. O acompanhamento permitirá verificar o processo de implementação desta lei até o ano de 2016, prazo previsto para se atingir as metas propostas no dispositivo legal.

Analisando os processos seletivos de 2012, anterior à lei e depois de 2013 e 2014, verificou-se, no estudo acima citado, um impacto grande nas universidades federais nas vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas e uma melhora na proporção entre as vagas reservadas para esses segmentos e a sua presença na população brasileira, como mostra o gráfico abaixo retirado do referido relatório.

Gráfico 10: Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014

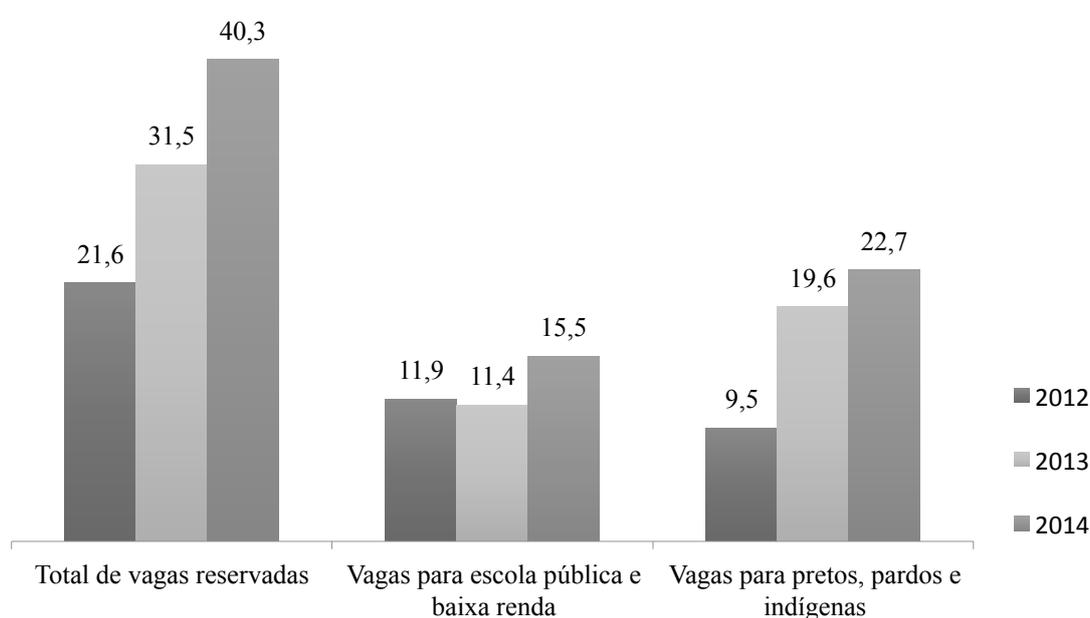


Fonte: GEMAA

O número total de vagas ofertadas foi aumentado, mais em 2013 que em 2014, e isso é

um aspecto importante a ser considerado numa modalidade educacional que tem um alto grau de seletividade em seus concursos de acesso. O aumento da oferta é um fator relevante no momento em que se institui a política de cotas, pois ao não diminuir o número de vagas para ampla concorrência, legitima a reserva para grupos específicos. Já o Gráfico abaixo revela a proporção progressiva do total de vagas reservadas, mostrando o grande impacto da Lei de Cotas. Em 2014 já se chegou a 40,3% de reserva, quase o valor estipulado em lei para 2016 de 50% de reserva.

Gráfico 11: Proporção total de vagas reservadas para cotas, vagas reservadas para escola pública e baixa renda e vagas para PPI



Fonte: GEMAA

O relatório do grupo GEMAA também produziu um dado interessante construindo um Índice de Inclusão Racial, quanto mais próximo de 1 maior é a inclusão em determinada região do país, considerando a relação entre vagas reservadas e a proporção local de pretos, pardos e indígenas.

Tabela 8: Índice de Inclusão Racial por região: 2014

	% de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	% de pretos, pardos e indígenas na população local	Índice de Inclusão Racial
Centro-oeste	24,9%	57,0%	0,44
Nordeste	26,6%	69,6%	0,38
Norte	27,7%	75,7%	0,37
Sudeste	20,6%	43,9%	0,47
Sul	14,7%	21,0%	0,70

Fonte: GEMAA

Atentando para esse acompanhamento do impacto da Lei de Cotas no ensino superior, verifica-se que em menos de 4 anos a política já contribui para a aceleração da ampliação do número de vagas ofertadas para negros. Cabe, agora, ponderar como tem sido a implementação dessa mesma lei no ensino médio público federal, fato novo na política de ação afirmativa voltada para educação.

Uma diferença que se destaca entre a política de cotas para ensino superior e para o ensino médio diz respeito à rede de ensino. Enquanto as medidas de acesso ao ensino superior fomentadas pelo governo federal acabaram reforçando também a ampliação de vagas no setor privado (PROUNI, FIES), a Lei de Cotas incidiu apenas sobre as vagas na rede federal. Mesmo que algumas universidades privadas desenvolvam programas de ações afirmativas, elas não são o alvo da lei, isso significa que grande parte do público que ingressa nas universidades não tem contato com essa política de acesso, visto que o número de matrículas no ensino superior privado é muito maior do que no público. No ensino médio ocorre o oposto, a Lei de Cotas voltada fundamentalmente para a rede pública, atinge a maior parte dos jovens brasileiros, visto que 86,6% dos jovens que frequentam o ensino médio estão na rede pública, diferentemente dos 76,3% que estão no ensino superior da rede privada (PNAD, 2013).

Ainda segundo os dados da PNAD de 2013, tem-se que 32,8% dos/as jovens entre 18 e 24 anos ainda estão cursando o ensino médio, sendo que deste total 43,4% são jovens negros/as. Considerando que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais chega a 11,5% entre os/as jovens negros/as e 5,2% entre os/as brancos/as, conclui-se que boa parcela dos/as jovens negros/as não está na escola, ou quando estão eles/as apresentam altos índices de distorção idade-série.

O ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente

começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo as políticas públicas e as práticas profissionais – os distintos grupos sociais (ENGUIITA, 2014, p.11)

Como último nível de ensino obrigatório, o ensino médio estabelece o limite, o grau zero, daqueles jovens que estarão expostos a todas as mazelas de inserção no mercado de trabalho em condições de trabalhadores pouco “qualificados” ou mesmo à margem dele, e aqueles que continuarão suas trajetórias de escolarização no ensino superior com a perspectiva, nem sempre realizável, de uma melhoria nas próprias condições de vida (FRIGOTTO, 2005; SPOSITO E SOUZA, 2014). Já o ensino médio na rede federal carrega algumas especificidades tanto na sua organização curricular, na natureza de seus objetivos, quanto no seu quadro docente e discente, e todas elas relacionam-se com seu grau de seletividade nos concursos de acesso, por isso espera-se um grande impacto nessa rede de ensino a partir da Lei de Cotas. Ainda é cedo para se avaliar, visto que os primeiros alunos e alunas cotistas ingressaram em 2013, mas podemos realizar o esforço de destacar algumas pistas acompanhando o processo de implementação dessa política nesses primeiros anos.

O acompanhamento e a análise das políticas sociais realizado pelo IPEA (2015) também averiguou que ainda no ano de 2013, primeiro ano em que a seleção de alunos foi realizada respeitando os critérios da Lei de Cotas, 67% das Ifes e 87,5% dos Institutos Federais abdicaram da implantação gradual e já dispunham em seus editais o percentual final de vagas apresentado na lei que deveria ser alcançado até 2016.

Como foi visto na tabela anterior, poucas instituições tinham incluído espontaneamente o recorte racial até 2012 e entre os institutos federais apenas cinco promoviam a inclusão de pessoas negras, o recorte socioeconômico baseado na procedência da escola era predominante. Após 2012, no que se refere especialmente ao recorte racial, esse número amplia significativamente como mostra a tabela abaixo:

Tabela 9: IES com Ações Afirmativas com recorte racial antes e depois da lei de cotas – 2012 e 2013

IES públicas	Total IES	2012			2013		
		IES com AA	AA com recorte racial	(%)	IES com AA	AA com recorte racial	(%)
Universidades Federais	59	49	23	46,9	59	59	100,0
Institutos Federais	40	33	5	15,1	40	40	100,0
Total	99	82	28	34,1	99	99	100,0

Fonte: BPS, nº 23/ IPEA, 2015

A tabela 9 mostra que a política já no seu primeiro ano representou uma amplificação do número de vagas reservadas ao público definido PPI (pretos, pardos e indígenas) de 226%. Este pode parecer um grande avanço, mas dois desafios ainda estão postos para que se verifique a real dimensão do impacto gerado pela Lei de Cotas: 1) fazer com que o cumprimento da determinação legal não seja um retrocesso especialmente naquelas instituições que já adotavam políticas de promoção da igualdade racial desvinculadas de outros fatores; 2) elaborar mecanismos para que as vagas reservadas sejam totalmente preenchidas pelo público a que foi destinada.

O acompanhamento do IPEA também demonstra que para além do ditames legais, cada IES tem adequado seus concursos de acesso de maneira diferenciada, como no caso da UNB que além do percentual mínimo exigido da lei estabeleceu

[...] a reserva de mais 5% para estudantes negros/as, sem a necessidade de outro critério [...] Também foi o caminho adotado pela Universidade Federal de Santa Catarina, que, além das vagas reservadas por lei, faz a reserva de 10% de vagas para estudantes negros, prioritária, mas não exclusivamente, para estudantes de escola pública (IPEA, p.467, 2015).

Isso comprova que há espaço para que a lei seja redesenhada em seus limites de maneira a alcançar a forma mais adequada às realidades de cada região e instituição os objetivos de promoção da igualdade racial. Isso depende de um acompanhamento e uma avaliação constante dos resultados dessa política por parte das universidades e dos institutos federais.

Aplicando nessa lei específica o modelo de análise do reconhecimento de status, verifica-se que a demanda por cota racial se justifica pelo fato da educação brasileira reiteradamente reproduzir padrões de valoração cultural que negam a paridade participativa de pessoas negras não só no acesso aos níveis educacionais diferentes, como dentro do próprio processo de escolarização. Atende dessa forma à primeira exigência para que essa demanda seja justificada. No que se refere à segunda exigência, na qual a reforma proposta não deve ampliar uma disparidade de participação enquanto trata outra disparidade, algumas considerações precisam ser feitas para que as respostas aos questionamentos possam ser perseguidas no campo de investigação.

O recorte primeiro de escola pública não dificulta a paridade participativa de sujeitos negros que frequentam escolas particulares? A ausência de subgrupos nas vagas para estudantes que advém de escolas particulares acaba por considerar que todas elas recebem o mesmo público e que todas oferecem o mesmo ensino? Essa homogeneização não interfere na possibilidade dos candidatos de concorrerem em uma situação de igualdade? A subordinação

do critério racial à renda não reifica diferenciações entre sujeitos pobres negros e não negros?

Não se pretende aqui esgotar o conjunto de questões e respostas possíveis que a investigação venha a apontar. O intuito é buscar uma aproximação com o referencial teórico proposto por Nancy Fraser a fim de pensar movimentos futuros de avaliação e reordenamento da política de cotas ora em curso.

Capítulo 4: Cotas no CP2 – o Ensino Médio como gargalo

O Brasil tem experimentado um processo progressivo de inclusão educacional com o poder central assumindo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), reforçado pelas metas dos Planos Nacionais de Educação (PNE/2001 e 2014), a responsabilidade pela universalização, gratuidade e obrigatoriedade da educação básica, constituída hoje da pré-escola ao ensino médio. Políticas que visam o aumento das matrículas, investimentos nas condições de permanência e êxito dos estudantes, se articulam com o incentivo à entrada de parcelas da população excluídas dos níveis mais altos de escolarização a partir, por exemplo, das políticas de cotas nos novos processos de seleção.

Ainda assim, se trata de um caminho incompleto que carrega contradições e disputas acerca do modelo de sociedade que se quer reforçar com as políticas educacionais. Uma das controvérsias diz respeito aos recursos econômicos disponibilizados para se investir em educação pública de qualidade. A luta histórica pela aplicação de no mínimo 10% do PIB (Produto Interno Bruto)⁴⁰ na educação esbarra hoje com a Emenda Constitucional 55 que instituiu o congelamento durante 20 anos dos investimentos em saúde e educação, além do salário mínimo e outros gastos sociais.

Os desafios que a educação brasileira enfrenta são produtos e reflexos das mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas que vem afetando as sociedades ocidentais e interferindo sobremaneira nas instituições socializadoras. O ensino médio aparece como expressão do dilema que a escola enfrenta entre o que a sociedade espera dela e o que ela tem sido capaz de oferecer (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011).

O ensino médio é o lugar no qual os problemas que envolvem a educação brasileira em termos da quantidade e da qualidade da oferta ficam mais evidentes. Seja pelas questões relativas à sua identidade, à formação oferecida, à sua organização curricular e relação com a educação profissional técnica, seja pela parcela grande de jovens que ainda não acessam essa etapa. O retrato do ensino médio no país revela uma estrutura de desigualdade brutal, que se aprofunda pela manutenção das relações de poder e privilégio de um projeto de sociedade que aprofunda a subordinação e a exclusão social de certos segmentos.

As diferentes situações de vida que compõem a realidade de cada jovem que acessa o ensino médio no Brasil afetam não apenas as condições com que esses sujeitos experimentam a passagem pelo sistema educacional, considerando suas possibilidades de permanência,

⁴⁰ A meta 20 do PNE prevê que essa porcentagem seja atingida até 2024.

progressão e desempenho escolar, mas também determinam o limite entre aqueles que vão continuar ou não os estudos após o término da educação básica.

Até 2014, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio chegava a 61,4%; a média nacional dos jovens dessa faixa etária que frequentavam a escola atingiu a marca de 82,6% e pouco mais de 1,7 milhão se encontrava fora do sistema educacional (PNAD, 2013). Esses dados deixam claro os desafios da universalização dessa etapa de ensino, mostrando que grande parte dos jovens não concluem essa modalidade e quando o fazem, muitas vezes, já estão na faixa de defasagem idade-série e ficam sujeitos a situações precárias de educação frequentando, por exemplo, o turno noturno (22,4% de acordo com o Censo Escolar do Inep/2016) ou a educação de jovens e adultos.

No caso dos jovens negros, caracterizados nos dados já apresentados nesse trabalho como sujeitos que vivenciam uma situação de maior desigualdade em nosso país por serem os mais pobres, os menos escolarizados e os que enfrentam situações de maior precariedade no mundo do trabalho, soma-se ainda o fato de serem também os que estão mais vulneráveis às situações de violência. De acordo com o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado (2016), sobre o assassinato de jovens, concluiu-se que 30.000 jovens são assassinados por ano no país, sendo que destes 77% são negros. Significa que a cada 23 minutos no Brasil um jovem negro na faixa de 15 a 29 anos é morto.

O quadro apresentado de caracterização dos sujeitos que mais morrem em nosso país, considerando a população total, tem sido caracterizada como “genocídio da juventude negra”. Diante disto, pode-se afirmar que os jovens negros experimentam essa fase da vida enfrentando o ciclo perverso de exclusão racial e ainda com risco eminente de morte, o que afeta sua forma de estar no mundo com implicações, por exemplo, nas suas trajetórias escolares (maioria entre os que evadem) e no acesso a direitos como o de circular pela cidade.

A condição social da juventude negra brasileira coloca desafios para o mundo escolar que vão além dos objetivos de cada área do conhecimento, impondo um compromisso dessa instituição em contribuir para o fim do racismo e potencializar as oportunidades educativas desses sujeitos, que ainda apresentam a menor taxa de frequência escolar e o menor nível de adequação idade/série (MATIJASCIC e SILVA, 2016).

Para muitos jovens negros, a expansão da escolarização até a última etapa da educação básica significa também a possibilidade de experimentar os últimos momentos da condição juvenil. Ultrapassar a barreira do ensino médio é, em certa medida, prolongar sua experiência enquanto jovem, postergar a sua entrada no mercado de trabalho, vivenciar espaços de sociabilidade entre os pares abertos ao exercício da ludicidade e do lazer. Simultaneamente,

para esse novo perfil de jovens que atravessa o gargalo entre o ensino fundamental e o médio, há um paradoxo, como ressalta Sposito,

[...] de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escolar. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente” (SPOSITO, 2008, p. 87).

Isso posto, verifica-se que o objetivo de elevar a escolaridade da população continua sendo um grande desafio, e os jovens negros aparecem como um ponto chave desta questão. O ensino médio, como o primeiro gargalo do sistema educacional, em que se afunilam as chances de dar continuidades aos estudos, passa a ser um lugar estratégico para as políticas educacionais. Nesse sentido, torna-se importante observar uma tendência que vem sendo mostrada pelos dados quanto à diminuição do número de matrículas no ensino médio.

Em 2016 o número de matrículas na série final do ensino fundamental foi de 12.242.897, considerando a taxa de aprovação de 85,7%. Verifica-se uma demanda que não corresponde ao número de matrículas na próxima etapa de ensino. Além disso, de toda a educação básica, o 1º ano do ensino médio é a série que concentra a maior taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) chegando a 27,5% na rede pública. Alguns pesquisadores vêm apontando que a evasão nesta etapa de ensino pode ser entendida também como efeito de uma crise de legitimidade da escola relacionada com o declínio da utilidade social dos diplomas (KRAWCZYK, 2009). Isto é, o contexto de imprevisibilidade que marca a condição de vida da juventude brasileira tem feito com que muitos jovens, que vivenciaram a recente expansão educacional do ensino médio num contexto de crise social e econômica, identifiquem a escola como parte de suas expectativas e ao mesmo tempo reconheçam os limites em suas vidas da ampliação das oportunidades educacionais.

Se, até o início da expansão das matrículas do ensino médio a partir da década de 1990, esta modalidade de ensino estava restrita aos jovens das camadas médias e altas da sociedade, com a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade a escola média tem recebido um novo perfil de alunos. São jovens que trazem para a escola a heterogeneidade dos seus modos de vida, marcadas por profundas desigualdades sociais, a diversidade de suas práticas sociais e simbolismos juvenis e fazem com que os “conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornem mais explícitos em seu interior, interferindo nas suas trajetórias escolares e sentidos atribuídos a ela” (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011, p.255).

O trabalho de Peregrino (2010) colabora nessa argumentação ao se referir às novas desigualdades que marcam a expansão da escolarização. Para a autora, a garantia do acesso à escola das camadas populares com o adiamento da saída desses sujeitos da instituição, devido

a sucessivas repetências, vem tornando mais extenso o tempo dos/as jovens na escola, o que tem contribuído para a construção de novos processos de exclusão e vulnerabilidade na trajetória de escolarização.

A tabela abaixo mostra que o grande crescimento das matrículas, com o incremento do sistema estadual de ensino e da rede técnica e tecnológica nas escolas federais, não se manteve constante. Os dados no Inep/ MEC evidenciam que após esse período de crescimento, que vai do final da década de 1990 ao início dos anos 2000, o número de matrículas no ensino médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) nesse último ano. Em 2016 nota-se uma elevação em relação ao ano anterior.

<u>Tabela 10: Evolução das matrículas no ensino médio regular (2004-2016)</u>		
Ano	Matrículas	Variação
2004	9.169.357	1,1
2005	9.031.302	-1,5
2006	8.906.820	-1,4
2007	8.264.816	-7,8
2008	8.272.159	0,1
2009	8.337.160	0,8
2010	8.357.675	0,2
2011	8.400.689	0,5
2012	8.376.852	-0,3
2013	8.312.815	-0,8
2014	8.300.189	-0,1
2015	8.074.881	-2,8
2016	8.131.998	0,7

Fonte: Inep/MEC

O quadro da educação na perspectiva da universalização está aquém do esperado se consideramos as metas do PNE/ 2014, visto que até 2013 menos da metade das pessoas com 15 anos de idade tinham o diploma de ensino fundamental⁴¹. Mesmo que o número dos que concluem esta etapa aumente de acordo com a idade, o fato é que 20% dos jovens de 18 anos, fase em que se espera a conclusão do ensino médio, ainda não possuem o ensino fundamental.

⁴¹ A Meta 3 do PNE/2014 consiste em universalizar o acesso à escola para jovens de 15 a 17 anos até 2016 e alcançar até 2024 um percentual de 85% do jovens dessa mesma faixa etária matriculados no ensino médio.

(IPEA, 2015, p.197).

Ademais, é importante salientar que

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (LEÃO, DAYRELL, REIS, p.255, 2011, p.755).

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2016), 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais e 29,1% são privadas, a União participa com 1,8% e os municípios com 0,9%. Com relação a taxa de escolarização, após várias décadas de estabilidade do indicador que mede a desigualdade educacional entre negros e brancos, em média dois anos de estudo diferencia esses segmentos. A partir de 2002 iniciou-se uma tendência de queda nesse indicador no mesmo momento em que se cristalizou a diferença da escolaridade de crianças brancas e negras de 7 a 14 anos⁴². Tal fato esbarra no ensino médio como a modalidade da educação em que a distorção idade-série é mais elevada e na qual a reprodução das desigualdades de gênero, cor/raça e regionais convivem ainda com as diferenças na oferta entre a educação profissional e a formação geral.

Na última década, a rede federal⁴³, reconhecida, pelos resultados que apresenta em termos de rendimento escolar, como composta de instituições que oferecem ensino de qualidade⁴⁴, ampliou significativamente seu alcance. Contudo, devido ao seu alto custo, sua abrangência torna-se limitada, o que acaba incentivando o domínio da iniciativa privada, numa configuração combinada com o poder público, especialmente na área do ensino técnico e tecnológico. De 2002 a 2016, a rede federal passou de 140 para 644 unidades, ampliando também significativamente o seu orçamento, atendendo hoje um total de 568 municípios⁴⁵.

Apesar do crescimento de 9,4% no número de concluintes do ensino fundamental entre 2007 e 2013, não houve um crescimento nas matrículas do ensino médio no último período, o que pode indicar, como já mencionado, que esta modalidade ainda não está

⁴² VALVERDE, Danielle Oliveira e STOCCO, Lauro. Notas para interpretação das desigualdades raciais na educação. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 17, setembro-dezembro, 2009.

⁴³ Composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II.

⁴⁴ Qualidade aqui segue a definição utilizada pelos estudos de Barbosa (2009) como uma característica vinculada a algumas variáveis institucionais como: tipo de organização, clima da escolar, distribuição do tempo, estratégia de capacitação dos professores, tipo de acompanhamento e avaliação do aluno, entre outros.

⁴⁵ Informações disponíveis em: <http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: fevereiro de 2017.

conseguindo captar todos os concluintes do ensino fundamental (Censo escolar 2013, Inep/MEC). Não obstante, o incremento significativo de matrículas até meados dos anos 2000 provocou mudanças na escola de ensino médio, inclusive com o aumento da presença de jovens com trajetórias mais lineares, menos marcadas pelos percursos de repetência e evasão. Tal fenômeno tem sido apontado como um processo de “rejuvenescimento do alunado do ensino médio” (SPOSITO E SOUZA, 2014), que vem ocorrendo, seja pela ampliação das políticas de correção do fluxo escolar, já no ensino fundamental, seja pela inserção de estudantes de idades mais elevadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As autoras consideram que

A expansão do ensino médio levou um público novo para os bancos escolares, público este historicamente alijado do acesso a trajetórias mais longilíneas de escolarização, mas está longe de se conformar como uma etapa universalizada, conforme determina nossa legislação educacional (Lei n. 9394/1996; Lei n. 12061/2009). Novos sujeitos acessaram a escola de nível médio, mas um contingente significativo da população está fora dela, ou porque simplesmente se encontra excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média (o ensino fundamental). (SPOSITO E SOUZA, 2014, p.36)

Essa recente expansão das oportunidades escolares nesse nível de ensino, a partir do fomento também da rede federal, recoloca questões tanto sobre os objetivos e finalidades desta etapa, quanto acerca do processo de escolarização dos jovens: quem são os novos sujeitos que tem tido acesso ao ensino médio federal? Como é o desempenho escolar deles? Argumenta-se na literatura sobre desigualdades educativas que o aumento do número de alunos/as não é acompanhado do aumento da qualidade do ensino público oferecido. Além disso, apontam que muitos alunos/as têm sido matriculados/as, mas poucos/as aprendem (ALGEBAILLE, 2004). Pode-se dizer que o ingresso de um novo perfil de jovens na escola pública federal segue o mesmo caminho que tem caracterizado as análises sobre a expansão educacional no Brasil?

Em se tratando da última etapa da educação básica, outro elemento que se coloca diz respeito ao histórico debate sobre o ensino médio no Brasil e a superação da dualidade da sua identidade. Nessa tensão entre uma formação voltada à cultura geral e outra à cultura técnica/profissional, diferentes grupos sociais entram em disputa “pela apropriação de parcelas dos conhecimentos socialmente construídos, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior” (KRAWCZYK, 2014, p.16). Estabelecendo assim os limites da educação voltada para os filhos e filhas de uma fração da classe trabalhadora e outra para a reprodução de parcelas da elite política e econômica.

O conceito de politecnia, como uma proposta de entrelaçamento entre o trabalho, a ciência e a cultura, introduzido na história da educação brasileira ainda na década de 1980,

pode ser entendido como uma tentativa de conciliação acerca desta dualidade, mas que enfrenta um território controverso. Ainda assim, essa formulação é apontada por alguns pesquisadores como um horizonte para as mudanças que o campo educacional almeja para o ensino médio. Nas palavras de Frigotto,

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005, p.76).

Existe uma relação intrínseca da formação média com o mundo do trabalho, como uma questão crucial ou para manutenção de uma sociedade subalterna e colonizada, ou como estratégia para a construção de uma nação mais democrática e uma cidadania substantiva. No entanto, na lógica da sociedade do conhecimento, do desenvolvimento tecnológico sem precedentes, ideologias são construídas, como a pedagogia das competências⁴⁶ para empregabilidade, como forma de justificação para a manutenção das desigualdades dentro e fora da escola, exigindo dos indivíduos sempre um nível de escolaridade cada vez maior e mais pragmático.

Constrói-se um imaginário da necessidade de práticas e processos educativos mais vinculados às demandas do mercado da informação, da comunicação e da alta competitividade, mas se oferece uma formação para o “trabalhador ‘cidadão-produtivo’, adaptado, adestrado, treinado” (FRIGOTTO, 2005, p.73) para exercer trabalhos de mera sobrevivência, ou simplesmente para serem “descartáveis”, contribuindo para reprodução do desemprego estrutural e manutenção da perspectiva de dominação⁴⁷.

Dessa maneira, as demandas por escolaridade na perspectiva da escola básica unitária e politécnica se alinham, no plano mais geral, aos projetos de desenvolvimento com maior justiça social e igualdade efetiva, e, no plano individual, aos projetos de mobilidade ascendente de parcelas da população de origem social, racial e territorial distintas. O Colégio

⁴⁶ Conceito vinculado às redefinições ocorridas no mundo do trabalho devido ao avanço tecnológico que na educação significou a formulação de uma pedagogia centrada no desenvolvimento de competências para o “saber-fazer” ao invés do aprofundamento dos saberes disciplinares, predominando uma ideia utilitária e pragmática de conhecimento. Para saber mais ver: RAMOS, M. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

⁴⁷ No nosso ponto de vista, as reformas em pauta do ensino básico a partir dos debates colocados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontram-se neste panorama ao indicar, por exemplo, uma uniformização e hierarquização de saberes pautados pela lógica de uma educação para alcance de resultados.

Pedro II carrega também esse debate ao oferecer modalidades diferenciadas de educação média, com processos seletivos particulares, atraindo também um público diferente para cada tipo de ensino: médio regular diurno, médio regular noturno, médio integrado⁴⁸ e EJA.

Diante da carência de oferta e dos mecanismos de seleção exclusivamente meritocráticos, as escolas de ensino médio têm se distanciado do horizonte de formação de muitos jovens brasileiros. E um dos pontos limites dessa mudança está no acesso às escolas públicas reconhecidamente de qualidade, como o caso das escolas federais e do Colégio Pedro II, em particular. Reconhecendo os limites da ação escolar no combate às desigualdades, mas afirmando o papel da educação enquanto política social promotora de justiça e equidade, entendemos que “se as desigualdades sociais não podem ser totalmente rompidas no interior dos sistemas educativos, elas podem e devem ser amenizadas” (SPOSITO e SOUZA, 2014, p.43), a começar pela forma de seleção de seu alunado.

A perspectiva democratizante da educação escolar pública tem como uma das suas principais bandeiras a garantia do acesso de toda a população à educação básica, especialmente (quando se trata do ensino superior as controvérsias são maiores). No entanto, enquanto o mérito continuar balizando nossas democracias como um princípio justo em si, as práticas escolares pouco contribuirão para que outros elementos, como a qualidade da educação, sejam assegurados. Na abordagem meritocrática, a escola é justa ao permitir o acesso igual para todos que em função de seu empenho poderão obter sucesso nesta instituição. Assim, sua principal característica como espaço de igualdade de oportunidades camufla sua principal contradição, o fato das características e capacidades individuais dos sujeitos serem desmembradas de suas condições de possibilidades objetivas relacionadas, por exemplo, à sua origem social.

Pensar o acesso para além da ideologia do mérito acaba colocando em questionamento o padrão de justiça que baliza as práticas do sistema educativo. Até que ponto garantir a entrada de uma parcela da população que estava alijada desse direito contribui para que as diferenças nos resultados favoráveis de seus alunos sejam diminuídas e menos associadas às suas condições de origem?

4.1 O CP2 e as políticas de acesso

Os instrumentos de seleção de alunos para ingresso em instituições educativas

⁴⁸ O ensino médio integrado tem origem recente (Decreto n. 5154/2004) na possibilidade de reversão de um modelo instaurado na década de 1990 a partir do reestabelecimento da garantia de integração entre a formação geral e a educação profissional. Para Frigotto (2005) trata-se de um processo de “travessia” para uma educação não dualista representada pela politecnia.

funcionam como uma prorrogação das desigualdades, especialmente para o acesso às escolas de maior prestígio. Os processos seletivos das escolas de ensino médio são constantemente apontados como mecanismos de manutenção de uma posição estável no alto da hierarquia dos estabelecimentos de educação. A prática desta seleção acaba sendo reforçada e ganha legitimidade justamente pelos resultados positivos que o seu público alcança nos exames de classificação escolar e no mercado de concorrência dos cursos universitários, fatores que asseguram tanto o posicionamento da instituição na hierarquia das escolas, quanto a atração de jovens alunos com alto grau de adaptabilidade à cultura escolar.

O prestígio e a alta reputação do Colégio Pedro II conferem notoriedade ao seu corpo docente e discente o que é reforçado pela posição que a escola vem ocupando também nos recentes *rankings* nacionais. Nogueira e Lacerda (2014) consideram que a posição elevada nas referidas classificações impacta as lógicas de ação das escolas, tanto no que se refere às suas práticas pedagógicas e organizativas, quanto às condições de trabalho de professores e gestores, como uma maneira de sustentar a posição alcançada.

De fato, desde de 1996, com a introdução do primeiro exame nacional padronizado de classificação das instituições de ensino superior, o que ficou conhecido como “Provão”, o Brasil vem se adaptando à lógica de *rankings* na educação. Atualmente, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vem sendo os indicadores mais utilizados, especialmente no meio midiático, para a classificação dos estabelecimentos de ensino.

A justificativa pela utilização desses mecanismos baseia-se “no argumento da *accountability*, isto é, na defesa da avaliação, da prestação de contas aos usuários, da transparência dos serviços públicos, da responsabilização e da própria melhoria da qualidade do ensino” (NOGUEIRA e LACERDA, 2014, p. 130). As críticas a essa prática, que gera uma classificação hierarquizada das escolas, referem-se especialmente à desconsideração pelas diferenças existentes entre os currículos, as práticas pedagógicas, o status socioeconômico do alunado, entre outros fatores que tem ligação com os processos avaliativos de uma forma geral. A preocupação maior parece ser comparar escolas e não investigar pedagogicamente o que significa a média alcançada em tais exames.

Apesar dos inúmeros problemas apontados pela literatura sobre o tema, os *rankings* têm promovido impactos significativos nos estabelecimentos de ensino e na relação com a comunidade escolar. Ao CP2, soma-se a isto, sua reputação e notoriedade histórica que já suscitava um olhar sobre a qualidade do ensino inferida e agora reforçada pela sua posição

nessas classificações.

Como exemplo podemos citar o resultado do Enem de 2015 no qual os *campi* Niterói e Centro ocuparam o primeiro e o segundo lugares, respectivamente, entre as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Se for considerada a média das quatro provas objetivas do exame, os oito *campi* do CP2 que oferecem ensino médio estão colocados entre as 50 melhores escolas públicas do país⁴⁹.

Considerando tanto a posição atual de destaque que o CP2 ocupa em relação a outras escolas de nível médio públicas, diante da lógica hierárquica produzida por essas avaliações, quanto as implicações de seu passado tradicional, pode-se elencar as atividades elaboradas para o exterior e para o interior da escola que contribuem para a manutenção de sua situação de prestígio.

Van Zanten (2006 *Apud* NOGUEIRA e LACERDA, 2014) enumera seis domínios de ação dos estabelecimentos de ensino, que são organizados a fim de garantir efeitos positivos na lógica de competição pela atração de “bons” alunos e na manutenção da posição na hierarquia das escolas. Orientados predominantemente para o exterior tem-se o recrutamento dos alunos, a oferta de opções curriculares e as atividades de promoção dos estabelecimentos. Já as estratégias para o interior caracterizam-se pela organização das classes ou a chamada “enturmação”, pelos dispositivos de apoio aos alunos com dificuldade e as normas disciplinares.

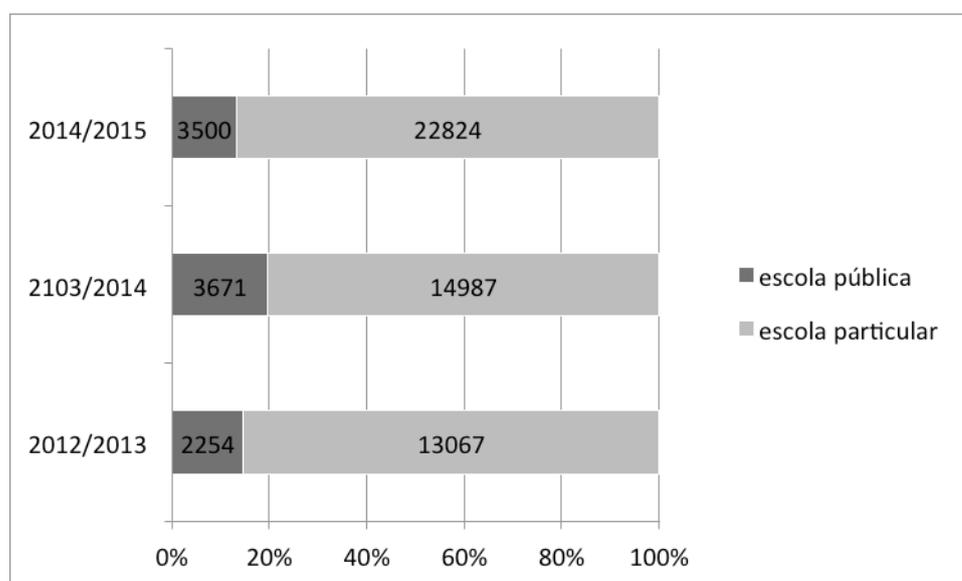
Neste ponto do trabalho, interessa-nos abordar as estratégias para o exterior, e aquela que mais se destaca, no caso pesquisado, refere-se aos métodos de recrutamento. Como é feita a seleção do alunado que irá compor o CP2 contribui para entendermos o processo de implementação da política de cotas. Assim, a pesquisa acerca dos editais do concurso no primeiro ciclo de cotas foi realizada considerando o acesso dos estudantes ao ensino médio regular diurno, visto que é a modalidade onde há mais oferta de vagas e, portanto, maior seriam as possibilidades de ingresso de alunos cotistas. Isto oferece uma base empírica para a pesquisa e favorece o trabalho de campo realizado por esta tese de acordo com a metodologia da pesquisa apresentada e para o reconhecimento dos dados e validação das análises

⁴⁹ De acordo com reportagem da própria escola, a classificação no Enem de 2015 ocorreu da seguinte forma: *Campus* Niterói – 9º lugar; *Campus* Centro – 10º lugar; *Campus* Duque de Caxias – 18º lugar; *Campus* Humaitá II – 19º lugar; *Campus* Realengo II – 27º lugar; *Campus* São Cristóvão III – 30º lugar; *Campus* Tijuca II – 34º lugar; *Campus* Engenho Novo II – 49º lugar. Seguindo o mesmo critério, os mesmos *campi* ocupam o 1º, 2º, 4º, 5º, 8º, 10º, 11º e 13º lugares no ranking de melhores escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5435-cpii-lidera-ranking-de-melhores-escolas-p%C3%ADblicas-do-rj-no-enem-2015.html Acesso em: 17/03/2017.

produzidas.

A escola pública brasileira não é homogênea, desta forma, aquelas que se destacam como mais qualificadas, além de serem mais disputadas, mantêm sua característica distintiva também pelo tipo de aluno que selecionam. No caso do CP2, no primeiro ciclo da política de cotas (2013, 2014 e 2015) a relação candidato/vaga no colégio para o ensino médio regular diurno foi respectivamente de 21,21, 27,75 e 27,73. Essa elevada relação, associada ao número de inscritos em cada rede de ensino anterior, se pública ou privada, leva-nos à hipótese da ocorrência de um processo de autoeliminação dos jovens pelo conjunto de fatores relacionados à alta reputação da escola. O gráfico abaixo mostra a relação de candidatos inscritos no concurso de 2012/2013 a 2014/2015 por rede de ensino de origem do estudante:

Gráfico 12: Relação de inscritos por rede de ensino



Fonte: Relatórios de Gestão – CP2 (2013, 2014, 2015)

Verifica-se que, no concurso de 2012/2013, 83% dos inscritos eram de escolas particulares e 17% de escolas públicas, esse padrão se manteve nos anos seguintes, sofrendo pouca variação. Apesar do CP2 ser uma escola pública, a seletividade em seu procedimento de acesso acarreta em um número muito reduzido de inscritos daqueles alunos/as oriundos da rede pública de ensino. Como já elaborado por Brandão e Perroni (2009), pode-se considerar também, neste caso, que mesmo ofertando reserva de vagas esses/as jovens nem chegam a se inscrever no concurso.

Outra barreira está na própria representação dos sujeitos sobre suas possibilidades de

sucesso ou fracasso em determinada instituição de ensino. As diferenças de oportunidades educativas entre alunos/as de escolas públicas e particulares se refletem no número de inscritos de cada rede. A população que enfrenta maior desigualdade é também a que menos se inscreve. A comunicação do processo seletivo de alunos, realizada via página oficial da escola na internet, em redes sociais e jornais especializados em concursos, também pode ser um dificultador. Não chega a ser uma divulgação muito ampla e, além do mais, as inscrições são realizadas pela internet. O colégio oferece, no prédio da Reitoria, um computador para os candidatos que apresentam dificuldades de acesso à rede digital, mas a distância geográfica ainda pode ser um desafio.

Como a rede particular disputa seu alunado baseada também no número de aprovados que consegue alcançar em concursos desse tipo, ela empreende esforços para garantir seu bom desempenho enquanto instituição no mercado concorrencial dos estabelecimentos escolares. Nota-se um incentivo diferenciado para a realização de inscrições entre as redes de ensino. As escolas de nível fundamental públicas não compõem esse mesmo mercado e isso pode ser outro fator que influencia o número mais baixo de inscritos da rede pública no concurso para ensino médio do CP2.

Cabe considerar que, embora a reconhecida qualidade do ensino do CP2 seja de ampla divulgação nos meios midiáticos, reforçada pela sua posição nos *rankings* das escolas médias, de maneira geral, são as famílias culturalmente favorecidas as mais propensas à “escolha” de escolas com essa alta reputação. Isso fica evidente quando se olha o número de candidatos inscritos provenientes das escolas particulares que chega a ser quatro vezes maior do que os de escola pública.

A rede pública de ensino fundamental não tem tido grande destaque na hierarquia dos estabelecimentos de ensino e, por conseguinte, em sua maioria, acaba recebendo estudantes de famílias de meios sociais mais desfavorecidos. Os capitais mobilizados que contribuem para informar às famílias que estão efetivando o processo de “escolha” das escolas de nível médio também são desigualmente distribuídos. Assim como são diferenciados os recursos materiais e simbólicos que as famílias dispõem para decodificar os aspectos relacionados à qualidade das escolas. O que se percebe é que a possibilidade de se tornar aluno ou aluna do CP2 vincula-se mais às estratégias escolares de famílias de determinados grupos sociais.

Na teoria elaborada por Bourdieu há uma relação entre as aspirações escolares e as expectativas de retorno do investimento da família no mercado escolar. Para aquelas famílias em que há uma incerteza ou um retorno baixo ou de muito longo prazo desse investimento, as estratégias escolares são mais tímidas. Junta-se a isso a internalização das probabilidades

objetivas que faz com que os sujeitos desenvolvam um senso prático que regula aquilo que é possível ou não de ser alcançado. Por isso, “a escolha” pode relacionar-se com a posição que certos grupos ocupam no espaço social.

Dessa forma, Bourdieu assume que para as classes populares, que possuem pequeno volume de capitais econômicos, sociais e culturais, a lógica que conduz suas ações pauta-se pela esfera da necessidade, o que confere um “senso de realismo que governa suas aspirações e condutas escolares” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009, p. 60).

Já para as classes médias, aquelas que ocupam uma posição intermediária no espaço social, entre as camadas populares e as elites, a lógica da ascensão social prevalece quando se trata dos investimentos educacionais. Isso influencia o conjunto de estratégias que organizam para obter as melhores chances do sucesso escolar de seus filhos. A produção dos herdeiros, aqueles que carregam as disposições necessárias para obter sucesso no sistema educativo, é outra característica que determina os destinos escolares dos filhos das camadas médias e das elites (BOURDIEU, 2015).

Os estudos sobre família e escola (BOURDIEU, 2015; BARBOSA, 2009; CATANI e NOGUEIRA, 2009; SOUZA E SILVA, 2011) também apontam que há uma grande correlação entre as estratégias delineadas pelos pais e o grau de conquista dos projetos traçados pelos seus filhos e filhas. Assim como indicam também que as estratégias escolares desenvolvidas por parte da família variam de acordo com o que elas consideram “bom” aluno ou não, isto é, há uma seleção prévia daqueles filhos que receberão ou não os investimentos educacionais da família.

Por outro lado, em se tratando de jovens dos setores populares, uma questão apontada na pesquisa de Souza e Silva (2001) indica um novo elemento que pode ter relação com o número de inscritos de escola pública. O estudo verificou que a emancipação desses sujeitos para formular seus próprios projetos escolares tem se dado já ao final do ensino fundamental. Isso significa que a escolha das instituições de ensino médio, para eles, tem ocorrido para além dos desejos familiares. O autor apontou alguns indicadores desse processo que precisam ser analisados considerando a variação da posição hierárquica desses fatores para cada jovem. Assim, seriam estes: avaliações do projeto escolar futuro; desejo de permanecer com a mesma turma da escola; exigências profissionais; demandas típicas do período; limitações da própria formação.

Enquanto que a ampliação das oportunidades educativas, promovida pelas famílias de camadas médias intelectualizadas, compõem um conjunto de estratégias acionadas por esse

grupo para tentar garantir uma melhor inserção dos jovens no mundo social, especialmente nos postos de trabalho melhor remunerado. Nessa perspectiva, há uma busca por mecanismos de diferenciação que possam construir um ambiente favorável para aquisição das disposições necessárias para se atingir a esses objetivos traçados. Tais procedimentos, quando possíveis de serem realizados, passam tanto pela “escolha” da escola quanto por recursos adicionais ao processo de escolarização, como o professor de apoio, cursinhos preparatórios, entre outros.

Outro fator que influencia esse processo de tomada de decisão acerca da escola de ensino médio a cursar (e se cursará) e que também reflete nas questões que serão abordadas a frente sobre a análise dos editais, diz respeito ao capital informacional, isto é, ao grau de conhecimento que os estudantes e suas famílias tem sobre a possibilidade de ingresso no CP2. Nos termos colocados por Souza e Silva (2011), o capital informacional diz respeito, por exemplo, às informações acerca do período da seleção, uma adequada compreensão dos termos do edital, da própria estrutura das cotas, do funcionamento da escola, de seu caráter público.

No caso do Colégio Pedro II, há uma evidente procura dos segmentos médios da sociedade. Sua trajetória de destaque na história da educação brasileira, associada às condições estruturais oferecidas pelos recursos federais, como salas de aula adequadas, laboratórios, corpo docente qualificado, bem remunerado e estável, resultados favoráveis nos exames de classificação escolar, são alguns fatores que impulsionam essa “escolha” como estratégia educacional desses grupos, conferindo e reafirmando a alta reputação da instituição.

Com relação ao processo seletivo para o acesso às modalidades oferecidas pelo CP2, atualmente ele ocorre da seguinte forma: via sorteio público nos grupamentos I e II da Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; prova objetiva de Português, Matemática e Redação no 6º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio Regular; Prova Objetiva de Português e Matemática, Redação e questões objetivas, específicas de cada curso, na 1ª série do Ensino Médio Técnico; entrevista online para ingresso no PROEJA.

As formas de ingresso no CP2 historicamente se configuraram como um mecanismo de distinção, de garantia da qualidade e da reputação da escola. O alto grau de seletividade faz parte de um conjunto de estratégias organizadas para diferenciação da instituição frente às outras escolas de ensino básico e da valorização de seus diplomas no mercado de trocas simbólicas. Para ingressar no colégio, desde os tempos imperiais, “os candidatos passavam por um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido

e habilidades inatas”⁵⁰. Além do mais, neste período, outro fator assegurava o ingresso apenas de alguns grupos sociais, o capital econômico, já que o ensino na escola era pago com algumas gratuidades concedidas, por exemplo, para órfãos pobres, “alunos pobres que se destacaram no ensino primário e, posteriormente, filhos de militares mortos na Guerra do Paraguai”.

Ao longo de sua história, novas formas de acesso foram elaboradas, mas de certa maneira ainda guardam a expectativa de seleção dos “bons” alunos. O sorteio público para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que representam um mecanismo de democratização da instituição, também podem se relacionar com a expectativa de se manter a boa reputação da escola. Isso porque para aqueles que já passaram por um período de escolarização, a forma de acesso ocorre somente por concurso público, o que garante a permanência da lógica da seleção daqueles que possuem algum grau de cultura escolar já internalizado.

Recentemente, em 2016, a partir de um estudo das vagas ociosas da escola, foi realizado sorteio de vagas para outros níveis de escolaridade. A entrada de alunos via sorteio público em séries como o 7º ano do ensino fundamental, já com o ano letivo em curso, foi algo histórico no colégio. O estudo para preparar esta seleção foi baseado no número de alunos por turma e, subsequentemente, em 2016, realizou-se o sorteio de 149 vagas distribuídas em diferentes séries, no qual 18.000 estudantes foram inscritos.

Na história do colégio, outras formas de acesso foram utilizadas com este mesmo objetivo de preenchimento de vagas ociosas. Na década de 1970, com o fim dos concursos de admissão⁵¹, sob o risco de extinção das séries correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental, o CP2 manteve um Convênio de Colaboração Educacional e Pedagógica com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Tal acordo previa que os alunos de “melhor aproveitamento escolar, seriam matriculados na 5ª série nas Unidades escolares do Colégio Pedro II, a fim de darem prosseguimento de estudos” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 73). A seleção era realizada pela SME e guiava-se pela escolha dos melhores alunos de acordo com a área onde funcionava cada unidade do CP2. Após alguns

⁵⁰ Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ensino_proen/ensino_medio/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html. Acesso em: jan. 2017.

⁵¹ Como já mencionado neste trabalho, a LDB 5692/1971 estabeleceu a proibição dos concursos de admissão à antiga 5ª série, uma vez que esta prática acabava interrompendo a continuidade de estudos de muitos alunos. No entanto, como no CP2 não havia as séries anteriores, o ingresso de aluno se dava apenas por este mecanismo, por isso a instituição sofreu grande impacto com essa mudança. Na década de 1980, a implantação do primeiro segmento do ensino fundamental iniciou uma expansão interna do colégio, em que o fluxo escolar para as séries finais do ensino fundamental passou a ocorrer a partir dos alunos da década de escolar.

anos de funcionamento, o convênio foi rompido devido à prática de “listas dirigidas” de alunos que eram fornecidas por políticos à SME, utilizando a medida para favorecer interesses eleitorais.

Já naquela época havia uma preocupação com a diferença de capital escolar entre alunos que vinham do processo de admissão e aqueles novos que vinham da rede municipal. A preocupação em ampliar o contingente de alunos para a escola não desaparecer era acompanhada de uma apreensão acerca da possível defasagem de aproveitamento dos alunos provenientes das escolas públicas do município. No texto organizado pela Comissão de Atualização da Memória Histórica do CP2 consta algumas medidas que a escola tomou a fim de atender esses alunos do convênio:

Rapidamente o contingente de alunos cresceu e não houve defasagem de aproveitamento, pois a Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II, cuidadosamente, passou a ministrar aulas de nivelamento e preparou os jovens oriundos do Município, a não virem a sofrer bloqueios prejudiciais à assimilação do conteúdo programático ou bloqueios no processo de ensino-aprendizagem (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p.73).

As aulas de nivelamento mencionadas eram ministradas durante seis meses. Neste período, os alunos oriundos das escolas municipais participavam de aulas de revisão de conteúdos em Aritmética e Português. Com o fim do convênio e o início da expansão interna, o CP2 inaugurou uma nova forma de acesso: o sorteio público universal para o ingresso de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Interessante também relatar que a introdução de uma nova etapa de ensino no CP2 foi realizada de maneira a já ampliar o ensino fundamental para nove anos, antes mesmo do Ministério da Educação anunciar esta mudança, mais um retrato do importante protagonismo desta instituição em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais que são organizadas em nosso país.

Ao longo do percurso educacional dos estudantes predrossegundenses, essa dicotomia na forma de acesso, via sorteio ou via concurso, provoca uma distinção entre os alunos da escola, tornando-se mais evidente a partir do 6º ano do ensino fundamental. Frases como “aluno bom é aluno de concurso” são constantes nos corredores da escola e marcam a existência de um sistema de hierarquização interna anterior às notas, ou mesmo independente do desempenho escolar dos estudantes.

Como uma “profecia autorrealizadora”, nos termos de Paulo Freire, há certos alunos que já carregam marcas que os posicionam na hierarquia escolar antes mesmo da avaliação do seu desempenho acadêmico. Ser aluno de sorteio, ser negro e ser pobre confundem-se nessa lógica. Agora, com a Lei de Cotas, essa relação tende a se modificar, uma vez que ficará mais

difícil identificar à priori, quem são os alunos cotistas e quem são aqueles que entraram por sorteio.

4.2 Análise da distribuição de vagas no 1º ciclo de cotas

A fim de acompanhar a implementação da Lei de Cotas no CP2, realizamos um levantamento do número de vagas ofertadas no que chamamos de 1º ciclo de cotas. Verificamos que como a escola já reservava 50% de suas vagas para escola pública, o percentual determinado pela lei 12.711/2012 de reserva para pretos, pardos e indígenas foi garantido no edital já no primeiro ano do ciclo.

Considerando o quadro de vagas em seu primeiro concurso de admissão para o ensino médio regular diurno de 2012/2013, com a vigência da Lei de Cotas, verifica-se que do total das 702 vagas oferecidas nos diferentes *campi*, o número de vagas para pretos, pardos e indígenas correspondeu a 178, cerca de 25% do total de vagas, já garantindo o percentual descrito na Lei de Cotas, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 11: Quadro de vagas por campus para admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurno – 2012/2013

CAMPUS	Total	Vagas reservadas à escola pública				Demais vagas
		Vagas reservadas a candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a candidatos com renda superior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda superior a 1,5 salário-mínimo	
CENTRO	30	8	5	7	4	15
DUQUE DE CAXIAS	240	61	33	59	22	120
NITERÓI	192	48	25	48	25	96
REALENGO II	120	30	16	30	16	60
SÃO CRISTÓVÃO III	120	30	16	30	16	60
TOTAL	702	177	95	174	83	351

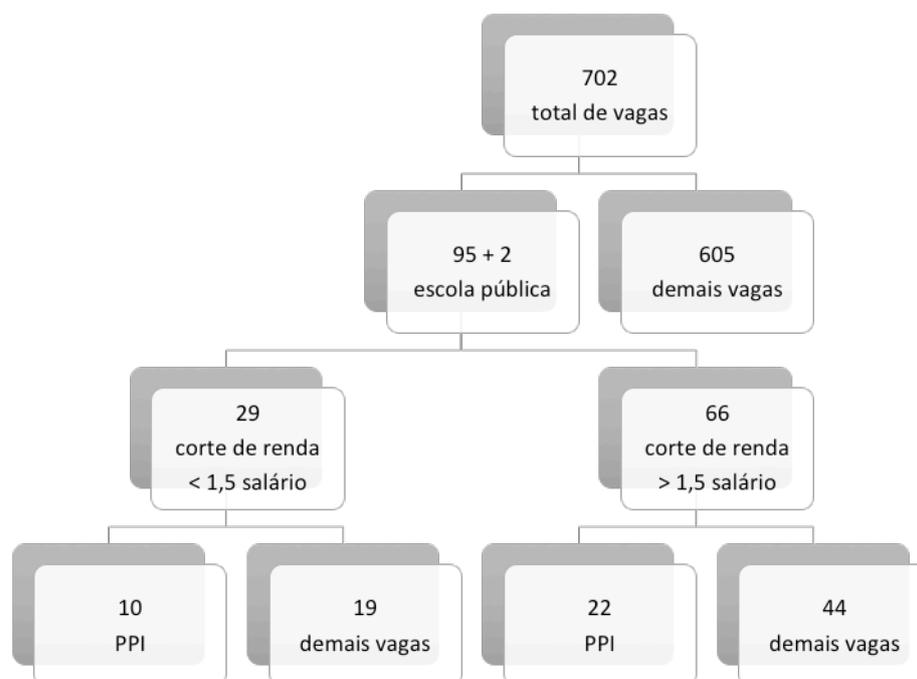
Fonte: Edital n. 10/2013 - PROEN – CP2
Tabulação da autora

Observando a tabela 11, nota-se que o número de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) em todos os *campi* representa quase a metade do número de vagas que são destinadas aos alunos/as de escolas particulares. Considerando ainda que, de acordo com o

Censo 2010, no Estado do Rio de Janeiro o número de pessoas que frequentavam o ensino fundamental regular em escola pública é cerca de três vezes maior que os de escolas particulares, o percentual de reserva de vagas de 50% ainda não representa um padrão de equidade na distribuição das vagas por rede de ensino. Esta é uma questão que acompanha a própria formulação da lei.

Comparando o número de vagas ofertadas em cada grupo e o número de jovens aprovados no concurso e matriculados vemos uma brutal diferença entre alunos de escola pública e particular, neste primeiro ano de vigência da lei. O quadro abaixo de aprovação no concurso de admissão de 2012/2013, de acordo com a distribuição de vagas, elucida essa afirmação:

Ilustração 3: Distribuição das vagas por grupo de cota – 2012/2013



Fonte: SIAAC – CP2

Em relação ao número de candidatos inscritos e aprovados, verifica-se que devido a existência de uma nota mínima de corte na prova de admissão (média mínima final deve ser 5,0), nem todas as vagas reservadas para PPI foram preenchidas, muito pelo contrário. Das vagas ofertadas para alunos de escola pública, apenas 13,8% foram preenchidas. Considerando o total de vagas reservadas em todos os *campi* para PPI, foram preenchidas apenas 10,5% das vagas com candidatos com corte de renda inferior a 1,5 salário-mínimo e 26,5% das vagas com corte de renda superior.

Os dados alertam para a seguinte questão: o Colégio Pedro II, como uma escola pública de excelência tende a reforçar o padrão de vantagem para os sujeitos com condições de possibilidades melhores. Assim, o caráter altamente seletivo dos concursos de acesso, mesmo com a adoção de cotas, ainda se apresenta como a primeira barreira para as camadas mais vulneráveis da população.

Como o Colégio Pedro II prevê nos editais de acesso a reclassificação dos aprovados no concurso para que não haja vagas ociosas, houve, no primeiro ano de implementação da política de cotas, um grande remanejamento das vagas entre os grupos. Nota-se que 86% das vagas oferecidas foram preenchidas por alunos das escolas particulares. Um outro motivo para o ocorrido, notificado inclusive no relatório de gestão da instituição, está na dificuldade de compreensão dos candidatos do edital que, no momento da inscrição, muitas vezes, optaram por um grupo de vaga ao qual não correspondiam aos critérios. Tal fato impacta o momento da matrícula em que o candidato precisa apresentar as documentações comprobatórias do grupo de cota para o qual concorreu.

O edital divide as inscrições em cinco grupos, como determina a Lei de Cotas:

1. Candidato oriundo da rede pública de ensino:
 - a. Com cota social/ preto, pardo, indígena (PPI);
 - b. Com cota social/ não PPI;
 - c. Sem cota social/ PPI;
 - d. Sem cota social/ não PPI.
2. Demais candidatos.

Como expresso no relatório de gestão (2013), muitos candidatos que se inscreveram para concorrer pelas vagas destinadas à escola pública, não seguiam o critério de ter cursado todo o ensino fundamental na mesma. Ou então a comprovação exigida para cota social não era adequada. O estudante, mesmo que aprovado, ao não apresentar as documentações exigidas no edital não consegue efetivar sua matrícula. Assim, a vaga segue para o próximo candidato aprovado por reclassificação, ou, no caso de não haver mais aprovados naquele grupo de cota, a vaga passa por remanejamento para o grupo seguinte, sucessivamente, até ser preenchida.

Essa exigência, definida pela Lei no 12.711/2012, trouxe grande dificuldade para alguns responsáveis, principalmente àqueles de nível de escolaridade mais básico, e para muitos alunos do PROEJA, que acabaram inscrevendo, ou se inscrevendo, no caso dos alunos do PROEJA, em grupos que não refletiam a realidade. Dessa forma, acabaram prejudicando a matrícula na Instituição, pois por força dos editais, as matrículas de candidatos aprovados, mas que não apresentam comprovação para as informações prestadas na inscrição, não podem ser confirmadas. Como a referida Lei não normatiza a distribuição de vagas no sorteio para o ingresso no Ensino Fundamental, ela não sofreu alteração. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p.155)

O Relatório de Gestão identifica uma parte do problema que resultou no ingresso reduzido de alunos cotistas na instituição. Antes da Lei de Cotas, o CP2 reservava 50% de suas vagas para alunos de escola pública, mas exigia que o candidato tivesse cursado integralmente apenas parte do ensino fundamental na rede pública, no mínimo do 6º ao 9º ano. Como verificamos no edital nº 4/ 2011 para ingresso na 1ª série do Ensino Médio regular diurno (EMR/D):

Art. 2º O total das vagas oferecidas, em cada Unidade Escolar, será preenchido conforme o seguinte critério:

Grupo I – Cinquenta por cento (50%) por candidatos oriundos das escolas que integram a Rede Pública de Ensino Fundamental, mantida pelos Governos Municipais, Estaduais e Federal (a ser comprovado no ato da matrícula, através de Declaração da Instituição ou do Histórico Escolar), cumprida, ainda, a exigência prevista no § 1º deste Artigo;

Grupo II – Cinquenta por cento (50%) por candidatos que não cumprirem o critério exigido no § 1º deste Artigo.

§ 1º Para concorrer às vagas do Grupo I, o candidato deverá ter cursado integralmente, no mínimo, do 6º ao 9º anos (antigas 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental em escolas integrantes de Rede Pública Municipal, Estadual ou Federal, devendo o responsável legal pelo candidato preencher obrigatoriamente, no ato da inscrição, declaração da qual conste o nome da(s) escola(s) de Rede Pública Municipal, Estadual ou Federal na(s) qual(is) tenha cursado integralmente, no mínimo, do 6º ao 9º anos (antigas 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental.

§ 2º O candidato que tiver cursado integralmente os Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Privada, beneficiado por qualquer programa de bolsa de estudo, inclusive financiado por órgãos públicos, deverá ser inscrito obrigatoriamente no Grupo II. (COLÉGIO PEDRO II, 2011)

Após a adoção da Lei de Cotas, os editais passaram a exigir que o candidato da escola pública tenha cursado “integralmente”, esta é a palavra que consta no artigo 4º da Lei 12.711/2012, o ensino fundamental nesta rede. Sem estabelecer um mínimo, o entendimento do texto da lei tem sido que se conte desde as séries iniciais do ensino fundamental, mas muitos candidatos demonstram dúvidas que só são verificadas no ato da matrícula, quando já não se pode mais modificar o grupo de cota ao qual concorreu. Os editais do CP2 reafirmam a impossibilidade do candidato que concorre às vagas de escolas públicas ter cursado algum ano na rede privada, mas isso não tem impedido que inscrições sejam realizadas de maneira equivocada. O que sugere haver também desconhecimento sobre as séries que compõem o ensino fundamental, fato não explícito no edital:

Art. 2º O total das vagas oferecidas por turno, em cada Campus (Unidade Escolar), será preenchido reservando-se 50% (cinquenta por cento) a candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas de Rede Pública de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais, Distrital ou Federal, condição a ser comprovada por meio da apresentação do original do Histórico Escolar ou de Declaração da instituição de ensino.

§ 1º O responsável legal de candidato que deseje concorrer às vagas de que trata o caput desse artigo deverá declarar essa condição no ato da inscrição do candidato.

§ 2º NÃO PODERÃO CONCORRER A ESSAS VAGAS OS CANDIDATOS QUE TENHAM, EM ALGUM MOMENTO, CURSADO PARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PARTICULARES.

§ 3º O candidato que tiver cursado integral ou parcialmente o Ensino Fundamental em escolas da Rede Privada, beneficiado por qualquer programa de bolsa de estudo, inclusive financiado por órgãos públicos, não poderá concorrer às vagas de que trata o *caput*.

Art. 3º Do total das vagas reservadas de que trata o *caput* do art. 2º, em cada Campus (Unidade Escolar), por turno, 50% (cinquenta por cento) serão reservados aos candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

§ 1º O responsável legal de candidato que deseje concorrer às vagas discriminadas no *caput* desse artigo deverá declarar essa condição no ato da inscrição do candidato, devendo comprová-la na data estabelecida neste Edital por meio de documentação constante do Anexo III.

§ 2º As demais vagas serão reservadas a candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

Art. 4º Do total de vagas reservadas de que trata o *caput* do art. 2º, será reservado, proporcionalmente, o correspondente à aplicação do índice relativo à soma de pretos, pardos e indígenas da população do Estado do Rio de Janeiro, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, por turno.

Parágrafo único. A opção de candidatos às vagas discriminadas no *caput* desse artigo será feita por declaração de responsável legal de candidato no ato de inscrição. (COLÉGIO PEDRO II, 2012)

De qualquer forma, a instituição tem autonomia para realizar ações que garantam a inscrição adequada dos candidatos e que minimize a burocrática demanda por documentos comprobatórios. O incentivo por uma maior inscrição dos alunos provenientes de escolas públicas não se refere apenas à ampliação das possibilidades de que mais estudantes desta rede participem do concurso, mas também se insere na discussão sobre o alargamento da disputa social, pelas instituições públicas e pelos recursos públicos disponíveis, por uma parcela maior da população.

Seguindo a análise, no segundo e no terceiro ano do 1º ciclo de cotas, as vagas foram distribuídas nos editais da seguinte forma:

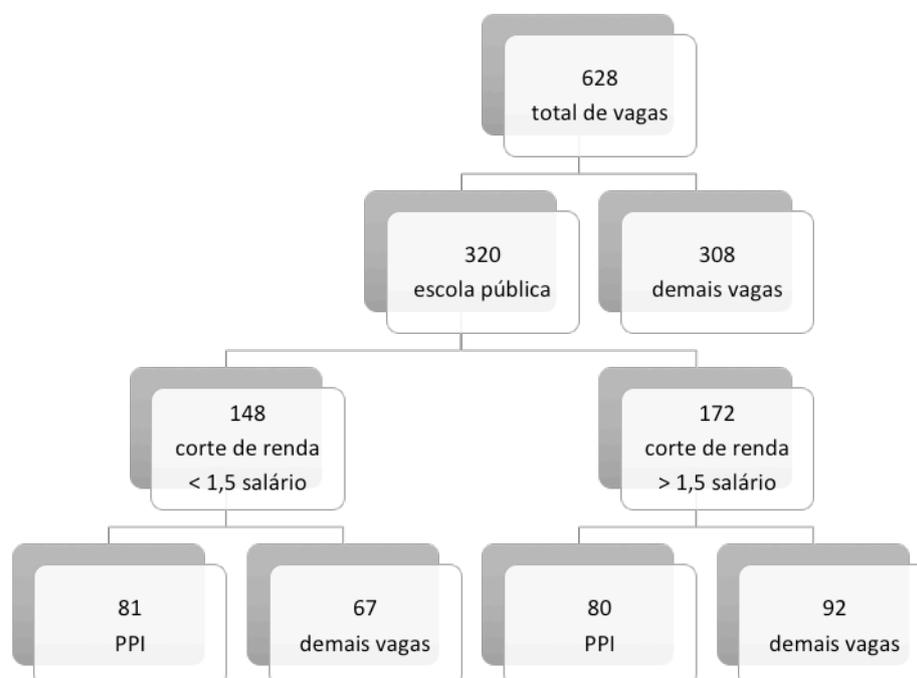
Tabela 12: Quadro de vagas por Campus para admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurno – 2013/2014

CAMPUS	Total	Vagas reservadas à escola pública				Demais vagas
		Vagas reservadas a candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a candidatos com renda superior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda superior a 1,5 salário-mínimo	
CENTRO	30	8	5	7	4	15
DUQUE DE CAXIAS	180	45	24	45	24	90
NITERÓI	186	47	25	46	24	93
REALENGO II	120	30	16	30	16	60
SÃO CRISTÓVÃO III	100	25	13	25	13	50
TOTAL	616	155	83	153	81	308

Fonte: Edital n. 10/2013 - PROEN – CP2

Tabulação da autora

Ilustração 4: Distribuição das vagas por grupo de cota – 2013/2014



Fonte: SIAAC – CP2

Comparando os concursos de 2012/2013 e 2013/2014 vemos que no primeiro, ao todo, 22 alunos entraram do grupo de cota para PPI enquanto que no segundo foram 161, um

aumento de quase 76%.

Tabela 13: Quadro de vagas por Campus para admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurno – 2014/2015

CAMPUS	Total	Vagas reservadas à escola pública				Demais vagas
		Vagas reservadas a candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a candidatos com renda superior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda superior a 1,5 salário-mínimo	
CENTRO	30	3	5	3	4	15
DUQUE DE CAXIAS	130	16	17	16	16	65
NITERÓI	160	19	21	19	21	80
REALENGO II	120	14	16	14	16	60
SÃO CRISTÓVÃO III	100	12	13	12	13	50
TOTAL	540	64	72	64	70	270

Fonte: Edital n. 10/2013 - PROEN – CP2
Tabulação da autora

Do primeiro para o último ano do ciclo houve uma diminuição do número total de vagas ofertadas e, conseqüentemente, do número absoluto de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. O *campus* Niterói manteve a mesma média de oferta de vagas neste período, o que possibilita um acompanhamento mais homogêneo da implementação. Outro fator é que esse *campus* teve no total dos três anos o maior número de vagas reservadas, ao todo 141, apresentando a maior taxa de ocupação nesse nível de escolaridade.

No geral, a taxa de ocupação ao CP2, considerando o preenchimento de todas as vagas ofertadas para escola pública, de 17,11% no primeiro ano, chegou a 100% já a partir do segundo ano do ciclo, mas não se pode afirmar que todas as vagas reservadas para alunos negros foram preenchidas⁵².

Um salto considerável no número de cotistas ocorreu do primeiro para o segundo e terceiro anos, o que nos levou a indagar sobre quais fatores influenciaram essa mudança. Ainda analisando apenas os editais encontramos algumas diferenças que podem indicar os aspectos que possibilitaram o aumento da taxa de ocupação dos cotistas. O quadro abaixo

⁵² Por dificuldades de acesso ao banco de dados da instituição esse acompanhamento de ingressos por grupo de cota ficou prejudicado, tendo sido realizado apenas no primeiro ano do ciclo considerado. Esta análise só foi possível ser feita no *campus* investigado que mostrou a existência de remanejamento de vagas ainda em 2014.

apresenta as principais modificações ocorridas entre 2012 e 2014 nos editais dos concursos de acesso de alunos ao CP2 no ensino médio regular:

Tabela 24: Modificações nos editais do EMRD no 1º Ciclo de Cotas

Edital	Nº 1/2012	Nº 10/2013	Nº 14/2014
Ano de Ingresso	2013	2014	2015
Taxa de inscrição	50,00	50,00	50,00
Instituição organizadora	CP2	CP2	Idecán
Provas	Mistas com questões discursivas e objetivas de Matemática e Português com redação	Mistas com questões discursivas e objetivas de Matemática e Português com redação	Objetiva de múltipla escolha de Matemática, Português e redação
Caráter das provas	Eliminatórias	Eliminatórias	Eliminatórias e classificatórias
Crítérios de aprovação	Min. 4,0 em Mat. Para fazer a de LP	Min. 4,0 em Mat. Para fazer a de LP	Redações serão corrigidas de acordo com a classificação na prova objetiva até 8 vezes o nº de vagas
Habilitado	Min. 4,0 em cada uma das provas e Média final mín. 5,0	Min. 4,0 em cada uma das provas e Média final mín. 5,0	Nota diferente de zero Somatório das notas
Classificação	> nº pontos em LP > nº pontos em Mat. > idade	> nº pontos em LP > nº pontos em Mat. > idade	> nº pontos na redação > nº pontos Mat. > nº pontos LP > idade

Fonte: Editais dos concursos de acesso ao EMR/D (2012, 2013 e 2014)

Duas mudanças impactaram o número de candidatos cotistas aprovados nos concursos, ambas ocorreram em 2014 para os ingressantes de 2015. A primeira refere-se ao modelo da prova que passou a contar com questões objetivas, dez itens para cada disciplina, e a segunda é o fim da nota de corte. No entanto, o número de aprovados já tinha aumentado consideravelmente em 2014, antes das mudanças no edital. Do primeiro para o último ano do ciclo, analisado as aprovações no concurso, o número de candidatos de escola pública quadruplicou. Isso pode ter impactado a taxa de ocupação de vagas dos estudantes cotistas que logo após 2013 chegou a 100%.

Tabela 15: Quadro total de candidatos aprovados por ano de concurso de admissão à 1ª série do ensino médio regular – cursos diurnos – 2013 a 2015

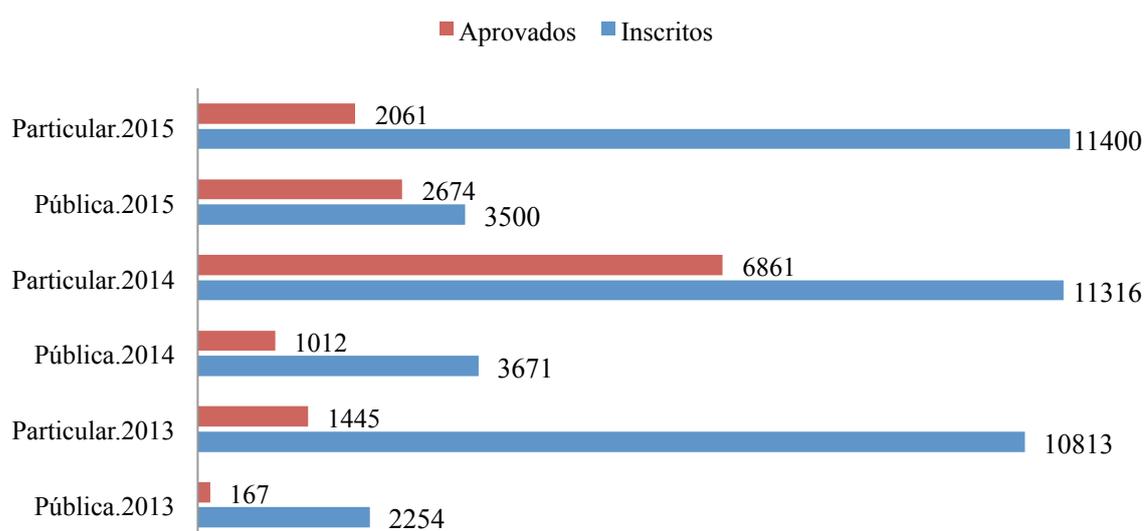
Ano do concurso	Edital	Total	Vagas reservadas à escola pública				Demais vagas
			Vagas reservadas a PPI com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas sem PPI com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas a PPI com renda superior a 1,5 salário-mínimo	Vagas reservadas sem PPI com renda superior a 1,5 salário-mínimo	
2012/2013		1612	18	33	40	76	1.445
2013/2014		7873	231	192	202	387	6.861
2014/2015		4735	521	344	617	579	2.674
Total		14220	770	569	859	1.042	10.980

Fonte: www.cp2.g12.br/concursos - PROEN – CP2

Tabulação da autora

No concurso de 2014/2015 só foram classificados o número de candidatos correspondente até oito vezes o número de vagas ofertadas. Isso fez com que o número total de candidatos aprovados da rede particular diminuísse bastante, dando uma impressão de uma redução de aprovados, quando o que aconteceu foi que nem todos os aprovados na primeira fase foram classificados para a segunda. No entanto, se considerarmos apenas os candidatos da rede pública verificamos um aumento exponencial na aprovação.

Gráfico 13: Relação candidatos inscritos e aprovados



Fonte: www.cp2.g12.br/concursos - PROEN/CP2
(Relatório de Gestão 2013,2014 e 2015)

Os dados organizados no gráfico acima foram retirados dos Relatórios de Gestão da instituição, em relação ao número de candidatos inscritos. O número de candidatos aprovados

foi obtido pelas informações divulgadas pela Pró-reitoria de Ensino. O que é possível notar é que o foço que separou estudantes aprovados de escolas públicas e particulares no concurso de 2013 não se repetiu nos anos seguintes, o que contribui para a eficácia da política de cotas. Em 2014 houve aumento no número de candidatos aprovados em cada rede de ensino, mas como as mudanças nos editais ocorreram apenas no concurso do ano seguinte, a hipótese é que o aumento do número de inscritos pode ter impactado positivamente no número de aprovados.

Ainda assim, a possibilidade de sucesso no concurso ainda carrega o peso da origem do aluno. Isso fica evidente quando consideramos as colocações de Silva, Brandão e Marins (2009) acerca do indicador denominado pelos autores como “taxa de sucesso”. Os autores elaboraram essa taxa a partir da relação entre o número de inscritos no vestibular da UFF de 2005 e o número de aprovados, realizando o recorte por sexo, tipo de escola frequentada no ensino médio, cor ou raça, renda e escolaridade dos pais. Para tanto, utilizaram como fonte o banco de dados produzido pela Comissão de Seleção Acadêmica da UFF (COSEAC) que concentra as informações obtidas pelo questionário socioeconômico do vestibular da universidade.

Com base neste estudo, pode-se afirmar que a possibilidade de sucesso por tipo de escola, no caso do CP2, apresenta diferenças consideráveis. Isto é, os candidatos oriundos da rede pública apresentam um percentual possível de sucesso muito menor do que aqueles vindos da rede particular, como mostra o quadro abaixo.

Tabela 16: Porcentagem de alunos por rede de ensino

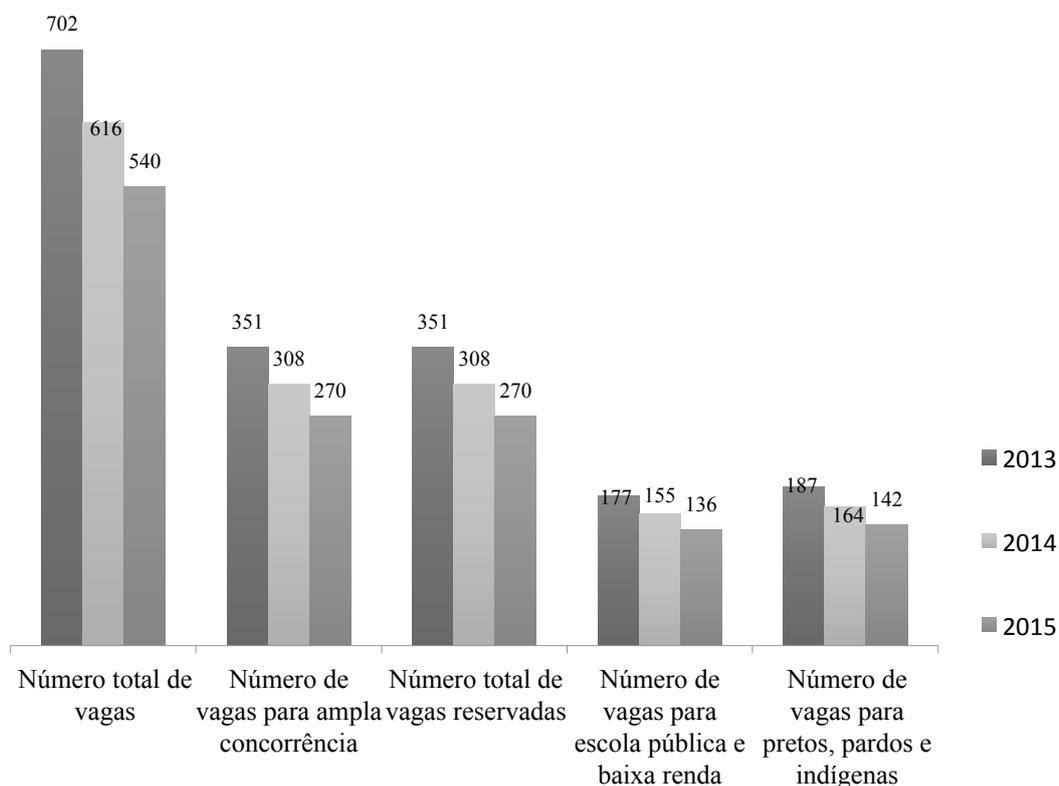
	2013		2014	
	Pública	Particular	Pública	Particular
Inscritos	21%	79%	17%	83%
Aprovados	10%	90%	13%	87%

Fonte: www.cp2.g12.br/concursos - PROEN/CP2

A diferença entre inscritos por cada rede de ensino em relação ao número total de inscrições praticamente se mantém nos dois anos. Isso pode confirmar a hipótese de que o capital informacional também faz diferença nesse aspecto. Considerando o total das aprovações, apenas cerca de 10% destas são de alunos provenientes de escolas públicas, enquanto que quase 90% daqueles advindos das escolas particulares tem êxito no processo seletivo.

Verificamos que o CP2 atingiu a meta da lei, no que se refere ao oferecimento da reserva de vagas, desde o primeiro ano de implementação das cotas social e racial, no entanto, só a partir do segundo ano as vagas reservadas foram totalmente preenchidas. Dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) também revelam que no primeiro ano de vigência da lei, 83% dos institutos federais haviam atingido a meta. Seguindo as análises produzidas pelo grupo GEMAA, no Colégio Pedro II a distribuição das vagas durante o primeiro ciclo de cotas ocorreu da seguinte maneira:

Gráfico 14: Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2013, 2014 e 2015



Fonte: CP2

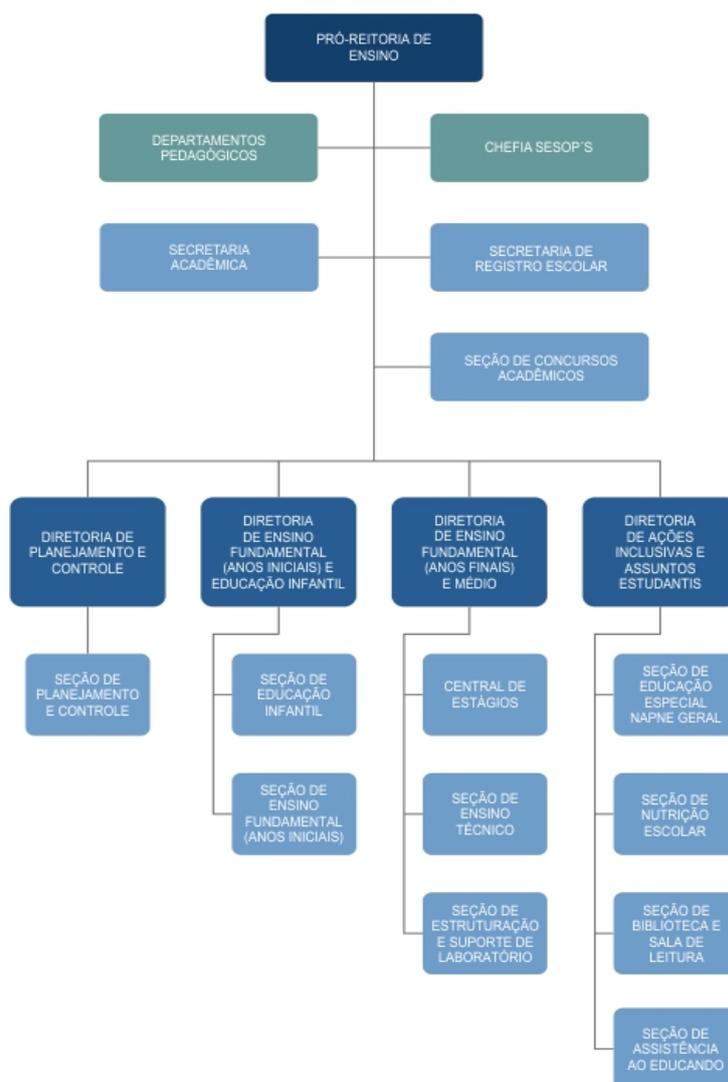
O índice de 25% de reserva de vagas para baixa renda e PPI foi atingido desde o primeiro ano de vigência da lei. Como dito, não significou a garantia de entrada de cotistas nessa mesma proporção. A escola tem implementado ações que visam contribuir para o preenchimento dessas vagas e também para um melhor acompanhamento dos alunos que ingressam e que tiveram oportunidades educativas diferenciadas. A fim de verificar como

isso ocorreu, quais atores participaram dessa discussão e quais estratégias foram desenvolvidas agora para o interior da escola, que possam ter impacto nas condições de permanência dos alunos cotistas, realizamos entrevista com os gestores da escola.

O CP2 é composto na sua estrutura organizacional pela Reitoria, cinco Pró-reitorias assim distribuídas: Administração, Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Ensino, Gestão de Pessoas e Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Funciona com 14 *Campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil.

A Pró-reitoria de Ensino é responsável pelo planejamento e o desenvolvimento das atividades de ensino. Para tanto, coordena, supervisiona, fomenta e acompanha a execução da política educacional de ensino básico organizada pela instituição. É a principal coluna de sustentação da escola e tem sua estrutura definida da seguinte forma:

Ilustração 5: Organograma da PROEN



Observando essa organização, foram entrevistados o reitor da escola, a pró-reitora de ensino, a diretora de ensino médio, o chefe geral do setor de supervisão e orientação pedagógica (SESOP) e a responsável pela assistência ao educando. No *campus* Niterói, onde o acompanhamento dos alunos foi realizado, foram entrevistados o diretor geral, a chefe do SESOP e alguns professores coordenadores de disciplinas. As conversas seguiram um roteiro de entrevistas padrão semiaberto, com o áudio gravado para que se efetuasse a transcrição das mesmas. Cada entrevista durou em média cerca de uma hora e meia.

Esses entrevistados fazem parte, de alguma maneira, da rede de gestão da escola, uma vez que participam de conselhos e reuniões que, em teoria, tem o caráter de discutir, elaborar e decidir as políticas educacionais da escola e do *campus* em particular. Isto é, não são os mesmos sujeitos que participam dos mesmos espaços, mas em certa medida todos os entrevistados fazem parte de algum universo que envolve a estrutura de gestão da escola. No entanto, apenas parte do conjunto de entrevistados é constituída por professores que atuam dividindo sua carga horária com atividades de coordenação e docência no *campus* Niterói. Ao todo foram realizadas 11 entrevistas, sendo 5 servidores que trabalham na Reitoria, 6 que trabalham no *campus* Niterói, e destes últimos, 4 são docentes em exercício⁵³.

4.3 O que pensam os gestores

Em agosto de 2012, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), entidade que representa os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II, emitiu nota de apoio à política de cotas sancionada pelo governo federal, já anunciando algumas medidas necessárias para que a lei fosse efetivada:

Esta Rede reconhece a inquestionável coragem da presidenta e o seu compromisso com as políticas de Estado que efetivamente enfrentam preconceitos, desconstruem conveniências, estabelecem maior justiça social, ampliam as possibilidades de revelação de talentos e promovem o desenvolvimento do País.

A referida Lei exigirá dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e também do governo federal empenho e determinação na ampliação das políticas de assistência estudantil, no aumento do número de vagas e continuidade da expansão desta Rede.

⁵³ A fim de preservar a identidade dos entrevistados, apenas as falas públicas serão identificadas. Assim, para evidenciar aqueles que atuam em sala de aula, o grupo de entrevistados será dividido entre gestores (G1 a G7) e professores (P1 a P4).

É válido ressaltar que a ampliação do número de vagas é uma excelente forma de inclusão, o que é demonstrado pela mudança do corte social dos nossos ingressantes com a expansão da Rede e a interiorização⁵⁴.

A nota demonstrou a boa recepção que os gestores das instituições federais de ensino médio tiveram em relação à Lei de Cotas e reafirmaram a vinculação desta ação com a ampliação da justiça social no país. Hoje isso tem significado também medidas que modificam o acesso inclusive na pós-graduação⁵⁵. No entanto, ressaltaram que outras medidas precisam acompanhar a reserva de vagas para que a política realmente ganhe força e alcance os resultados esperados em termos de diminuição da desigualdade educacional entre grupos socialmente diferenciados. A ampliação tanto da assistência estudantil quanto do número de vagas ofertadas são algumas dessas providências.

A gestão escolar, administrativa e pedagógica, tem sido apontada como um elemento chave de efeitos decisivos no desempenho da escola. Leão, Dayrell e Reis (2011) consideram que

[...] a capacidade dos diretores em articular os sujeitos em torno de um projeto pedagógico comum, sua sensibilidade para interagir com as pessoas e conduzir adequadamente as relações entre os níveis administrativos e pedagógicos é um aspecto importante para compreender o desempenho da escola (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p.264).

Nesse sentido, torna-se importante analisar as ações que os gestores do CP2 têm realizado no processo de implementação da Lei e Cotas. O atual reitor do CP2, após vencer as últimas eleições, anunciou o compromisso do colégio com a política instituída e começou a gerir um projeto cujo o principal objetivo era aumentar o número de alunos vindos da rede pública. Apontou a reestruturação da aprendizagem e mudanças do processo seletivo como dois caminhos complementares para atingir esta meta. Em entrevista concedida ao jornal O Globo, em novembro de 2013, Oscar Halac fala sobre o que considera o maior desafio do CP2:

Qual o maior desafio do Colégio Pedro II?

Na minha opinião é ter matriculado no seu quadro discente um número maior de alunos oriundos das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. O ingresso dos

⁵⁴ “Conif repudia editorial de O Globo contra o ensino superior público. Nota publicada em 28/7/2016. Disponível em: http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=602:conif-repudia-editorial-de-o-globo-contra-o-ensino-superior-publico&catid=100&Itemid=558&lang=br. Acesso em: 20/8/2016.

⁵⁵ As instituições federais de educação superior têm prazo estabelecido pelo Ministério da Educação para apresentar propostas de inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em programas de pós-graduação. Os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II formarão comissões para isto. Disponível em: http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=559:pos-graduacao-instituicoes-devem-apresentar-propostas-de-aco-es-afirmativas-em-90-dias&catid=100&Itemid=558&lang=br. Acesso em: maio de 2016.

alunos é feito por concurso público e, por ora, a maioria esmagadora é composta por alunos oriundos da rede privada. Gostaria muito de, até o final do meu mandato, ver esse quantitativo de alunos ser equiparado. Hoje, eles são 20% do total. Se não seguissemos a Lei de Cotas, esse índice seria ainda menor.

Qual seria a forma de mudar essa realidade?

O mecanismo do nosso processo seletivo precisa passar por alguma revisão e isso começará a ser trabalhado em 2014 para entrar em vigor em 2015. Por outro lado, nossa sociedade deve pensar de maneira a buscar que o ensino público seja condizente com a necessidade deste educando e colocá-lo em condições de concorrer em concursos de qualquer natureza (VANINI, 2013, p. 1)

A fala do Reitor demonstra o interesse político na implementação da Lei de Cotas e uma das medidas apontadas para tal está na mudança do processo seletivo. Os dados já apresentados e reafirmados na entrevista do Reitor não deixam dúvidas de que, pelas características do concurso do CP2, a reserva de vagas realizada desde 2005 não vinha garantindo o acesso dos candidatos que concorrem às vagas por escolas públicas. Isso não modificou no primeiro ano de implementação da Lei de Cotas, o que colocou em questão a forma como a instituição vem selecionando seu corpo discente.

Nas entrevistas com os gestores, que fazem parte da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), ficou também evidente que mesmo antes da Lei de Cotas, a escola já não conseguia garantir que o percentual de vagas reservado para estudantes de escola pública fosse preenchido. Há gestores que indicam uma proporção de quase 80% das vagas dos concursos serem ocupadas por candidatos das escolas particulares. Esse fato foi comprovado, por exemplo, no processo seletivo de 2013/2014, já com a vigência da Lei de Cotas, reforçando as apreensões de que, pela forma como o concurso é organizado no ensino médio, é preciso desenvolver um conjunto de medidas associadas à reserva de vagas a fim de garantir o preenchimento adequado das cotas.

A seguir abordaremos os aspectos institucionais, citados pelos entrevistados, que são apontados pela literatura sobre o tema (VAN ZANTEN, 2005; NOGUEIRA e LACERDA, 2014) como elementos que visam garantir a excelência das instituições de ensino. Dentre aqueles citados pelos gestores estão a lógica do recrutamento dos alunos, como estratégia voltada para o exterior, a enturmação, os dispositivos que oferecem apoio aos estudantes com dificuldades (reforço escolar, bolsas, entre outros) e as normas disciplinares, no caso do CP2 o uniforme foi apontado, como mecanismos voltados para o interior da escola.

4.3.1 Sobre a Lei de Cotas e a seletividade

Ao abordar os entrevistados sobre a Lei de Cotas ficou evidente um distanciamento entre as medidas tomadas em âmbito federal e o lugar onde a política é implementada. Nenhum entrevistado participou de reuniões ou qualquer tipo de fórum dentro da escola no

qual a Lei de Cotas, seus processos e justificativas fossem abordados. Alguns poucos gestores da reitoria entraram em contato com a medida, pois faziam parte da equipe de elaboração do edital de acesso ao ensino médio no CP2. Nessa ocasião, a discussão caminhou no sentido de adequar o edital do colégio aos preceitos da lei em vigor, o que, naquele momento, gerou atraso na liberação do edital para o público.

Essa adequação, sob o ponto de vista de alguns entrevistados, representou maiores perdas do que ganhos. O aumento da burocratização, a dificuldade de compreensão dos grupos de cotas e a necessidade de comprovação de ter estudado todo o ensino fundamental em escola pública foram os principais elementos levantados.

Aí foi uma adequação, e isso é horrível, assim para os pais, eles não entendem, eles não entendem. O que é que acontece, uma vez inscrito como PPI ou com cota pública ou com cota privada, ele tem que comprovar tudo aquilo na hora da matrícula, então se ele se inscreve na cota errado, no [grupos de cotas] a, b, c, d, se ele se inscreve no errado e ele não tem como provar aquilo na hora da matrícula, ele perde a vaga. Entendeu? Aí eu achei, achei, assim, eu achava melhor quando era só público e privado, mas isso é uma ordem federal, não é a gente que escolhe. E não é que eu ache ruim pra gente eu acho ruim para os pais entenderem (G1).

A distribuição das vagas por categorias é vista como uma fragmentação que obstaculariza o adequado preenchimento das mesmas, apesar de haver uma concordância com a limitação da disputa por vagas ocorrer dentro de um grupo com o mesmo perfil. Outro aspecto levantado tem relação com o capital informacional dos sujeitos. Os alunos da rede pública são apontados como aqueles em que a informação sobre o concurso nem chega e, mesmo quando chega, não ocorre da maneira adequada. Profissionais da secretaria do *campus* Niterói, responsáveis pelo recebimento dos documentos de matrícula dos alunos novos, informalmente também comentaram que um número grande de candidatos aprovados não consegue ser matriculado por falta de documentos comprobatórios das condições pela qual concorreram às vagas. Os depoimentos abaixo refletem essa realidade:

Então se você se inscreveu dizendo que você era preto, pardo ou indígena e você tinha baixa renda, chegar na hora você não conseguir provar isso, perdeu a vaga, entendeu? Isso é cruel né? Dói o coração quando a gente vê lá, ah, não sabia, e a lei é bem clara, ela diz que no sexto ano, quando para o sexto ano só precisa ter feito os dois últimos anos em escola pública, mas no ensino médio ele tem que ter feito do primeiro ao nono ano, entendeu? Aí o cara estudou um ano em escola particular, perdeu. O cara estudou, mas era com bolsa, porque o pai trabalhava, era faxineira, era zelador, ele não pagava nada, então a mãe entende que era público, pra ela era público, porque ela não pagava, mas não é isso que diz a lei. Está no edital, mas ninguém lê edital né? (G1)

Tínhamos uma lista de classificados de escola particulares muito grande, de uma lista de classificados de escola pública menor. E, à medida que esses classificados vão sendo matriculados, né, os que tavam lá dentro do número de vagas, é começou acontecer alguns casos de, por exemplo, estudante de escola pública que veio pela cota da escola pública que também passou no Cefet, no IF e preferiu ir pra lá do que ficar aqui, então isso abria uma vacância, mas isso acontecia de tal modo que a lista de espera de classificados da escola pública não era suficiente pra cobrir essas

vacâncias, então o que acontecia, pra não ficarem vagas ociosas pegava-se estudantes de escola privada e colocava nessas vagas. Então isso acabava mexendo naquela proporcionalidade de forma concreta. Na verdade, o colégio acaba recebendo sessenta por cento de escola privada e quarenta por cento de escola pública ou às vezes até uma distorção maior. Com o fim da nota de corte, assim, o aluno só não pode zerar, tá? A lista de classificados da escola pública, ela se ampliou, então as vacâncias de escola pública passaram desde então a serem mais repostas, efetivamente, com estudantes da escola pública, e não com estudantes que vieram das escolas particulares. Isso foi um avanço que eu considero importante. (G5)

Ainda assim demonstram concordância com os parâmetros da Lei de Cotas, ressaltando a relevância dessa política, tanto no combate à desigualdade de oportunidades educativas quanto propiciadora de debates sobre a questão racial no Brasil. Sobre esse último aspecto, alguns depoimentos ressaltam que a inclusão dessa abordagem na escola, se ocorria de forma tímida, restrita à sala de aula de alguns professores, com a implementação da política de cotas ela se tornou latente, especialmente entre os alunos.

É, a gente, eu acho assim, em primeiro lugar essa lei, essa política de cotas muito positiva, agora com relação a essa, a essa subdivisão né, vamos dizer assim, que houve, é.. Eu acho que é uma forma de, do colégio conseguir é... trazer pra dentro dele, pessoas que vem de escola pública, de escolas públicas que realmente tenham muito baixa renda. Claro que o, o, vamos dizer assim, o padrão das escolas públicas municipais e estaduais são filhos de classe média, classe média baixa e de camadas mais pobres né. Quando eles fazem o concurso pra acessar o ensino médio, somente uma cota de escola pública, sem essa... subdivisão pela renda, corre-se o risco daqueles de renda mais baixa não conseguirem acessar, né, então nesse aspecto eu acho que foi positivo essa subdivisão. Assim como também a questão da cota racial por que... por uma questão sociológica, a gente sabe que é, a população negra ela compõe boa parte da camada mais empobrecida da população, então também foi importante pra garantir ao menos, um percentual específico, estudantes negros no colégio e de um percentual específico de estudantes realmente de muito baixa renda no colégio, né. Eu acredito que o objetivo da lei tenha sido essa. Entendo nesse sentido como positiva. (G5)

Eu na verdade, não, eu vejo essa questão muito pouco discutida, eu acho que foi uma questão meio polêmica no início, por que as universidades já estavam com isso em andamento e foi chegando aos outros concursos públicos a partir da universidade, na verdade foi a partir da UERJ que lá atrás começou com essa história toda, mas não me recordo da escola ter promovido esse debate, e se promoveu eu não tomei conhecimento. [...]. Teve impacto sim, principalmente em Niterói, em São Cristóvão a escola era mais negra que aqui, é uma escola muito branca. E eu acho que essa discussão é bacana, por que está arejando uma coisa que precisa ser discutida há séculos, há anos... e agora por essa questão das cotas, estamos trazendo a questão do racismo, como é que ele se manifesta, existe um débito histórico que precisa ser saldado, então tudo isso traz essa discussão e essa conscientização de que tem de ter mesmo essa política diferenciada, como é que pode existir igualdade em oportunidade, isso é uma ficção, eu acho que essa discussão toda é super pertinente e foi por essa via e foi na hora que a classe média branca percebeu que seria mais difícil entrar na escola pública, vai ser mais difícil meus alunos entrarem na universidade pública, como é que vai ser. (P4)

O que ficou evidente em todas as entrevistas é que a cota para escola pública é vista como consensual, assim como os recortes por renda, e que nesse sentido há um entendimento de que ser estudante de escola pública e ser negro é quase visto como sendo a mesma coisa.

Essa sobreposição ficou aparente também pelas afirmações acerca da não necessidade de se identificar os alunos cotistas. Nas listagens consultadas de alunos novos há o registro sobre a que rede escolar da qual o estudante provém, mas não a partir de qual grupo específico da cota ingressou. A maior parte dos gestores informou que isso não é um dado que interessa à escola, porque não se quer construir estigmatizações, reforçando a ideia de que quando ingressam no CP2 todos passam a ser iguais.

Eu acho, assim, que a gente teria que debruçar um pouco mais sobre isso que não se debruça, ainda tá, por mais que tenha entrado essa questão à cota racial, né, que, com o invés racial, né, com o recorte racial, embora ainda tenha essa cota racial atrelada à questão econômica na escola ela é feita assim, eu vejo que não tem uma discussão ainda sobre isso. Então como se tivesse ainda ranços da cota social, né, não tem uma compreensão grande do que, do que da própria cota racial, até porque o ingresso de alunos negros foi assim, o quantitativo de alunos que ingressaram pela cota racial é pequeno. Perto do, quando se fala em cota, geralmente só lembra, aluno de escola pública. (P3)

O fim da nota de corte também é um elemento importante destacado nas entrevistas. Este procedimento transforma de tal modo a ideia de seletividade e de mérito que o debate ultrapassou os muros da escola e ecoou em diferentes campos, como o midiático, sob a perspectiva de que o nível de ensino iria cair. O lugar no qual o sistema de perpetuação das desigualdades sociais frente ao ensino mais se realiza é nos concursos de acesso às instituições escolares. A igualdade formal que eles asseguram, nada mais é do que a ocultação do privilégio de alguns e a transformação disto em mérito pessoal. As políticas que tentam favorecer a entrada dos jovens negros e dos filhos das classes mais desfavorecidas, de certa maneira, descortinam o peso da origem social no sucesso nos exames. No entanto, esse esforço de equalização na entrada continuará sendo apenas formal se não estimular ações pedagógicas que também trabalhem nessa perspectiva. Assim, a grande preocupação dos gestores do CP2 parece ser organizar mecanismos que possibilitem que os alunos que ingressam possam acompanhar o ritmo da escola com êxito⁵⁶.

Houve uma mudança, mas não tão significativa quanta se possa aparecer. Tem alguns elementos que indicam. Nosso nível de aprovação no Enem continua grande, de entrada nas universidades continua grande. Houve um impacto, claro. Mas não

⁵⁶ Nesse debate apareceu em muitas entrevistas a ideia de inclusão baseada no atendimento aos alunos com deficiência. Por vezes, pareceu que esse entendimento sobre a inclusão significava exclusivamente as ações como sala de recursos e Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), em muitas ocasiões tendo que retomar a fala reificando sobre qual grupo estava me referindo. Há uma hipótese de que a desigualdade é entendida em termos de capacidades individuais, e nesse sentido, as pessoas com deficiência expressariam de forma mais contundente esse aspecto. As desigualdades em termos de raça ou classe ficariam camufladas na ideia de igualdade que a escola conclama, como se a ação pedagógica fosse suficiente para suprir as diferenças de domínio do conjunto de habilidades e referenciais adquiridos na socialização dos indivíduos a partir de sua origem social. A diferença de rendimento, num primeiro momento, é vista como consequência da escola de origem do estudante, e posteriormente, aparece como resultado do investimento individual do aluno.

impacto que torne aquela qualidade, aquela eficiência menores, não. Dá mais trabalho para manter aquela qualidade aquela eficiência. Porque você tem que criar mais mecanismos de auxílio para esse tipo de aluno. No reforço, na monitoria, nas ações da assistência estudantil e outras que vamos ouvindo por ai, que estamos em processo de implementação. O professor do laboratório está implementando uma plataforma de aprendizagem, vai começar com física, por que ele é de física, a gente vai botar no ar vídeos de reforço, de auxílio e a ideia é começar como projeto piloto e depois ir aumentando isso cada vez mais, chegar em um momento de poder oferecer um atendimento online para esses alunos. (G3)

Eu acho que isso que eu to dizendo, a gente vai ter que esperar em tempo pra ver, agora, depois da jubilação que escola é essa que nós temos, porque antes não era escola, volto a dizer isso, não era elitista, mas era elitizante, ela ia cortando os fracos mesmo, a jubilação fazia isso, né, faz isso. Então agora que a gente vai saber qual era o perfil, o perfil era de aluno, antes eram os melhores, os alunos né, então é assim. Então o desafio será esse, conseguir mantê-los no, no colégio... até a terminalidade, né, dos cursos. (G4)

Porém, se nós não tivermos um trabalho, não fizermos um trabalho de, de verdadeira inclusão, né. Eles vão continuar perdendo série, saindo da escola, ainda mais no ensino médio eles podem ficar muito defasados de série. Hoje em dia, é, tem a possibilidade do aluno maior de idade sair pelo ENEM, então isso pode acontecer. Eu acho que o grande desafio até o fim da jubilação é de nós, enquanto escola, docentes, Sesop [setor de orientação educacional], direções... é buscar, é, recuperar aquele aluno de fato e não simplesmente eliminá-lo. Então, eu acho que não é apenas garantindo o acesso pela cota que a gente vai garantir esse quadro, porque a gente também precisa garantir a permanência e o sucesso acadêmico do estudante né. (G5)

As contradições do sistema de ensino ficam expostas quando a entrada de alunos vindos das escolas públicas municipais passa a ser intensificada. Associada à ideia de democratização da escola, as medidas de acompanhamento dos alunos cotistas baseiam-se em sua maior parte no acompanhamento do rendimento. O fim da jubilação e o reforço escolar refletem essa perspectiva. Ao mesmo tempo em que são mecanismos que contribuem para um melhor aproveitamento escolar dos estudantes, também são aqueles que mais se vinculam à ideia de manutenção da qualidade da escola, em termos dos resultados obtidos por seu corpo discente.

O perigo dessa apreensão está justamente na cegueira que o olhar restrito sobre o desempenho acadêmico pode provocar em relação aos fatores vinculados às desigualdades sociais. A legitimação dos privilégios culturais (própria da cultura escolar) leva à transformação de todas as desigualdades em desigualdades naturais e de dons. O sucesso escolar aparece como mérito individual e a ação pedagógica, que ignora o peso da origem social na elaboração de oportunidades educacionais, acaba confirmando esse modelo.

Nesse jogo, a alta seletividade que caracteriza historicamente o acesso ao CP2 se combina com os processos próprios do sistema de ensino de segregação dos desiguais, oferecendo um grau de legitimidade às leis do julgamento escolar propício para transformar desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Observa-se que a hierarquia que a escola provoca em seu interior a partir do rendimento acadêmico dos estudantes, já vai sendo construída antes da entrada do mesmo. A origem social é inferida vinculada de forma quase instantânea à maneira de ingresso do aluno e, especificamente, à rede da qual o aluno provém. O rendimento acadêmico esperado de cada aluno é quase uma confirmação desse lugar de origem. Assim, vai ocorrendo uma identificação dos cotistas pelos elementos que se vinculam ao rendimento escolar. Ser cotista significa, pelas falas dos entrevistados, ter defasagem de aprendizagem, ter sido aluno de uma escola pública extremamente fraca, que recebe uma fração da classe trabalhadora mais empobrecida, com acesso desigual ao conhecimento. Ser cotista é ser pobre e, por isso, na apreensão dos entrevistados, ser também negro.

No desenho das políticas afirmativas que vigoravam nas universidades, antes da Lei de Cotas, o critério escola pública muitas vezes aparecia como substitutivo do critério renda, confirmando a imagem dessa instituição como “escola dos pobres”, resguardando algumas exceções como as escolas federais e os colégios de aplicação. Tal apreensão aparece como reflexo das políticas de universalização do acesso ao ensino básico no país que historicamente foram acompanhadas de uma desqualificação da escola pública. A preocupação com os índices de acesso à escola não foi acompanhada de políticas que interferissem na desigualdade de acesso ao saber, constituindo uma escola de aprendizagens mínimas⁵⁷, em que a certificação se sobrepõe às condições de ensino.

Para Algebaile (2004) a ampliação da esfera de atuação da escola não correspondeu ao alargamento de sua eficiência.

Tendo em vista a prevalência de objetivos restritos e sua utilização instrumental para propósitos despregados de um projeto de sociedade efetivamente amplo e democrático, capaz de envolver “os estratos mais profundos da sociedade”, como dizia Gramsci, a escola pública elementar, quanto mais incorporou os pobres, tanto mais se tornou pobre. Uma pobreza, por certo, material. Mas essa pobreza material é apenas a forma mais visível de uma pobreza mais ampla, de objetivos. O principal empobrecimento da escola pública elementar se deu nesse sentido: seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino. É nesse sentido que a educação de baixa qualidade não é, em si, uma política. É o resultado inevitável de outros propósitos postos no lugar de uma integração social pautada na democratização ampla das relações e das instituições (ALGEBAILLE, 2004, p. 263-264).

Peregrino (2010) ao analisar a expansão da escolarização no Brasil, a partir da década de 1970, utiliza o termo *expansão degradada* para caracterizar esse processo de perspectiva

⁵⁷ Para um maior aprofundamento sobre essa questão ver: LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

neoliberal que, ao provocar estrategicamente uma inclusão precária, constrói novas formas de desigualdades. A autora ressalta, a partir das análises de sua pesquisa de campo numa escola pública do Rio de Janeiro, que “a escola não se ‘expande’, somando às fatias já incorporadas das classes médias, o conjunto de pobres da região. Aqui a ampliação da escolarização dos pobres significou a circunscrição da escola pública fundamental a esses segmentos” (PEREGRINO, 2010, p. 315).

Nesse sentido, salienta que a expansão degradante faz com que a escola se “desinstitucionalize”, isto é, abandone suas características propriamente escolares para funcionar como esfera de regulação dos pobres. A desqualificação do ensino revela-se como política de contenção ao manter parcela significativa da população incorporada na sociedade brasileira de forma subalterna.

Assim, tanto a compreensão que relaciona escola pública com pobreza, quanto o entendimento de que a entrada desse público no CP2 será acompanhada, necessariamente, de uma desqualificação da escola, são aspectos que se associam ao cenário da educação pública brasileira nas últimas décadas. A questão que se coloca é a seguinte: no caso da rede federal de ensino, a história se repetirá como farsa? Verificar como as instituições que, até então, permaneceram fora dessa dinâmica da expansão degradante, vem atuando diante da Lei de Cotas, a partir dos mecanismos estabelecidos para lidar com um novo perfil discente, pode oferecer elementos para se entender o quadro atual das perspectivas democratizantes das escolas públicas federais.

4.3.2 Sobre os dispositivos de apoio aos alunos

Em estudo sobre o acesso à uma universidade federal, Silva, Brandão e Martins (2009) mostram como as desigualdades socioeconômicas e raciais se articulam tanto com a possibilidade de aprovação e de sucesso nos cursos, quanto com o processo de escolhas das carreiras. Os autores concluem que alunos negros ingressam mais tarde e concluem em um tempo maior o ensino superior, além de enfrentarem dificuldades de permanência vinculadas a fatores como déficit de formação no nível médio e o tipo de relação com o mercado de trabalho.

A ampliação do número de estudantes negros nos níveis mais elevados de ensino provoca a discussão sobre as suas condições de permanência. As análises das cotas no ensino superior já elencaram algumas variáveis que interferem tanto no tempo quanto na maneira com que os jovens negros permanecem na universidade. Entre elas, a idade, a conciliação com o trabalho e o recebimento de bolsas aparecem constantes, ainda com a

sobredeterminação dos processos de discriminação racial (SILVA, BRANDÃO E MARINS, 2009).

No estudo citado, as políticas institucionais de apoio aos alunos, como as ações de assistência estudantil, são elencadas como mecanismos que contribuem para “compensar as desvantagens sociais trazidas pelos grupos de cor, assegurando sua permanência e favorecendo seu sucesso em termos de excelência acadêmica” (SILVA, BRANDÃO E MARINS, 2009, p.116). No caso do Colégio Pedro II, quais são as ações apontadas pelos gestores que podem favorecer as chances de sucesso escolar dos grupos de alunos cotistas?

Como já mencionado, o projeto da nova reitoria iniciado em 2014 consistiu em reestruturar o processo de aprendizagem com foco nas reformas dos documentos que embasam as práticas e as políticas institucionais, como o regimento interno, o projeto político-pedagógico e os códigos de ética discente e docente. Para o Reitor, esse era o caminho para se construir novas formas de condução do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses regulamentos estão defasados, até porque o colégio recentemente foi equiparado aos institutos federais de educação. Esta mudança, por si só, já criou a necessidade da reforma. Além disso, precisamos fazer com que o nosso processo esteja de acordo com o momento que vivemos no século XXI. É isso que vamos buscar junto a professores, técnicos e alunos. Tudo isso será submetido à aprovação dos respectivos conselhos. [...] pretendo que, em 2014, tenhamos aulas de reforço escolar principalmente nas três disciplinas em que os discentes têm mais dificuldade: Matemática, Física e Química. Também estamos inaugurando os procedimentos de extensão e pesquisa na escola. Temos cerca de 500 professores de dedicação exclusiva. E como a grande maioria é de mestres e doutores, eles são capazes de desenvolver projetos de pesquisa voltados para os alunos. Além disso, estamos com um projeto de reforma de todos os laboratórios de Química, Física e Biologia, para que todas as disciplinas sejam corroboradas com aulas práticas. Há, ainda, o projeto de criação do laboratório de matemática, com o intuito de modernizar a prática pedagógica. Junto a isso, criamos recentemente o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, que inicialmente funciona no campus Centro. (VANINI, 2013, p. 1).

A posição do reitor revela algumas ações que seriam realizadas, inclusive, para garantir a adequação da escola, quanto à estrutura e organização, aos institutos federais de educação. A própria promoção, de maneira mais institucionalizada, dos projetos de pesquisa e extensão pode ser entendida como um resultado desse processo de equiparação, iniciado em 2012. Dessa forma, o Colégio Pedro II faz parte hoje da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica guardando sua denominação e sua finalidade de oferta da educação básica⁵⁸.

⁵⁸ Muitas mudanças ainda estão sendo implementadas e ocorrem no mesmo momento em que este trabalho vai sendo organizado, o que dificulta uma apreensão melhor de todo esse processo. De fato, no que se refere ao orçamento, houve mudanças significativas rapidamente sentidas como a descentralização, a existência de maior verba para assistência estudantil e para financiamento de projetos de eventos elaborados pelos servidores da escola.

Outras medidas anunciadas, como o reforço escolar e a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab/ CP2 – criado em novembro de 2013), refletem a necessidade de entender o colégio sob uma nova ótica, mais diversa, tanto em relação ao rendimento dos alunos, quanto em relação à identidade dos mesmos.

Esse é um debate que se fez presente na maior parte das entrevistas realizadas. Há uma percepção de que frente ao aluno “padrão” pedrosegundense emerge um outro perfil de aluno e tal fato é muitas vezes relacionado às mudanças que ocorreram nos procedimentos de acesso à escola.

Se o fato de existir sorteio nas séries iniciais do ensino fundamental desde o início da década de 1980 não era percebido como elemento de diversificação do alunado, as medidas que impuseram uma nova maneira de selecionar seu corpo discente no ensino médio são vistas como propulsoras desse novo perfil. Pode-se pensar, como hipótese, que os alunos que ingressavam via sorteio ou adaptavam-se às exigências da escola e não eram percebidos como fora do modelo “padrão” ou aqueles que não se enquadravam se quer chegavam ao ensino médio de maneira expressiva que pudessem provocar algum estranhamento entre os profissionais. Nesse sentido, a partir dos depoimentos fica evidente a figura do aluno “padrão pedrosegundense” como modelo e aqueles que carregam em sua história escolar características que os diferenciavam deste grupo eram tidos como exceção.

As características desse aluno “padrão” são reveladas em diversas falas que ressaltam o rendimento, a postura em sala de aula, o interesse e a participação como elementos diferenciais. Em contrapartida, o novo perfil de alunos que vem ingressando de forma mais intensa a partir de 2014, os “alunos exceção”, são relacionados a características como defasagem, dificuldade de assimilar regras e desinteresse.

[...] a gente tem muita dificuldade de tratar o diferente essas dificuldades do aluno de assimilar regras, as regras de instituição, se comportar como aluno do Pedro II, tem muito isso, tem um lugar idealizado e o aluno é assim e qualquer pessoa que saia um pouco dessa linha a gente meio que... parece que é difícil, vai dar trabalho, que não se comporta como aluno típico ideal do que é ser aluno do Pedro II. E a gente simplesmente prefere reprovar. Eu não acho que aqui, por exemplo, a gente tenha esse perfil de reprovação. Eu acho que o *campus* de Niterói, talvez no primeiro ano seja suficiente para desanimar eles. É a fase que precisam ser mais acolhidos. No terceiro ano, talvez essa peneira já tenha tido, mas eu não vejo essa força de barra para reprovar eles. [...] Eu acho que a gente não consegue ser muito crítico das nossas práticas nessa hora. Desloca tanto o lugar do professor quando ele tá acostumado a receber um tipo de aluno e receber outro tipo de aluno, a gente não sabe lidar, porque a gente entende educação como processo muito rígido, que é de um jeito. A gente trabalha com um aluno ideal e a gente nem sabe como é esse aluno. [...] (P3)

Você vê os meninos que são pena de ouro, você quando vai em algum evento desses de entrega de pena de ouro, você vê que são esses alunos, meninos brancos, dificilmente você vê esse menino pobre, julgado pela taxa escolar. [...] e a gente

quer entrar em sala de aula, eu digo a gente generalizando, e quer ter aquela sala de aula ideal, que você diz para todo mundo abrir o livro na página 5 e todo mundo vai fazer, e nenhum vai dizer que não, tipo de novela, e aqui tem umas turmas assim. [...] E o Pedro II não tá pressupondo isso do aluno dele, ele pensa que seus alunos vão chegar cheirosos, limpinhos, dever de casa feito para ter aula. A gente não se preparou para lidar com essa democratização do ensino. Porque democratizar é isso, é você receber gente dos mais variados padrões chegando e é o desejável que seja assim, para todos, não só para eles, até para aqueles que vivem em sua redoma em seu mundo particular. (P4)

A escola pública é patrimônio nacional. Educação deve ser objetivo permanente do estado. Assim como saúde, esse setor requer investimentos. E precisamos passar, imediatamente, do plano micro para o plano macro. Precisamos acreditar que toda criança, quando incentivada e motivada, tendo por trás um procedimento de qualidade, se desenvolve tal qual qualquer outra advinda de classes sociais mais favorecidas. Acho que esse é o grande encanto da educação: poder comprovar que é realmente um ato de transformação fadado a todos os indivíduos. Por isso, todos devem ter o direito a uma escola pública de qualidade. (Oscar, reitor, em: O GLOBO, nov. 2013).

O Pedro II não seleciona apenas os melhores alunos para que a escola se destaque em rankings como o Enem, Prova Brasil e Saeb. O ingresso na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental é mediante sorteio. No 6º ano e na 1ª série do Ensino Médio é feita uma seleção, reservando 50% de nossas vagas para alunos oriundos de escola pública, que muitas vezes trazem uma bagagem defasada. Aqui conseguimos equipará-los, através de nossa metodologia de ensino e do suporte de setores como o Napne e o Sesop, além das aulas de reforço e do incentivo a participação em olimpíadas e competições acadêmicas. (Eliana Myra, pró-reitora de ensino *Apud* COLÉGIO PEDRO II, 2016B.)

A escola é vista do ponto de vista de seus professores, representados nas falas acima citadas, como meritocrática e reprodutora de desigualdades. Na visão dos gestores que não atuam mais diretamente com os alunos, a escola é vista como lugar que faz a diferença na trajetória de vida de seus egressos. O que muda no olhar desses sujeitos é a escala de onde olham o colégio. Para aqueles que acompanham as microrrelações, que dividem as angústias e são responsáveis por classificar, através da nota, aqueles que são aptos ou não para prosseguirem no sistema escolar, ainda há muito o que ser feito para realmente se considerar o CP2 uma escola justa e democrática.

Na visão mais distanciada, das janelas da Reitoria, os números revelam que a escola está promovendo um processo de inclusão bastante acelerado, que vem modificando sua estrutura e suas práticas de ensino-aprendizagem para melhor responder às demandas de nossa época relativas à ampliação das oportunidades educativas e diminuição das desigualdades de ensino.

A fala dos professores revela a contradição que acompanha as práticas docentes numa escola que historicamente pré-seleciona aqueles aptos a terem sucesso na instituição, mas que ao mesmo tempo deseja ser um espaço democrático e de potencialização na vida dos

estudantes que por lá passam. Os seus Alunos Eminentes e Pena de Ouro⁵⁹ reforçam esse paradoxo, ao mesmo tempo em que essas cerimônias ressaltam a trajetória escolar de alunos exemplares pela nota (Pena de Ouro), evidenciam a trajetória de vida de ex-alunos como exemplo de sucesso, sendo estes homenageados por outros fatores que não acadêmicos (Alunos Eminentes).

[...] da forma que a escola é organizada ela beneficia aqueles que são de classe média, aquela família toda arrumadinha, que a mãe vê os deveres de casa, e esses meninos mais pobres, que são os negros no país, é inegável, existe essa questão do social com a negritude, eles muitas vezes não têm esse padrão de socialização que a escola pressupõe que eles tenham, então acaba sendo em decorrência disso aí o sucesso escolar acaba sendo mais complicado. Você vê os meninos que são pena de ouro, você quando vai em algum evento desses de entrega de pena de ouro, você vê que são esses alunos meninos brancos [...] (P4)

O que aparece também nas entrevistas é o fato de que a partir da Lei de Cotas e o compromisso que ela impõe de preenchimento das vagas, os “alunos exceção” passam a ser agora quase metade do corpo discente do ensino médio. Isso é mais visível no *campus* investigado que só oferece a modalidade ensino médio regular diurno, uma vez que ele recebe, em sua maioria, alunos provenientes do concurso e poucos que já iniciaram sua trajetória escolar no CP2 antes do ensino médio, já que estes só chegam por transferências.

Tal fenômeno se apresenta como novidade numa escola que organiza seu trabalho baseada no aluno “padrão predrossegundense”, que até então era visto como maioria. Quando a exceção vira a regra isto impõem desafios não apenas para a organização institucional, mas fundamentalmente para a prática discente. Assim, quando instigados acerca das medidas que a escola vem tomando para acolher um quadro discente mais diversificado em seu perfil socioeconômico e racial, os mecanismos mais elencados pelos entrevistados foram: o reforço escolar (citado por todos), o fim da jubilação, a monitoria e as bolsas de auxílio aos estudantes. Apenas dois professores ressaltaram a necessidade de adequações curriculares no sentido dos alunos sentirem-se incluídos também no que se refere ao reconhecimento de sua identidade.

O reforço escolar foi o aspecto mais citado entre os entrevistados. A escola tem por obrigação legal fornecer um tipo de recuperação para aqueles que não alcançam o resultado esperado pela instituição, pactuado em suas regras de funcionamento, no que se refere às notas e médias por trimestre e ao final do ano letivo. A maneira como isso era feito no ensino médio não estava regulada e regimentada. A grande mudança consistiu em institucionalizar o

⁵⁹ Título concedido àqueles que concluem o ensino médio com a maior média em seu *campus*. Este ano, entre aqueles que concluíram o ensino médio em 2016, dos nove homenageados, uma era negra (a afirmação baseia-se na fotografia do evento e não na autodeclaração).

atendimento, garantindo que cada professor tivesse em sua carga horária de trabalho um tempo para as aulas de reforço. Deste modo, o Plano de Trabalho Docente passou a prever que cada professor divida seu tempo entre a regência de turma, apoio ao ensino, atividades de manutenção do ensino, como o planejamento, os projetos de pesquisa e extensão (quando houver) e a gestão institucional.

O Relatório de Gestão de 2014 caracteriza o Reforço Escolar como um projeto piloto que se desenvolverá em cada *campus* num primeiro momento envolvendo os departamentos de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia. Estas são as disciplinas, como já mencionado por alguns entrevistados, que apresentam maior índice de reprovações e/ou indicações para prova final. Ao inserir tal projeto no Planejamento Estratégico do CP2, ele passa a ser uma política institucional e não mais iniciativa de algum departamento específico, conferindo a ele um caráter menos transitório e passível de acompanhamento e avaliação.

Outra mudança significativa é que, estando na carga horária do professor, o reforço escolar se inicia junto com o ano letivo, sem esperar o resultado das primeiras avaliações. Isso é visto pelos gestores como importante para suprir o que eles apontam como defasagem de alunos cotistas que muitas vezes não tiveram acesso a certas disciplinas que o CP2 oferece, ou mesmo para aqueles que entram pelo concurso com notas muito baixas, indicando a necessidade de um maior acompanhamento. A partir das falas selecionadas entende-se um pouco como foi o início desse projeto, como ele funciona e como os alunos são atendidos.

A gente tem que dar esse tipo de amparo, diferenciado. [...] o reforço, o apoio, nome que é dado, isso sempre existia no colégio, não vou dizer que seja a novidade de agora, mas o que a gente teve que fazer digamos, foi uma coisa mais institucional, né? Voltada justamente que a gente já sabia que antigamente quando você sorteava, você corria o risco de ter um aluno fraco, agora a gente já sabe que vai ter, porque enquanto na, vamos dizer assim, a grosso modo, um aluno que vem da rede particular entra só aluno de média nove e dez, nas cotas entra aquele aluno com média quatro, cinco, entendeu? [...] Então essa é uma obrigação do colégio, então o colégio teve que se prepara para receber esse público de cotas sim. (G1)

Dentro de uma escola, essa aula de apoio é para os alunos que entraram de escola pública, então poderia estar causando um constrangimento qualquer, então em vez disso, o que se propõe implementar? Se propõe implementar o reforço escolar que é para todos, e quando a gente fala que é para todos, evidentemente para aqueles que foram mais deficientes, ele pode ser de escola pública e não ser e tem muito aluno de escola particular que não é ótimo, que tem dificuldades. Então eu acho que ficou mais democrático, você fazer o reforço escolar e a monitoria, e na monitoria você atende quem tem problemas, vai lá e procura o monitor em horários específicos. [...] Na realidade começou em 2014, a gente implantou o reforço como projeto piloto mesmo, que foi para alunos do sexto ano e primeira série. Nas séries de concurso. Português, matemática, física, química e biologia, essas eram as disciplinas. São as disciplinas ainda. [...] foi necessária toda uma mudança de hábito, o diretor tem que acreditar no reforço, o professor tem que acreditar, o aluno e o chefe de departamento tem que acreditar no reforço. (G3)

Conforme a política de cotas surgiu, surgiu também a questão do apoio, a gente tem reagido assim, a gente até brinca no departamento [retirado] tem uma colega que

fala assim: engraçado, para nossa dificuldade de dar aula, a gente resolve fazer é dar mais aula. É assim que a gente tá tentando resolver as coisas, e eu vejo esse acompanhamento acontecer nesse sentido, aluno tem dificuldade a nota tá baixa, bota logo para fazer o dobro de carga horária aqui dentro [...]. (P3)

O fato do projeto de reforço escolar iniciar pelas séries de concurso evidencia a questão das cotas como impulsionadora dessas mudanças, tanto pela perspectiva de oferecer condições para a permanência de alunos negros e das camadas populares na escola, quanto pela dimensão de resguardar a reputação da instituição, aclamada pelos altos índices de desempenho discente.

O fim da jubilação também se encontra nessa compreensão. A jubilação vem sendo debatida há muito tempo pela comunidade escolar, mas como tem relação estreita com a manutenção do status da escola, não tinha sido ainda suprimida. Logo que o atual reitor tomou posse, uma carta do departamento de sociologia foi amplamente divulgada e compartilhada por outros departamentos questionando a prática centenária e pleiteando o fim da jubilação. O reitor, através de portaria interna (nº 1343/2015), interrompeu a aplicação desse dispositivo, salientando que não haveria acordo para que tal ato fosse realizado via instâncias de participação democrática, como o Conselho Superior (Consup) e o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Conep).

Eu optei por pegar um papel e baixar, porque eu me, eu me convenci. Porque a gestão pode ser democrática, mas a decisão é solitária, tá, tem uma hora que você tem que tomar. E eu falei: se eu levar isso pra discutir eu vou perder. Comecei a analisar a conjuntura da escola, e ela cita isso, a Cristina cita esse aspecto [referindo-se ao trabalho de uma professora da escola sobre a jubilação] [...] da manutenção disto como forma de patrocínio da qualidade [...] e passou a ter um aspecto coercitivo, já que você podia, né, jubilar, você então ameaçava intrinsecamente com esse jubilamento, mas ao mesmo tempo em que você cometia uma quase fraude pedagógica. Começaram, por não terem coragem no passado de acabar com o jubilamento, começaram a criar alguns mecanismos para minorar o efeito do jubilamento, aí surge a tal da aprovação em COC (Conselho de Classe). (G7)

Porque, o que acontecia? As crianças entravam por sorteio no Pedrinho [primeiro segmento] e não conseguiam levar até o final. Eles eram jubilados. Então o Pedro II não era elitista, mas ele era elitizante, ele vai cortando, só fica em cima, entendeu? Era isso que acontecia, quer dizer, eu acredito que vá mudar, vamos botar uns quatro anos, pra realmente, aí você vai a uma formatura do terceiro ano do ensino médio pra ver como está, entendeu? As crianças não conseguiam se manter no Pedrão (segundo segmento e médio) ... as crianças que tinham muita dificuldade, entendeu? Dificuldade de todo tipo que eu to dizendo, entendeu? Que a dificuldade não é só, não é só, acadêmica, tá, tem algum problema, não? Não era, tinha muitas dificuldades e não era realmente visto, entendeu? Não era visto, eles não tinham essa prática, entendeu? (G4)

A única coisa que vi até agora, é ter acabado a jubilação, é uma coisa mais tranquila também, ele [aluno] vai poder ter, se ele precisar, de um tempo a mais. Agora uma coisa que mudou foi a da reprovação. Os professores estão relevando muito mais. Alguns momentos a falta de argumentação também, os professores ficam um pouco constrangidos em algumas situações de bancar, porque já tem todo um discurso de que a reprovação não dá em nada, só dá prejuízo, mas às vezes eu sinto que muitos não sabem o que está sendo falado em relação a isso. (P1)

Apesar de não existir dados institucionais referentes ao quantitativo de alunos negros que eram jubilados, eram reprovados ou desistiam da escola antes da Lei de Cotas, há, nas percepções dos entrevistados, uma suspeita de que os alunos negros é que ocupavam esse lugar. Por diversas ocasiões o atual reitor manifestou a opinião de que nas formaturas do ensino médio quase não encontrava alunos negros. Isso pode ser sugerido também nas solenidades de Pena de Ouro e Aluno Eminente.

O fim da jubilação também provoca questionamentos acerca do sistema de avaliação escolar. Se para driblar uma regra institucional criou-se um mecanismo de aprovação via conselho de classe, tampouco a crítica a tal modelo considerou a reformulação das práticas pedagógicas em curso e aos aspectos curriculares, tanto no que se refere à seleção dos conteúdos e às práticas avaliativas, quanto em relação à composição da carga horária das disciplinas ou da distribuição dos alunos por turma, entre outros fatores.

Outras ferramentas que tem relação com a permanência dos estudantes na instituição, mas que não necessariamente estão vinculadas aos fatores de rendimento, também apareceram nas entrevistas. As bolsas de monitoria e demais bolsas de auxílio aos estudantes, como auxílio uniforme e bolsa permanência, começaram a ser mais significativas após à equiparação do CP2 aos institutos federais. São apontadas pelos professores também como instrumento de manutenção dos alunos por mais tempo na escola, não apenas o tempo de conclusão do ensino médio, mas na perspectiva de uma escola integral, na qual o aluno permanece um horário maior na escola realizando atividades em laboratórios, participando de projetos de pesquisa e extensão.

Esse aluno tem uma bolsa de 150 reais, ele se inscreve a gente faz uma seleção. Ano passado foi basicamente, português matemática, não tem como não oferecer, a gente fez também de física e de química e de linguagem de programação um. Eu fiz um levantamento e procurei ver quais eram as disciplinas que deixavam mais gente em final, mais gente em recuperação. Exceto português, que está nesse bolo por que é nossa língua materna, matemática, física, química e programação tem o índice alto de alunos em recuperação e prova final. E tendo por base isso, a gente ofereceu o ano passado essas aulas de monitoria, esse ano a gente estendeu um pouquinho mais, estamos com sociologia, desenho, que teve um índice grande de final. A ideia é abrir monitoria para todas as disciplinas, mas tem que ser devagar, porque precisa também de dinheiro. Sendo que, a ideia principal é essas disciplinas com maiores índices de final e de recuperação, e aí esse aluno é selecionado, a equipe do *campus* aloca ele para trabalhar com uma determinada série, então basicamente ele também vai fazer atendimento para esses alunos que tem mais dificuldades. A nossa ideia é criar cada vez mais mecanismos para atender esse aluno. Mas se colocar em um papel que você é deficiente porque veio da escola pública, não. Porque ele pode ser deficiente sem ser de escola pública. Então, vamos dar suporte para todo mundo ficar com as mesmas condições. (G3)

A monitoria são alunos que são eleitos, avaliados pelos professores, que se candidatam e que tem um horário especial para atender os seus colegas. São alunos que tem o histórico de terem excelentes notas e eles vão ajudar os seus colegas das turmas abaixo também. Viram monitores. A bolsa incentiva o aluno que tem,

normalmente, uma vocação científica de fazer pesquisa, então são trabalhos de pesquisa que nós fazemos. Biologia faz muito, a sociologia também. Então eles fazem atividades e acaba que o aluno se envolve nessa parte acadêmica, se preparando para academia. [...] E outras são as bolsas de competições científicas, são as olimpíadas científicas que ajuda bastante, que aumenta o compromisso com o aluno. O aluno tem como lanchar, comer fora, pegar o ônibus, que não onera em casa, passa mais tempo na escola [...]. Eles passam mais tempo aqui que melhora a relação com a escola, com o estudo e tudo mais. [...]. Eu acho que algumas coisas melhoraram, até a ajuda de custo para o aluno, ter uma bolsa, bolsa de uniforme, ter umas bolsas básicas para os alunos de baixa renda. Acho que esses incentivos fazem com que o pai não fique querendo que o filho vá trabalhar. Nós tivemos alguns alunos que acabávamos competindo com o trabalho. Ele tinha que trabalhar no contra turno, chegava atrasado, saía mais cedo. Problema no trabalho fazia perder aula. Acho que essas políticas melhoraram as questões socioeconômicas da família, suprimiram aquela diferença que, talvez, se ele tivesse trabalhando fora, teria condição, alimentação, roupa, e ele poder ficar na escola e não ter que dividir esse tempo. Isso dá um suporte para a família. A questão da alimentação, o fato de ter uma cantina que dá almoço de qualidade diariamente, isso faz uma diferença. (P2)

As bolsas⁶⁰ tem um efeito na permanência dos estudantes, ainda mais em se tratando do ensino médio em que a escola, especialmente para os meninos, compete com o mundo do trabalho. Para os jovens, a manutenção das perspectivas de escolarização e a busca pelo próprio incentivo familiar para a continuidade dos estudos, muitas vezes, encontra nas bolsas de auxílio financeiro uma saída para o dilema escola-trabalho.

Outro fator elencado nas entrevistas refere-se a aspectos vinculados à valorização e ao reconhecimento da identidade racial e de gênero. Os debates sobre essas questões ficavam muito vinculados às iniciativas individuais de alguns professores que “ousavam” trabalhar questão racial e de gênero com os alunos. Os grêmios estudantis e o avanço de movimentos feministas e negros na escola, com organização de frentes e mobilizações como as Frentes Negras e o Feminismo de $\frac{3}{4}$ ⁶¹, passaram a tratar desses temas de forma mais constante. Institucionalmente a organização de núcleos, como o Neab (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) e o Elos (Núcleo de Estudos e Ações em Gênero e Sexualidade) incentivou a ampliação de circuitos temáticos, eventos e palestras sobre os temas da diversidade e da desigualdade de gênero e raça.

Nesse contexto, duas aulas inaugurais, que ocorrem na abertura de cada ano letivo e são organizadas pela reitoria, foram emblemáticas. A primeira ocorrida em 2014 contou com a palestra do professor da Universidade de São Paulo (USP) o antropólogo Kabengele

⁶⁰ A escolar possui um orçamento próprio destinado ao auxílio estudantil que pode ser distribuído de acordo com as demandas. No último relatório de gestão (2016, referindo-se ao exercício de 2015), a verba destinada nesta rubrica foi de mais de 7 milhões de reais.

⁶¹ Formas de organização dos jovens alunos e alunas do CP2, para além dos grêmios estudantis, cada qual com seus objetivos e estratégias que utilizam as redes sociais para a ação e mobilização entorno de questões como desigualdade racial e de gênero, racismo e machismo. Tem sido protagonistas nas denúncias de casos de opressões e discriminações dentro da escola, por parte de servidores e alunos.

Munanga, teórico das relações raciais. Ele abordou a forma como as diferenças são percebidas e organizadas na sociedade e enfatizou a necessidade de uma educação que valorize a diversidade em todos os seus aspectos. Em 2015, com o tema “Cotidiano escola, currículo e heteronormatividade: desafios para uma educação de qualidade para todos”, o pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Rogério Diniz Junqueira abordou a diversidade sexual e de gênero na escola.

Como confirmada na entrevista realizada com o reitor, essas aulas magnas foram organizadas a partir de situações emblemáticas que ocorreram na escola, dos casos de racismo e de sexismo que atravessam os corredores e as salas de aula da instituição.

Enquanto organização social, o CP2 tem seus modos próprios de funcionamento e seu sistema de relações sociais compondo aspectos da sua identidade associadas a pautas progressistas, como o enfrentamento das políticas que visam diminuir os investimentos na área da educação, o posicionamento diante de casos de opressões, entre outros, que contribuem para formar um clima escolar favorável para o debate da diversidade. Os efeitos disto são abordados nos depoimentos a seguir que tratam das transformações das políticas internas, como o uso do nome social nas listas de chamada e do uniforme escolar, e também das mudanças curriculares que pretendem abarcar os temas vinculados às diferentes identidades e às desigualdades sociais, ou mesmo rever as práticas avaliativas estruturadas.

E a medida que a gente abre espaço para os alunos negros a gente tem que se responsabilizar por eles, garantir que eles não sejam tratados como os feios, garantir que eles se sintam representados no currículo, que o currículo é a parte mais grave da coisa, na [disciplina que ministra] a gente acabou fazendo um seminário interno de formação pedagógica para tentar construir e sustentar nossa mudança curricular que a gente acatou e construiu junto, que bateu o martelo no final do ano passado, em que a gente coloca no segundo ano do ensino médio um trimestre, uma certificação inteira para trabalhar a questão racial e uma questão inteira para trabalhar a questão de gênero [...] é muito difícil e a gente vai pensar o currículo e o material para o currículo e vamos descobrir que todos os cientistas referenciais são brancos. [...] Mas os alunos negros estão aí e a gente tá tentando enxergar eles, acho que a gente não faz isso muito bem, por uma questão de falta de prática de exercitar esse olhar mesmo, e aí isso é diverso [retirado] a gente tem feito nossos passinhos de formiguinha talvez outros departamentos estejam mais longe disso, acho que a gente tá dando nossa contribuição e a gente tá preocupado com ela. [...] E aí tem uma questão política e aí os sujeitos reais são muito importantes, que é o quanto isso é relevante ou não, mas aí tem uma lei, mas se isso não se comprove como relevante no cotidiano e não faz diferença na vida das pessoas a gente não ia mudar o currículo. Não teria legitimidade. Para gente mudar o currículo e fazer uma aposta que a gente vai deixar de falar certas coisas para falar de outras dessas que são demandas a gente depende desses sujeitos reivindicando sim e eles estão aqui [...] (P3)

Na minha equipe está tendo uma mudança na questão da avaliação, mas não só necessariamente em relação a isso, provocado mesmo pelas nossas discussões, do nosso entendimento. Então, mais nesse sentido mesmo, de avaliar, não que os resultados tenham mudado quando aconteceu essa política de cota, que eu realmente

acho que não teve grande mudança. [...] Mas isso a partir da mudança do concurso, não da política de cota. (P1)

A onda de expansão da escola nos anos 2000 esteve focada no aumento das matrículas no ensino médio com a abertura de novos *campi* e uma inclinação democratizante que se caracterizou não apenas pelo incremento no número de vagas ofertadas, mas também pela política de cotas, como parte de um esforço para a diminuição das desigualdades educacionais no nosso país, com a perspectiva de impactar também as desigualdades sociais.

O CP2 é um dos lugares em que foram implementadas as políticas federais dos últimos governos progressistas (2003-2014), que tiveram como estratégia ampliar as vagas e induzir o ingresso associado à permanência dos alunos nas instituições educativas, seja nas universidades ou nos institutos federais. A escalada democratizante, ainda que apresente restrições, dos sistemas federais de ensino revela-se na possibilidade do recrutamento dos alunos não estar mais tão atrelada à origem social dos mesmos. É sobre isso que a política de cotas incide.

Nesse sentido, alcançar uma formação de qualidade no ensino médio pode ser uma estratégia que interfira nas escolhas e nas performances acadêmicas também no ensino superior. Assim como o diploma do ensino superior pode render uma melhor colocação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, pode levar a maiores rendimentos e mobilidade social, a possibilidade da escolha das carreiras estarem menos atrelada à origem social, como resultado de uma boa formação de nível médio, pode significar o ingresso de novos perfis profissionais nas áreas de maior prestígio social.

Isso porque o diploma do ensino médio conquistado em uma escola federal, apesar de não ser uma garantia de sucesso para o ingresso ao ensino superior, pode ser um fator que contribui para a diminuição das dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso, elementos apontados como obstáculos enfrentados por alunos cotistas universitários. No caso do CP2, os alunos têm contato, por exemplo, com monitoria e iniciação científica, recebendo uma formação ampla que pode instrumentalizá-los para a uma escolha do curso menos vinculada às perspectivas do seu grupo de origem.

Todos esses dispositivos podem contribuir para evitar um processo denominado por Bourdieu como os “excluídos do interior” (CATANI e NOGUEIRA, 2013), isto é, ao mesmo tempo em que a inclusão ocorre a partir da expansão das vagas e da ampliação do acesso para segmentos sociais que, sem a política de cotas, permaneceriam alijados da escola pública federal, a exclusão permaneceria no interior da instituição, num movimento de

reierarquização dos sujeitos por fatores escolares⁶² como nota, disciplina, participação nas aulas, entre outros. A escola acabaria apresentando uma aparente democratização, uma vez que suas estruturas e seu funcionamento, se ainda pautados pela ideologia do dom e pela cegueira às desigualdades sociais, contribuiriam para formar novos processos de exclusão.

Por isso, Bourdieu (2015) afirma que a democratização do recrutamento dos alunos não é o fim, mas a condição para que se desenvolva uma pedagogia baseada na sociologia das desigualdades culturais a fim de que metodicamente e continuamente, da pré-escola à universidade, se construam práticas que possam neutralizar a ação dos fatores sociais, sem as quais “a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais” (p.101).

A vontade política tem sido demonstrada, considerando as mudanças que estão ocorrendo na escola pesquisada desde 2012, com a equiparação aos institutos federais, e a partir de 2014, após o ingresso da primeira turma de cotistas. O que o tempo de aprofundamento e institucionalização dessas medidas poderá mostrar é se elas serão capazes de construir novas práticas que objetivamente gerem impactos positivos no grau de desvantagens que alguns jovens vêm acumulando ao longo de sua trajetória escolar.

⁶² Para Bourdieu (2015) “o sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica”(p.45), uma vez que consagra as desigualdades iniciais em relação à cultura num processo de naturalização das mesmas, transformando-as em desigualdades escolares.

Capítulo 5: Análise do perfil e desempenho dos/as alunos/as cotistas

O problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.
Chimamanda Adichie

No capítulo anterior, verificamos como ocorreu o processo de implementação da Lei de Cotas no Colégio Pedro II, considerando especialmente seu alcance, relacionado à taxa de ocupação, e a visão dos gestores sobre os mecanismos institucionais que contribuem para impulsionar a política. Agora investigaremos como isso ocorreu especificamente no *campus* Niterói e, a partir disto, identificaremos quem são os jovens sujeitos que dão sentido à política, qual o perfil dos ingressantes e como se desenvolvem suas trajetórias escolares.

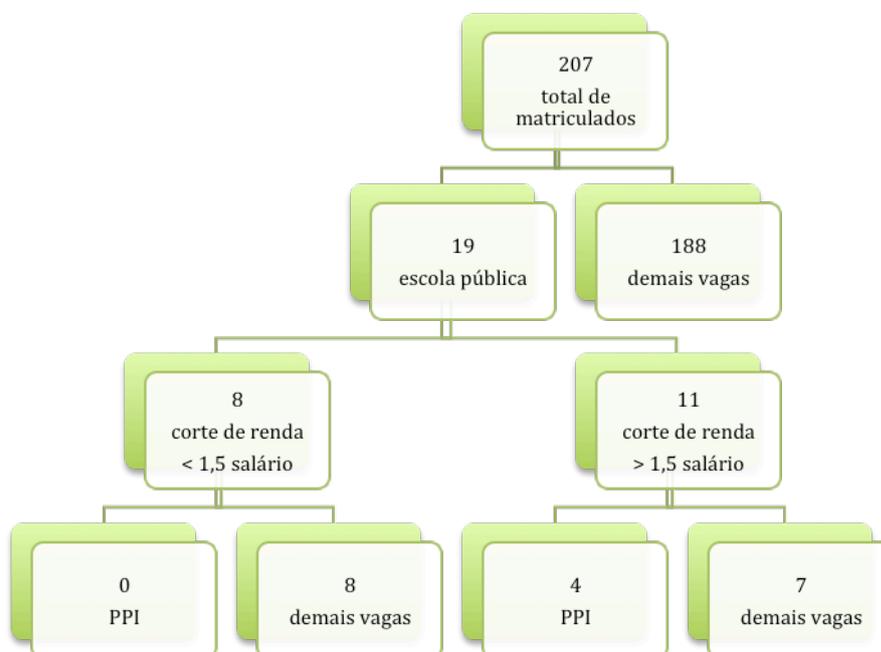
Iniciaremos examinando a taxa de ocupação do *campus* em relação ao preenchimento das vagas para alunos negros, que já foi apontada como sendo a mais elevada do colégio no ciclo considerado (2013 - 2015). Posteriormente, analisaremos os resultados do questionário de perfil respondido por alunos e alunas que cursavam o 3º ano do ensino médio em 2016 correlacionando tais dados com o desempenho acadêmico desses estudantes. Isso permitirá que seja feita uma comparação entre cotistas e não cotistas quanto ao seu perfil e sua trajetória escolar, considerando as taxas de diplomação, repetência e evasão. Tal análise será conduzida pelos relatos pessoais de algumas jovens negras que compartilharam a sua experiência como alunas no CP2 e com isso perceberemos como a política é sentida e vivenciada pelas mesmas.

O *campus* Niterói funciona apenas com a modalidade do ensino médio regular em dois turnos, manhã e tarde. O espaço é composto por cerca de 62 docente, 42 técnicos administrativos ou em assuntos educacionais e 600 alunos. As séries são divididas por turnos, pela manhã estudam alunos do 1º ano e parte do 2º ano, à tarde estão as turmas do 3º ano e a outra metade do 2º ano. Ao todo a escola atende dezoito (18) turmas, seis (6) de cada série, como no máximo trinta e cinco (35) alunos.

Nos três primeiros anos de vigência da Lei de Cotas, 589 estudantes foram matriculados no *campus* Niterói, destes, duzentos e três (203) ingressaram pelo recorte de escola pública, sendo que cento e três (103) foram provenientes das vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. Isso significa que de todos os jovens que ingressaram de 2013 a 2015, 17,5% são negros ou indígenas. Comparando os anos, vemos que em Niterói também ocorreu o mesmo processo que a análise geral do acesso ao CP2 mostrou no capítulo anterior. Isto é, em 2013 a taxa de ocupação, considerando as vagas reservadas para PPI e para escola

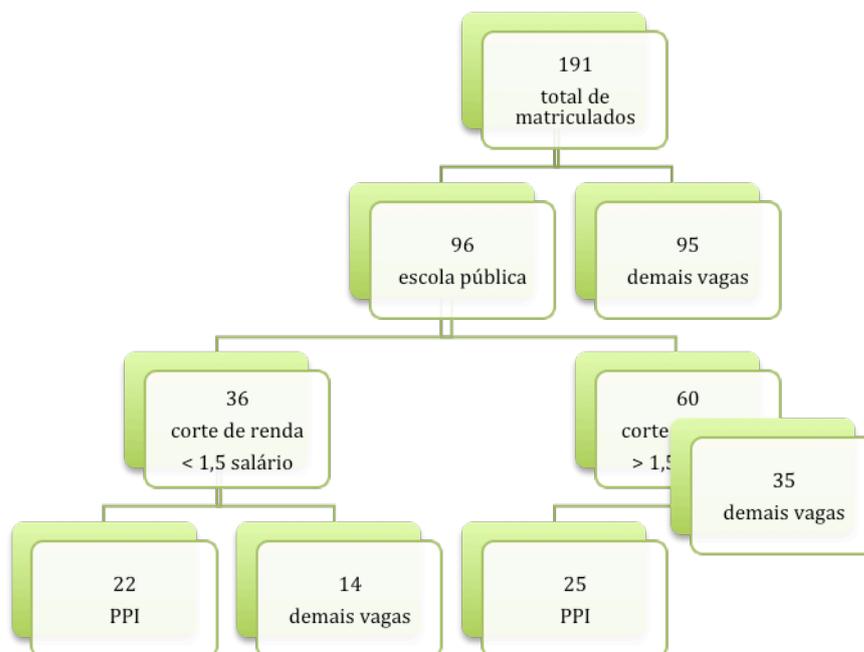
pública, foi baixíssima, quadro revertido a partir do ano seguinte, como mostram os gráficos abaixo:

Ilustração 6 – CAMPUS NITERÓI CONCURSO 2012/2013



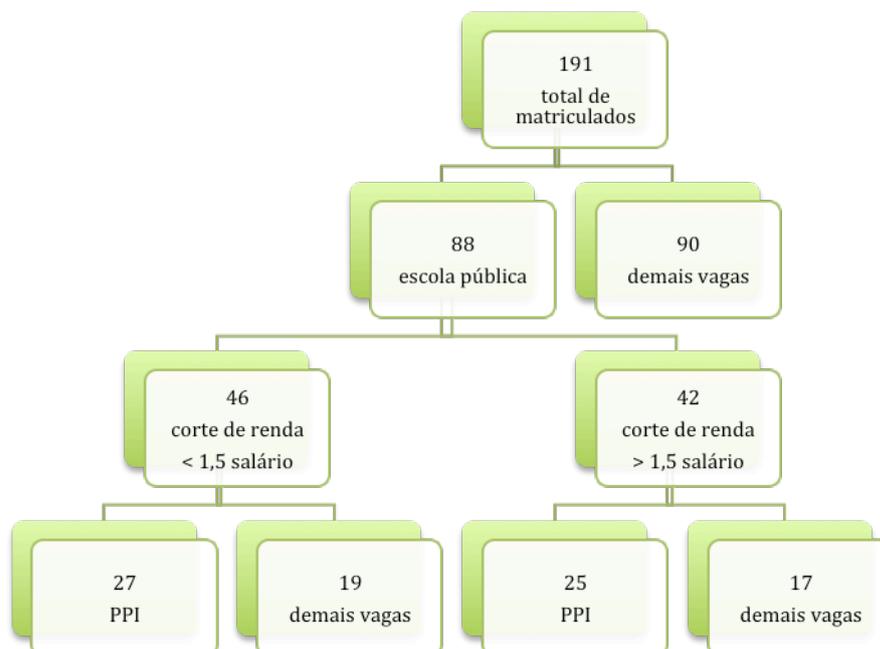
Fonte: SIAAC – CP2

Ilustração 7 – CAMPUS NITERÓI CONCURSO 2013/2014



Fonte: SIAAC – CP2

Ilustração 8 – CAMPUS NITERÓI CONCURSO 2014/2015



Fonte: SIAAC – CP2

No concurso de 2014/2015, o edital apresentou um total de 160 vagas, sendo 80 para cada rede de ensino. O número de matriculados ultrapassou o número de vagas que foi ofertada uma vez que ao longo do processo de matrícula novas vagas foram oferecidas. Tal fato justifica os números que no gráfico podem aparecer como um indicador do não preenchimento do total de vagas, o que não ocorreu. Considerando o total de vagas ofertadas para escola pública, o *campus* Niterói atingiu 100% de ocupação também a partir do segundo ano de vigência da Lei de Cotas. Isso, mais uma vez, não significa que todas as vagas reservadas no critério PPI tenham sido preenchidas. Significa que nos dois últimos anos do ciclo analisado este *campus* atingiu a ocupação máxima de candidatos de escola pública. Já no concurso de 2013/2014 não foi preenchido o número máximo de vagas reservadas no recorte por renda. Assim, das 47 vagas de cota social, 22 foram preenchidas pelos candidatos que correspondiam ao critério PPI e 14 pelos demais, num total oferecido respectivamente de 25 e 24 vagas.

Considerando o número total de alunos matriculados em relação ao número total de concluintes (aprovados por rendimento), verificamos que o percentual de alunos diplomados no primeiro e no segundo ciclo de cotas ficou, respectivamente em: 98,03% e 99,43%. Uma taxa equivalente aos anos anteriores à Lei de Cotas, nos quais verificamos as taxas de 98,97% em 2013 e 96,13% em 2012. Não houve, portanto, mudança neste indicador após a implementação da Lei de Cotas na instituição.

Analisando as taxas de reprovação em cada ano do ciclo e o quantitativo de alunos aprovados em conselhos de classe⁶³ (COC), construímos as tabelas abaixo:

Tabela17: Quantitativo de alunos aprovados em COC

Ano	1º	%	2º	%	3º	%
2013	19	8,60				
2014	40	19,61	28	13,33		
2015			54	28,27	19	9,36
2016					1	0,57

Fonte: SIAAC – CP2

Tabela 18: Quantitativo de alunos reprovados

Ano	1º	%	2º	%	3º	%
2013	18	8,14				
2014	20	9,80	8	3,81		
2015			15	7,85	3	1,48
2016					0	0

Fonte: SIAAC – CP2

A leitura das tabelas 17 e 18 se dá na diagonal para acompanhar as turmas do primeiro (2013) e do segundo (2014) ciclo de cotas e o quantitativo de reprovação e aprovação em Conselho de Classe em cada um. A primeira relação entre as tabelas revela um aumento progressivo do número de alunos aprovados em COC e uma diminuição do número de alunos reprovados em cada ano e série.

Se compararmos tal situação ao ano imediatamente anterior à política das cotas sociais e raciais, verificaremos que tanto o percentual de aprovação em COC quanto o de alunos reprovados vai diminuindo de acordo com a progressão da série. Isto é, no 1º ano do ensino médio em 2012, 10,19% do total de alunos foram aprovados em COC, uma média equivalente à mesma série nos anos seguintes. A diferença é que esse percentual vai diminuindo até chegar a 5,52% no 3º ano de 2012. O mesmo ocorre em relação ao percentual de reprovados que ficou, respectivamente, em 11,11%, 5,29% e 3,87%, considerando as séries do ensino médio em 2012.

⁶³ A instituição adota como medida a aprovação em conselho de classe, assim, aqueles alunos que não alcançaram a média final estipulada pela escola em uma ou mais disciplinas, e por isso estariam reprovados, são discutidos nos conselhos de classe. Avaliada a situação caso a caso o COC é soberano para decidir se, mesmo sem a nota mínima, aquele aluno ou aluna será ou não aprovado.

Nos anos subsequentes, a proporção de alunos reprovados seguiu a mesma lógica e foi diminuindo no avanço das séries. A mudança ocorreu no quantitativo de aprovados em conselho de classe que do 1º para o 2º ano aumenta e volta a diminuir no 3º ano, assim como há um aumento dessa taxa do primeiro para o segundo ciclo de cotas. A primeira questão pode ter relação com a concentração de um número maior de reprovados na primeira série do ensino médio, e a segunda com um aumento do número de estudantes cotistas de 2013 para 2014. Quanto maior o número de reprovações, entende-se que menor será o número de estudantes aprovados em conselho. Supõem-se também que quanto maior o número de estudantes cotistas, maior será o desafio da escola para garantir uma democratização das relações pedagógicas com um coletivo de alunos cujas trajetórias escolares são tão distintas.

Algumas hipóteses podem ser elaboradas a partir desses dados: a provação em COC leva em consideração a apreciação dos componentes do conselho acerca daquele aluno em questão, isto é, há necessidade de estabelecer uma relação do desempenho com o que os membros do conselho acumularam de conhecimento sobre o estudante. Ao longo do tempo, maiores são as possibilidades de interação dos professores e demais servidores envolvidos nesse processo de acumularem conhecimentos e apreciações sobre o aluno discutido no COC, o que fica mais difícil de medir no primeiro ano de ingresso dos estudantes. Outro fator pode estar relacionado às expectativas que os professores detêm sobre os alunos novos. Pode ser que haja uma avaliação de que repetir o 1º ano seja “vantajoso” para aqueles que chegam na escola identificados como possuindo uma grande defasagem de conteúdos. O que implica, em todos os cenários possíveis, em uma análise subjetiva que leva em conta não apenas o resultado do desempenho acadêmico, mas as lógicas de funcionamento próprias de cada disciplina e o posicionamento de cada membro do conselho em relação às práticas avaliativas.

De fato, o 1º ano do ensino médio é uma curva sinuosa na trajetória escolar de grande parte dos estudantes brasileiros. Aqueles que conseguem ingressar nesta etapa de ensino encontram uma escola bem diferente da que até então tiveram acesso. Não apenas espacial, já que grande parte dos estudantes de escolas públicas precisa mudar de escola para dar continuidade aos estudos, muito pelo fato de ser outro ente federado o responsável por esta etapa, mas também pelas diferenças na organização curricular, na relação professor-aluno, na relação família-escola, entre outros aspectos. Soma-se a esse quadro as dimensões da condição juvenil que afetam os pertencimentos e as lógicas de atuação dos jovens frente à escola.

Das turmas analisadas, no primeiro ciclo de cotas três estudantes foram reprovados no 1º ano do ensino médio, um ingresso pelo recorte racial com renda superior à 1,5 salário

mínimo e dois que entraram pelo critério escola pública, sem cota social ou racial. Isso representa cerca de 16% do total de 19 alunos que eram provenientes da rede pública em 2013. Nesta turma de ingressantes cotistas, não houve mais reprovações ao longo do ensino médio.

Já em 2014, quando há um salto considerável na proporção de alunos cotistas na escola, a taxa de reprovação no 1º ano do ensino médio se mantém quase a mesma, variando 1,66% para mais. Nesse mesmo período, a porcentagem de aprovados em COC cresce 11%. Seria essa uma estratégia prática que contribui para equacionar as distorções meritocráticas provocadas pelas notas? Afinal, quem são esses alunos que ingressam em maior número do que antes e que, apesar da “futurologia” expressa pelos contrários às políticas de ação afirmativa, obtiveram rendimentos que não interferiram nas taxas de desempenho da escola?

5.1 Quem são os jovens do ensino médio no CP2-Niterói?

Na perspectiva de melhor entender esses números que demonstram o acesso ao CP2 pela política de cotas, um questionário foi aplicado nas turmas do 3º ano do ensino médio que continha perguntas tanto para mapear a origem social dos estudantes cotistas e não cotistas, como renda familiar, escolaridade dos pais, local de moradia, quanto para identificar o perfil dos alunos cotistas e quais os principais entraves do sistema escolar enfrentados por esses sujeitos.

Traçar o perfil dos alunos se torna relevante uma vez que a sociologia da educação, mesmo com o variado quadro teórico que a compõe, tem demonstrado os efeitos das desigualdades sociais sobre as trajetórias escolares. Bourdieu, como um importante pensador desta área de conhecimento, sistematizou conceitos que explicitam essa relação entre as condições socioeconômicas das famílias e os destinos escolares de seus filhos. Ele parte do princípio de que a posição que cada sujeito ocupa no espaço social oferece uma dada situação de oferta de bens, de capitais e de práticas possíveis que produzem condicionamentos sociais que organizam e orientam as práticas, as representações e as escolhas dos agentes. A isto o autor denomina *habitus*, que corresponderiam a uma matriz de disposições duráveis que os sujeitos interiorizam e incorporam a partir do lugar que ocupam no espaço social.

Mergulhando, por sua vez, na análise do sistema escolar, Bourdieu, o considera como um dos organismos mais eficazes de conservação social, uma vez que oferece o estatuto de legitimidade às desigualdades sociais e ainda trata a herança cultural como um dom natural, ratificando os mecanismos perversos de seletividade social. Isto é, a escola faz com que as diferenças nas trajetórias de escolarização, nos desempenhos escolares dos/as aluno/as, sejam

vistas como resultado de uma diferença de dons e não da ação de privilégios culturais.

Dessa forma, Bourdieu revela o peso da origem social nos destinos escolares dos sujeitos, oferecendo categorias que permitem olhar o espaço escolar como lugar de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Seus estudos (BOURDIEU, 1997; 2008; 2013) foram de grande importância para se pensar os condicionamentos sociais no desempenho dos estudantes, o que contribuiu de forma bastante contundente para a ruptura com a ideologia do dom e com a noção de mérito pessoal.

Na teoria de Bourdieu, o conceito de capital cultural fornece a base para analisar contextos de desigualdades educacionais. O sucesso na escola estaria condicionado ao capital fornecido pelo grupo de origem, isto é, ao acúmulo ainda nas redes de relações familiares de conhecimentos e informações específicas relacionadas à cultura socialmente considerada legítima e que é valorizada no sistema escolar.

Para o autor,

[...] um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e de aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente (BOURDIEU, 2013, p.57).

Assim, a escola funcionaria de forma a legitimar e reproduzir a cultura dominante sancionando as desigualdades iniciais diante da cultura, ignorando na escolha e transmissão de conteúdos e nos métodos de avaliação, as diferenças e desigualdades sociais entre os alunos, tratando formalmente a todos como iguais.

Bourdieu chama de violência simbólica esse poder que acaba impondo como legítimo esse processo de reprodução social que ocorre, por exemplo, na escola. No sistema escolar, ele identifica os elementos que conformam esta violência como: a ação, a autoridade e o trabalho pedagógico. Os membros que são reconhecidos pela escola para exercerem a ação pedagógica são principalmente os professores e os pais. A autoridade pedagógica que é conferida a este grupo, impondo sua ação como legítima configura uma violência simbólica que acaba resultando em um trabalho pedagógico de inculcação de formas de pensar e agir. Este trabalho exercido através da violência simbólica produz efeitos duráveis capazes de construir um *habitus* específico, o escolar.

Com tal característica, o *habitus* escolar se perpetua mesmo após o fim da atividade pedagógica e desta forma conserva, interiorizado nos sujeitos, os princípios que o promoveram. A condição arbitrária de todo um sistema camufla-se na legitimidade que o próprio *habitus* escolar lhe confere. O que Bourdieu ressalta é que a aquisição desse *habitus*

específico inicia ainda na vida familiar, que representa uma ação pedagógica primária.

Portanto, é no contexto social familiar que inicia o processo de constituição das disposições duráveis marcadas por valores, práticas e estilos de vida que vão influir sobre as aspirações, os gostos, os modos de agir dos sujeitos inclusive na escola. Essa experimentação, desde a infância, de princípios de percepção e de avaliação influi sobre as experiências futuras.

No momento em que a escola nega, com uma aparente neutralidade, o fato de que as desigualdades sociais imprimem formas distintas de percepções sociais, conformando *habitus* também diferenciados pelo acúmulo desigual de capital cultural, acaba por produzir novas desigualdades, agora escolares, que, por sua vez, conservam e legitimam a própria desigualdade social.

Bourdieu afirma, com isso, que é o capital cultural, especialmente no seu estado incorporado, o principal componente do contexto familiar que influi sobre a definição do futuro escolar dos agentes, uma vez que o sucesso na escola está vinculado à constituição prévia desse conjunto de conhecimentos e procedimentos “escolarmente rentáveis”, como o maior ou menor domínio da linguagem valorizada na escola. E ainda decorre que o grau de investimento familiar e pessoal na carreira escolar relaciona-se ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, o capital cultural objetivado, na perspectiva de se ter acesso a empregos melhores que possibilitem até uma mobilidade social.

Dessa forma, a escola mascara a desigualdade de oportunidades educativas e disfarça o exercício de sua violência simbólica concedendo uma aparência inata e legítima aos seus procedimentos, discursos e práticas. Ações, estas, que validam a autoridade pedagógica e o *habitus* escolar, de tal modo que possibilita que o processo de imposição e inculcação deste *habitus* seja naturalizado. Com isso, contribui de maneira bastante contundente para a reprodução social.

No entanto, é preciso que se relativize o peso que o *habitus* familiar atualmente exerce na trajetória escolar dos sujeitos. Ainda que seja grande, hoje ele concorre com outros agentes socializadores, como a mídia, as redes sociais. Outro fator que pode influir nessa relativização, refere-se à ampliação de ofertas de creches que oferecem novos espaços de socialização desde uma pequena idade. Mas ainda são poucas as pesquisas que tratam destas questões no Brasil; ou seja, que investigam os mecanismos escolares e as fronteiras simbólicas que afetam os percursos e a constituição das identidades dos estudantes, o que se explica, como aponta Barbosa (2009), pela falta de metodologias que sejam capazes de apreender esses aspectos. Dessa forma, torna-se relevante identificar o perfil dos

estudantes do CP2-Niterói a fim de perceber como a política de cotas tem afetado tanto a instituição escolar como as perspectivas dos próprios alunos. Para tentar traçar esse quadro foram distribuídos ao todo 168 questionários com perguntas fechadas dos quais 145 foram respondidos. Isso representa 83% do total de alunos da série (175 alunos). A maior parte, 69,7%, foram respondidos por jovens que se identificam com o gênero feminino. Isso também ocorreu no processo de entrevistas, foram as jovens mulheres que se dispuseram a participar.

Um questionário, mesmo que não identificado, que trata da vida escolar e de questões acerca da origem familiar, pode ser entendido como um tipo de exposição da qual os jovens não querem participar. No caso das entrevistas, tal exposição fica ainda mais exacerbada, ao mesmo tempo em que exige uma pré-disposição ao diálogo com alguém desconhecido. Além disso, o espaço escolar conduz a um contexto em que os jovens se sentem o tempo todo sendo avaliados. O que dizer, o que revelar ou não, ganha outras proporções quando a relação pesquisadora-pesquisadas também pode ser vista como uma relação professora-alunas.

Sendo esta uma realidade que integra também o percurso profissional da pesquisadora, torna-se ainda mais desafiante o encontro com o objeto. Como destaca Remi Lenoir (1996), uma das primeiras dificuldades dos cientistas sociais refere-se ao fato de se estar diante das “representações preestabelecidas do objeto de estudo que induzem a maneira de apreendê-lo e, por isso mesmo, defini-lo e concebê-lo” (p.61). Estranhar o que me parecia familiar e estar atenta às brechas que pudessem ser encontradas para serem preenchidas de sentidos outros, que não aqueles já introjetados em mim, foi um exercício constante.

Nesse processo, ao entrevistar uma professora do *campus*, fui surpreendida com um relato interessante sobre uma das turmas que ingressou no 2º ciclo de cotas. A professora comentou que ao realizar um trabalho sobre meritocracia, a turma se envolveu de tal forma que o debate não se esgotou na sala de aula. A participação de algumas alunas negras nesse processo foi bastante significativa, o que fez com que se tornasse interessante para a pesquisa entrevistar esta turma em especial.

Como não era algo que estava já organizado como objetivo da investigação, optou-se pela realização de um grupo focal com os jovens envolvidos no caso a fim de colher os depoimentos sobre o fato relatado pela professora. O que não ocorreu, após diversas tentativas de reunir a turma. No entanto, durante os dias e horários de encontro marcados, três jovens negras sempre apareciam, as mesmas jovens apontadas pela professora entrevistada como tendo uma atuação importante no debate sobre cotas raciais desenvolvido na turma de primeiro ano. Com isso, considerei relevante ouvi-las. A entrevista coletiva realizada com elas, num primeiro momento, impulsionada pelo relato da professora, se desenvolveu para os

aspectos mais amplos relacionados a como tem sido a experiências dessas alunas negras no CP2. Os temas abordados seguiram a mesma estrutura da entrevista com os gestores, assim elas comentaram sobre a Lei de Cotas, como ficaram sabendo, qual o entendimento sobre essa questão, de que maneira se inscreveram no concurso, como se prepararam para a realização das provas, como foi a recepção na escola, quais as maiores dificuldades e desafios enfrentados.

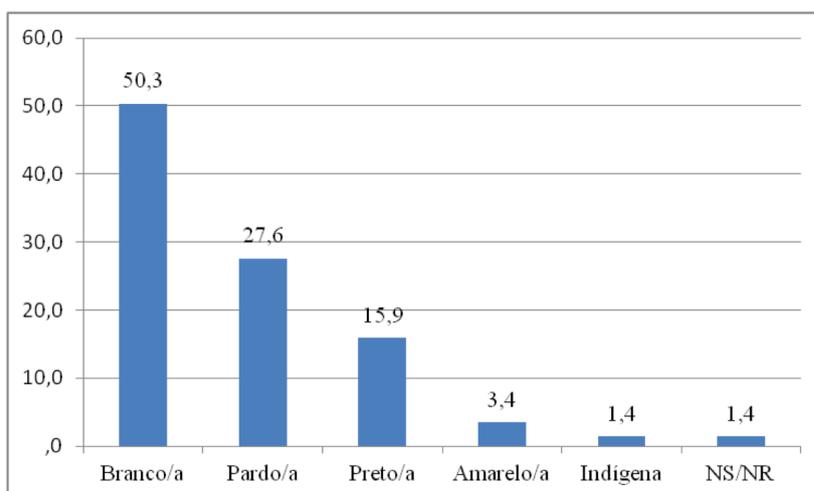
Desse modo, os depoimentos das jovens acabaram construindo o fio condutor das análises que se seguem. Suas impressões e pontos de vista interligarão os achados organizados a partir do questionário de perfil e do acompanhamento do desempenho dos alunos. Iniciamos com a apresentação das três alunas⁶⁴, representativas do grupo que compõem o 3º ano no ensino médio do *campus* Niterói, que ingressaram todas no ano de 2014: Lélia moradora do Jóquei em São Gonçalo diz “me considero negra e não entrei pelas cotas, porque eu vim de colégio particular e lá não tinha essa opção, só tinha opção de cota para colégio público”. Carolina Maria mora em Maricá, se considera parda e ingressou na escola “pelas três cotas: pública, PPI e renda”. Conceição se considera negra, mas diz não ter ingressado pela cota racial, só de escola pública.

A maior parte dos alunos que compõem a amostra se constitui por moradores dos municípios de São Gonçalo (47,6%), seguidos de Niterói (35%) em que apareceram bairros como o Barreto (região onde se localiza a escola), Itaboraí e Maricá com 4,1%, Tanguá, 3,4; Magé e Manilha com 0,7. No que se refere à idade, a caracterização do grupo é de jovens com alta adequação idade-série, uma vez que 92,4% dos que responderam ao questionário tinham entre 18 e 19 anos.

Considerando a autodeclaração, a composição racial do grupo investigado se dá da seguinte maneira:

⁶⁴ A fim de manter o anonimato das entrevistadas, optou-se por escolher nomes fictícios para identificar as jovens.

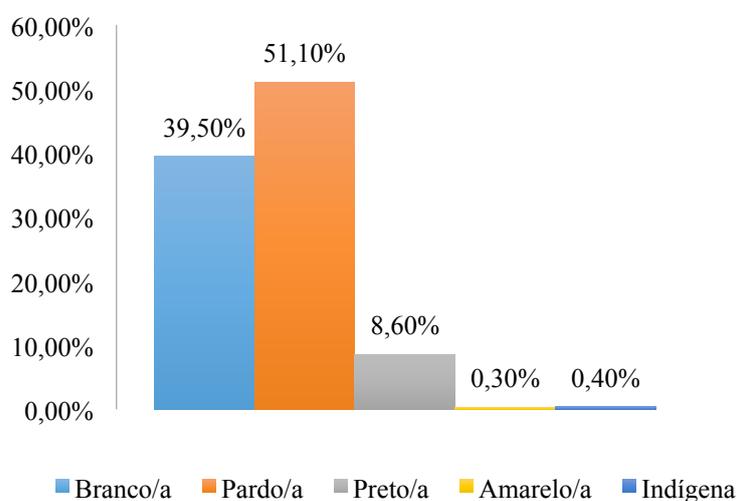
Gráfico 15 – Composição racial 3º ano EMR/Niterói



Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

No total, 43,5% dos estudantes que participaram da pesquisa de perfil declaram-se negros, considerando a soma de pretos e pardos. Observamos que 97,9% assinalou ter ingressado no CP2 através de concurso no 1º ano do ensino médio, uma característica do *campus* Niterói, a maioria no ano de 2014, dessa forma podemos dizer que é um grupo que apresenta uma trajetória linear no seu processo de escolarização tanto no ensino fundamental quanto no médio. Tal dado é corroborado pela porcentagem de jovens que diz nunca ter reprovado (93,8%).

Gráfico 16 - População residente de 15 a 17 anos por cor/raça - Brasil, 2015



Fonte: IBGE/PNAD

Comparando a composição por cor/raça dos jovens residentes no país com a amostra da pesquisa, constatamos que há um número maior de pretos e um número menor de pardos no ensino médio do CP2/Niterói em relação à população brasileira na faixa etária de 15 a 17. Já a proporção de jovens brancos é maior no CP2/Niterói. Interessante observar que nas fichas de matrícula, poucos são os alunos que tem preenchido a autodeclaração de cor/raça, mas no questionário apenas 1,4% não respondeu à essa questão. O documento de matrícula é elaborado logo no ingresso dos estudantes na instituição e o questionário da pesquisa foi aplicado já quando os mesmos se encontravam no último ano do ensino médio, aventando que após algum percurso na escola, há uma elaboração por parte dos alunos diferenciada em relação à sua autodeclaração.

Verificamos que 17,3% dos jovens que responderam ao questionário ingressaram por cota a partir do recorte racial, 25 alunos no total. Se 63 estudantes se declararam negros no questionário, isso pode significar que muitos ingressaram no CP2 sem recorrer à cota racial, talvez por este critério estar vinculado apenas ao recorte escola pública, ou por ter escolhido, como no caso da Conceição, o recorte escola pública e renda para a inscrição, mas não o racial, ou mesmo pela falta de entendimento sobre as determinações do edital, como descrito abaixo por esta jovem:

[...] então para um aluno do nono ano ler um edital complicado daquele, até porque se eu tivesse lido sozinha ou com a minha mãe não faria diferença, por que minha mãe não terminou os estudos, ela não ia entender muito. Às vezes tem coisa que ela vai fazer que eu tenho que ajudar. A ler, entender e tal. Então os alunos que tem os pais com pouco estudo já começa a ser prejudicado no edital, por que as vezes os pais não entendem o que está dizendo ali. Acha que é muito difícil e às vezes desiste ali mesmo, na hora que está lendo o edital (CONCEIÇÃO).

Uma das dificuldades apontadas pelas alunas, além do desconhecimento da existência das cotas, se refere ao próprio edital. Além disso, relatam que após o concurso, o momento da inscrição é outro período de tensão em que acaba ocorrendo desistências, pois muitos alunos se deparam com a parte burocrática da política, como observa Carolina Maria:

[...] tem muita burocracia envolvida, comprovação de renda, a questão das cotas mesmo, então elas desistem. Eu já vi gente chegar aqui para se inscrever e não entender essa parte burocrática, esquecer documento, não conseguir entender os documentos que tinha que trazer e desistir de fazer a inscrição (CAROLINA MARIA).

Para Conceição, a informação sobre a política de cotas no acesso ao CP2 chegou por um professor do cursinho preparatório que frequentou para realizar as provas. Relata que este foi o responsável por fazer as inscrições dos alunos, de recolher os dados e acessar a página da escola na internet, de informar sobre o dia da prova e o resultado final de quem tinha sido aprovado.

Eu não tive problema nenhum com a inscrição porque o professor passou uma folha pegou os nossos dados e ele fez a inscrição. No dia da prova foi ele que falou, eu nem sabia que existia site do Pedro II, eu não sabia de nada. Ele deu tudo de mão beijada. Quando eu passei foi ele que avisou (CONCEIÇÃO).

Inclusive, a formação num curso preparatório foi apontada pelas três como essencial tanto para se informar sobre o concurso quanto para realizar a prova, uma vez que dizem não terem visto na escola de origem as matérias exigidas no edital, ou mesmo não tinham tido professores de matemática no último ano do fundamental.

[...] na minha escola eu tinha aula, não faltava professor, nem nada, mas as matérias eu só fui aprender no curso, por que na escola mesmo, nas aulas normais nem foi passado, então, se eu não tivesse feito o curso não teria conseguido (CAROLINA MARIA).

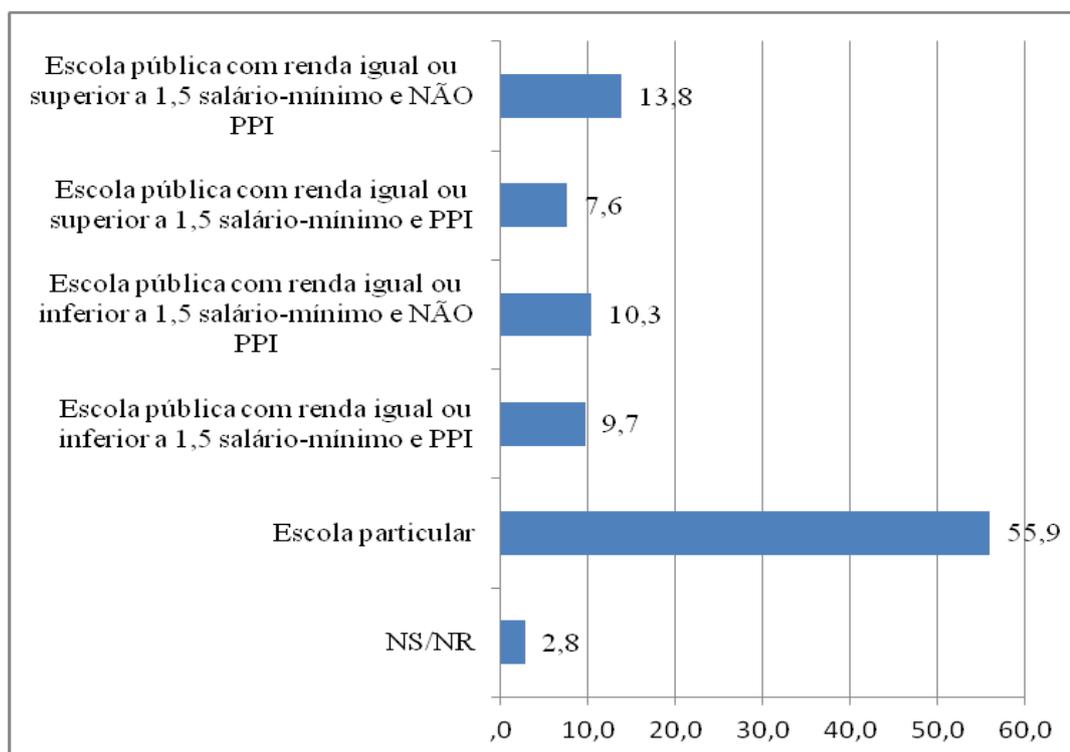
Se eu não tivesse feito o curso, não iria saber, até mesmo a fórmula, no curso tinha aqueles macetes, simulados de concurso para você pegar o jeito mesmo, na escola não é assim, é mais o básico, não tão pesado quanto o curso. Acho que o curso preparou mais (LÉLIA).

Os cursinhos preparatórios para as escolas tidas como de excelência, que tem um grau elevado de seletividade em seus concursos de acesso, corroboram com as análises sobre a lógica concorrencial das escolas na disputa por um lugar de destaque nas hierarquias dos estabelecimentos escolares. A ideia de um saber específico necessário para realização das provas, como os ditos “macetes”, contribui para se estabelecer um distanciamento entre o fim do ensino fundamental e a inserção na escola média de reconhecida qualidade. Isto é, ter cursado o ensino fundamental, mesmo sem os problemas que caracterizam muitas escolas públicas dirigidas para esta etapa, como a falta ou a alta rotatividade de professores, não é considerado um fator suficiente para pleitear um ingresso no ensino médio público federal.

Nesse sentido, as cotas acabam afetando a idealização que sustenta a lógica concorrencial também dos cursinhos preparatórios de que o resultado do concurso é uma prova do mérito individual e do esforço de cada um. Esse foi o primeiro embate que as alunas negras enfrentaram na escola. Isso porque se depararam com a relação direta de que ser negro é ser cotista e depois pela relação de que ser cotista é ser menos preparado, ou menos merecedor, para estar no CP2. No próximo ponto, quando iremos tratar especificamente da análise dos desempenhos escolares voltaremos a esse debate.

Agora importa-nos correlacionar algumas características socioeconômicas e referentes ao processo de ensino-aprendizagem com a informação sobre a forma de ingresso no CP2. O gráfico abaixo mostra a partir de qual critério os alunos do grupo analisado concorreram às vagas ofertadas pela escola:

Gráfico 17 – Estudantes por grupo de cota 3º ano EMR/Niterói



Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

A partir da rede escolar de proveniência do aluno, os dados mostram que 55,9% vieram da rede particular e 41,4% da rede pública, destes, 17,3% concorreram a partir também do critério racial. Abaixo com o cruzamento de dados acerca do tipo de cota e a renda familiar conseguiremos traçar um perfil socioeconômico dos alunos.

Tabela 19: Renda familiar mensal por tipo de cota

	Escola particular	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	NS/NR	Total
Nenhuma renda	1,2%	,0%	,0%	9,1%	,0%	,0%	1,4%
Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00)	1,2%	21,4%	13,3%	,0%	,0%	,0%	4,1%
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00)	16,0%	57,1%	60,0%	63,6%	30,0%	,0%	29,7%
De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00)	19,8%	,0%	26,7%	9,1%	40,0%	50,0%	21,4%
De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00)	24,7%	7,1%	,0%	9,1%	,0%	,0%	15,2%
De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$)	14,8%	7,1%	,0%	,0%	20,0%	,0%	11,7%

Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

Vemos que 52% dos estudantes oriundos das escolas particulares responderam que suas mães tem o ensino superior completo ou pós-graduação. Certamente este é um fator que afeta o desempenho escolar desse grupo, seja pela implicação disto no oferecimento de melhores condições materiais de vida, de saúde e de educação, seja na tendência de que isso signifique a constituição de famílias menos numerosas. O capital cultural certificado é para Bourdieu uma medida da posição social dos sujeitos e influencia a transmissão do *habitus* para os herdeiros que já chegam ao ambiente escolar, desde a mais terna idade, com o que o autor considera de capital escolarmente rentável, aquele necessário para o bom desempenho escolar.

A escola em questão, utiliza-se de mecanismos a fim de possibilitar uma redução nas diferenças de capitais entre os alunos na tentativa de equalizar o processo de ensino-aprendizagem. Os dispositivos de apoio aos estudantes são alguns destes elementos, como identificamos no capítulo anterior. No entanto, o questionário mostra que ainda são poucos os jovens que acessam, por exemplo, as políticas de bolsas oferecidas pela instituição. Em se tratando daquelas bolsas vinculadas ao rendimento acadêmico, a maior parte dos alunos contemplados são aqueles em que a escola de origem é da rede particular de ensino, isto é, aqueles que como verificado acima, possuem renda familiar mensal maior e alto grau de escolaridade materna.

Tabela 21: Recebimento de auxílio escolar por grupo de cota

	Escola particular	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	NS/NR	Total
Nenhum auxílio	96,3%	71,4%	93,3%	90,9%	100,0%	100,0%	93,8%
Auxílio permanência	1,2%	14,3%	,0%	9,1%	,0%	,0%	2,8%
Outro auxílio	1,2%	14,3%	6,7%	,0%	,0%	,0%	2,8%
NS/NR	1,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

Como visto, 93,8% dos alunos afirmam não ter recebido nenhum auxílio escolar, mas de fato, aqueles que o recebem, no caso das bolsas permanência, pertencem à categoria de cota que tem a menor renda familiar mensal e a menor proporção de mães com ensino

superior completo. Isso se deve ao fato dos auxílios permanência e emergencial terem em seus editais especificado o recorte para baixa renda. Ou seja, dos alunos que ingressam por cota social e racial, 28,6% recebem algum tipo de auxílio. Este percentual ainda está muito aquém do necessário, visto que se considerarmos os números absolutos, vemos que dos 60 alunos de escola pública que responderam à essa questão, apenas 10% recebem algum auxílio, sendo 4 alunos ingressantes pelo fator renda e racial, 1 pelo fator renda e 1 pelo critério racial apenas.

Abaixo constataremos que as bolsas vinculadas diretamente aos processos de ensino-aprendizagem, que de alguma maneira vinculam-se aos potenciais escolarmente rentáveis dos estudantes, isto é, aos dispositivos já incorporados pelos agentes e legitimados pela instituição, são distribuídas quase que exclusivamente para alunos provenientes das escolas particulares. Esse quadro mostra a sobreposição da desigualdade social e da desigualdade educacional reforçada pelos mecanismos que poderiam contribuir para diminuir os efeitos das diferenças de capitais nos desempenhos escolares. O que se apresenta abaixo é uma política que premia aqueles que já ocupam um lugar privilegiado nas estruturas escolares.

Tabela 22: Distribuição das bolsas acadêmicas por grupo de cota

	Escola particular	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	NS/NR	Total
Nenhuma bolsa	49 60,5%	12 85,7%	15 100,0%	10 90,9%	16 80,0%	4 100,0%	106 73,1%
Bolsa de iniciação científica	20 24,7%	1 7,1%	0 ,0%	0 ,0%	3 15,0%	0 ,0%	24 16,6%
Bolsa de extensão	6 7,4%	1 7,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	7 4,8%
Bolsa de monitoria	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 5,0%	0 ,0%	1 ,7%
Outro tipo de bolsa acadêmica	5 6,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 9,1%	0 ,0%	0 ,0%	6 4,1%
NS/NR	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,7%
Total	81 100,0%	14 100,0%	15 100,0%	11 100,0%	20 100,0%	4 100,0%	145 100,0%

Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

Nessa tabela os números absolutos foram mantidos a fim de que se evidenciasse o a exclusão dos alunos cotistas dos mecanismos que, além de propiciarem uma relação diferenciada com professores e com o conhecimento em si, também são aqueles que mais tem relação com o espaço universitário. Esse quadro, apesar de se remeter a apenas um elemento que envolve o projeto curricular do ensino médio no CP2, contribui para que sejam revelados os dispositivos institucionais de seletividade que funcionam no interior do estabelecimento.

De todos os 38 alunos que recebem algum tipo de bolsa acadêmica, 31 são alunos oriundos das escolas particulares. O CP2 está premiando o resultado das desigualdades sociais e assim reforçando o lugar menos valorizado daqueles que ocupam uma posição no espaço social vinculada a um menor acúmulo de capitais. É como se a escola estivesse dizendo que certos jovens não precisam (ou não seriam capazes de) se relacionar com o mundo acadêmico.

Em se tratando de um recurso escasso, já que os auxílios permanência atingem 5,6% dos alunos e a política de bolsas acadêmicas (extensão, monitoria, iniciação científica entre outras) chega a 26,2% dos estudantes, a lógica que se opera reitera os valores meritocráticos. Há na distribuição de alguns auxílios o recorte do público-alvo considerando a faixa de renda especialmente, já as bolsas acadêmicas operam apenas com o critério relativo ao rendimento do estudante. Em nenhum dos casos os editais apresentam algum tipo de iniciativa de política afirmativa, no sentido de realizar um recorte com cor/raça para exercer o processo de

distribuição dos recursos. Os efeitos da discriminação racial sobre a trajetória dos jovens, nos mecanismos institucionais, não são levados em conta.

Ou seja, a distribuição diferenciada de bolsas de auxílio aos estudantes também revela aquilo que é mais difícil de se identificar e desconstruir: o racismo institucional – quando a hierarquia é estabelecida nos mecanismos de rotina de uma dada instituição de modo a assegurar uma posição subalternizada aos sujeitos negros. A própria operacionalização de um sistema que foi construído a partir de uma lógica hegemônica que privilegia certos grupos de cor, pode gerar resultados diferenciados para os sujeitos negros, ainda que esta não seja uma intenção explícita. O racismo, assim, aparece como elemento estruturador da forma como, por exemplo, o colégio organiza suas práticas, seus documentos, seus procedimentos administrativos e pedagógicos, entre outros.

Manter os estudantes negros apartados de um lugar de prestígio conferido pelas bolsas acadêmicas pode ser um efeito do racismo institucional, dessa internalização dos processos de produção da desigualdade racial. Ademais, a relação dos alunos com as bolsas de iniciação à pesquisa, monitoria ou extensão contribuem para uma aproximação dos estudantes com o campo universitário, estar afastado disto pode significar uma distância maior do ensino superior e das carreiras científicas. Como o ensino médio consiste em um gargalo da educação básica e também em uma condição para o acesso ao ensino superior, a possibilidade de dar continuidade aos estudos na maior parte das vezes é traçada pelo tipo de escola cursada e o tipo de investimento a que teve acesso na etapa anterior de ensino. Amélia Artes (2015) empregando uma metodologia de medição das desigualdades comparou a partir dos recortes de cor/raça e sexo como ocorre o acesso ao ensino superior no Brasil. Utilizando um mesmo valor inicial (100 pessoas com igual potencial – conclusão do ensino médio - para acesso ao nível de escolarização seguinte) a autora concluiu que

[...] há um público potencial que terminou o ensino médio e que pode acessar o ensino superior e que isso não ocorre. De cada 100 homens brancos (e sequencialmente as outras configurações de sexo e cor/raça) que terminaram o ensino médio, 47 estão no ensino superior; de cada 100 homens negros, só 26 estão no ensino superior. As taxas para as mulheres brancas e negras são melhores no comparativo com os homens brancos e negros. Assim, o perfil daqueles que acessam o ensino superior é marcado primeiro pela cor/raça e depois pelo sexo (ARTES, p.11, 2015).

O trabalho de Artes contribui para a discussão acerca dos gargalos educacionais e sua relação com a etapa de ensino anterior. Se, no caso do ensino médio, o avanço das matrículas nesta modalidade concorre com os constrangimentos do mundo do trabalho, com a dificuldade de acesso às escolas, entre outros fatores, a pequena proporção de população

negra no ensino superior também traz para o debate o tipo de escola média a que se tem acesso.

Nesse sentido, frequentar o ensino médio no CP2 pode ampliar potencialmente as possibilidades de acesso ao ensino superior, pelos fatores já relacionados vinculados aos elementos que conferem uma qualidade ao ensino ofertado, tais como: estrutura física adequada; baixa rotatividade de professores; acompanhamento dos alunos; alto grau de participação e controle dos professores sobre o planejamento curricular; presença de conteúdos básicos no currículo (BARBOSA, 2011). No entanto, as estratégias escolares que mais se conectam com o ambiente universitário, como o incentivo à pesquisa e monitoria, são oferecidas quase que exclusivamente para um tipo de perfil de estudantes. Sabendo que há uma maior presença de mulheres e brancos no ensino superior, a escola média sobre a qual a lei de cotas incide vincula-se às estratégias políticas para promover a modificação desse quadro, na perspectiva também de ampliar a presença de homens negros na etapa subsequente de ensino, uma presença que não seja tão atrelada, inclusive, da marca do desempenho escolar “inadequado” ou “defasado”.

O perfil geral dos estudantes revela que apesar das bolsas acadêmicas serem desigualmente distribuídas, os alunos pedrossegundenses ainda são representativos de uma parcela de jovens que não ingressou no mercado de trabalho. Dessa forma, o trabalho não faz parte da esfera de relações de 86,9% dos jovens do CP2-Niterói, percentual referente àqueles que dizem nunca terem trabalhado, demonstrando que a escola ocupa lugar central nas suas redes de sociabilidade. O trabalho não é um fator que compõem a trajetória dos alunos do CP2-Niterói, uma característica significativa em relação 65% dos jovens brasileiros de 15 a 17 que também estão só estudando. Se ampliarmos a faixa etária para caracterizar a condição juvenil brasileira observamos que o mundo do trabalho faz parte da vida de 74% dos jovens de 15 a 29 anos, mais do que os 37% que estão na escola, sendo que 53% trabalha e 21% procura trabalho. (Pesquisa Agenda Juventude Brasil - pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Secretaria Nacional de juventude. Brasília, agosto de 2013).

Ainda que tenha aumentado o número de alunos de renda mais baixa e negros, o perfil discente do CP2 aponta para uma situação de escolarização diferenciada em relação a maior parcela da população jovem do país. Isto é, os estudos sobre juventude vêm relatando uma condição juvenil na qual a pobreza ocupa uma dimensão importante, apesar do aumento da escolarização, e o trabalho e a escola aparecem como elementos em constante relação.

Entre as dimensões dessa nova condição juvenil, pode ser apontada a origem social, marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p. 256).

Outro aspecto que conforma a condição da juventude diz respeito às culturas juvenis que desenvolvem marcas identitárias presentes nos espaços em que os jovens circulam. No caso estudado, a escola aparece como um lugar privilegiado de constituição dessa identidade, uma vez que relatam passar grande parte de seu tempo neste lugar, de onde constroem suas redes de sociabilidade. Para Leão, Dayrell e Reis,

[...] o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Ou mesmo a sociabilidade, apontando a centralidade dessa dimensão que se desenvolve entre os grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.256).

No CP2 os jovens também se relacionam com espaços de organização estudantil como os grêmios e os diversos grupos formados a partir de marcas identitárias comuns em que a participação política, para dentro e para fora da instituição, se constitui numa forma também de vivenciar esse momento da vida. Esse processo de engajamento dos jovens alunos nas lutas das chamadas diferentes formas de opressão, que articulam questões de gênero, raça e sexualidade, tem mobilizado a construção de Frentes Negras no colégio. Estudantes de diversos campi como Duque de Caxias, Engenho Novo II, Humaitá II, Niterói, São Cristóvão III e Tijuca II, se organizam por meio de Frentes Negras e promovem debates e diversas atividades sobre a questão racial.

Essa temática tem ganhado mais força dentro da escola, talvez pelo número maior de estudantes negros que tem ultrapassado a barreira do ensino médio, seja pela política de cotas, seja pelas medidas institucionais que tem impulsionado trajetórias menos interrompidas; talvez pelos eventos que vem sendo constantemente organizados dentro do colégio sobre o tema, com a participação e o apoio do Neab; talvez pelas práticas pedagógicas mais recorrentes que abordam as relações raciais. O que tem sido notável é que o clima escolar, especialmente a partir do início da política de cotas, tem favorecido um amplo debate sobre a diversidade.

Em se tratando dos projetos de futuro, apenas um participante não respondeu sobre o que pretende fazer após a conclusão do ensino médio, todos os outros assinalaram que pretendem ir para a universidade, 83,4% se ela for pública e 15,9% se for pública ou particular. Isso significa que a maior parte dos jovens do CP2-Niterói não encara o ensino médio como uma etapa conclusiva dos seus percursos educacionais.

Tabela 23: Principal decisão após a conclusão do ensino médio por grupo de cota

	Escola particular	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	NS/NR	Total
Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior	91,4%	85,7%	86,7%	81,8%	90,0%	75,0%	89,0%
Procurar um emprego	,0%	7,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
Prestar vestibular e continuar a trabalhar	1,2%	,0%	6,7%	9,1%	5,0%	,0%	2,8%
Ainda não decidi	3,7%	,0%	6,7%	,0%	,0%	,0%	2,8%
NS/NR	3,7%	7,1%	,0%	9,1%	5,0%	25,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

Os projetos de futuro de 89% dos jovens do ensino médio no CP2-Niterói incluem a universidade. Ainda que exista uma variação entre os diferentes perfis, ela é bem pequena frente as situações de vida que fazem cada um experimentar essa fase de forma diferente. Para maior parte desses alunos, a possibilidade de planejar trajetórias mais longas de escolarização inclui o acesso ao ensino superior.

Em que medida esse projeto de futuro relaciona-se com o fato desses estudantes terem tido acesso ao ensino médio público de qualidade? Ainda que não tenha sido proposta deste trabalho responder à essa questão, alguns apontamentos podem ser feitos a partir dos dados apresentados. O que os estudos sobre cotas raciais nas universidades vêm mostrando, é que a ampliação quantitativa dos estudantes negros neste nível de ensino ocorre de maneira diferenciada se o recorte considerar os cursos nos quais os candidatos cotistas ingressam. Isto é,

[...] a hierarquia de cursos em nosso país reflete os condicionantes de cor, estabelecendo paralelos entre cursos mais prestigiados e menor presença de negros, e cursos menos prestigiados e maior presença de negros, cristalizando, por essa via, um outro tipo de exclusão racial (VARGAS, 2015, p.76).

Silva, Brandão e Marins (2009), comentam que a “lógica implacável das desigualdades” opera de forma a constituir na universidade uma distinção entre cursos de brancos e cursos de negros. Em pesquisa sobre o acesso à universidade pública, as performances dos estudantes negros revelaram que são eles que enfrentam maiores dificuldades de realização escolar. Ao acúmulo das desigualdades socioeconômicas soma-se os efeitos simbólicos do estereótipo racial que induz o lugar possível e adequado que os sujeitos negros ocupam na sociedade. Seria interessante ainda aprofundar uma possível relação dos projetos de futuro dos jovens do ensino médio com os aspectos relativos à instituição. É possível verificar como a vivência neste tipo de espaço educativo propicia uma ampliação do campo de probabilidades objetivas desses jovens e/ou até uma incorporação de um novo *habitus* que possa favorecer um processo de escolha das carreiras menos vinculado ao *habitus* primário? Será que o acesso ao ensino médio público federal, que estruturalmente se organiza de maneira próxima ao campo universitário (por funcionar também a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão), contribuiria para que a escolha do curso superior fosse menos atrelada à origem social dos jovens alunos?

Sacramento (2006), em estudo sobre o impacto das cotas raciais na Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ, já apontava para essa questão ao refletir que

[...] os/as alunos que sonharam como possível à chegada à universidade pública em um curso considerado socialmente como de prestígio, são os/ as que poderíamos chamar de “elite” da escola pública, pois em função de seu rendimento e trajetória escolar, para eles ainda é possível ousar a chegada ao ensino superior público. (SACRAMENTO, 2006, p.287).

Os estudos que têm sido identificados como referentes à uma sociologia da escola tem procurado mostrar os efeitos dos fatores escolares, como procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos, sobre as trajetórias de escolarização.

Nesse sentido, torna-se interessante também refletir sobre as respostas dos estudantes quando perguntados sobre a principal razão para ter escolhido cursar o ensino médio no Colégio Pedro II. Das respostas analisadas, 88,3% disseram que o que levaram em conta foi a qualidade e a reputação da escola. Apenas um aluno se referiu à política de cotas como principal razão. Há uma expectativa de que a instituição seja um fator de diferenciação na trajetória escolar desses jovens. Seja na perspectiva de preparação para o vestibular, seja relacionado ao aspecto histórico, de um lugar de prestígio social, ou mesmo por outras razões que não foram contempladas no questionário. Mas o que é válido considerar é que as expectativas das famílias e dos jovens sobre a escola é tão importante quanto as expectativas sobre o desempenho que eles possam apresentar. Desde os relatórios Coleman, a sociologia

tem comprovado que quanto “maior a expectativa que os pais têm em relação aos anos de estudo que os filhos possam completar, melhor o desempenho desses filhos” (BARBOSA, 2011, p.92). O que os relatos das jovens entrevistadas também expressam pode configurar uma relação entre as expectativas familiares e o tipo de instituição de ensino a que se tem acesso. Ser aluno do CP2 é visto como uma marca de prestígio para o estudante e para a sua família e, por conseguinte, pode provocar uma modificação tanto no que os pais esperam para seus filhos, quanto no que os jovens esperam para si mesmos.

Conceição relata que o apoio dado por amigos que não estudam na mesma escola e de familiares foi condição fundamental para que durante seu primeiro ano na instituição ela não desistisse e evadisse:

Eu mesma pensei em sair no primeiro ano, não sei por que muita gente falou, que era o Colégio Pedro II, eu tinha estudado, passado. E todo mundo falou para eu ficar, tanto que nas férias eu não tinha estudado para a PAF (Prova de Avaliação Final), por que ia reprovar mesmo. Mas aí estudei na última semana e passei. Foram meus amigos de fora (CONCEIÇÃO).

As estudantes contam que se tornaram exemplos nas escolas de origem e nos territórios onde vivem de que “todo mundo pode passar” no concurso do CP2. Ao mesmo tempo em que esta fala revela a ideologia liberal meritocrática de que as oportunidades existem igualmente para todos, dependendo apenas do esforço individual dos sujeitos para serem “contemplados”, também está carregada de valores afirmativos dos recursos disponíveis socialmente a que se pode ter acesso, dentro de uma perspectiva democratizante da escola como um lugar possível de aspiração por maior igualdade. Isto é, o CP2 passar a não ser mais aquela escola distante, espacialmente e simbolicamente, do campo de possibilidades de muitos jovens que circulam nas regiões mais periféricas do Estado do Rio de Janeiro, que carregam marcas geracionais das condições de desigualdade social e racial a que estão sujeitos.

As jovens comentam a expressão simbólica do resultado dessa empreitada, quando usam o uniforme do CP2 e visitam a escola antiga ou andam pelo bairro em que vivem. O comentário “te dá um status”, foi repetido durante a entrevista seguido de risadas envergonhadas que demonstravam um certo orgulho da atual posição que ocupam como alunas do Pedro II, um prestígio e uma marca de distinção na lógica hierárquica dos estabelecimentos escolares. O valor social conferido historicamente à instituição é transferido ao portador de seus signos, como o uniforme e o diploma, os quais são recebidos como elementos de diferenciação frente aos alunos de outras instituições. Algo que antecipa uma

possível trajetória futura, como um símbolo também de legitimação do sucesso que estará por vir.

Sobre os aspectos que oferecem maior dificuldade para a permanência no CP2, 15,2% respondeu ser o tempo de deslocamento e 23,4% disse ser a falta de tempo para se dedicar aos estudos. Considerando que 77,2% dos estudantes vão para a escola de ônibus e que a maioria demora até 2h para fazer esse trajeto, pode-se dizer que a distância casa-escola faz diferença na relação dos estudantes com as dificuldades escolares. O tempo dedicado aos estudos, aproximadamente, excetuando-se as horas de aulas, é variado: 31% de uma a três horas e 30,3% dedicam de quatro a sete horas por semana para os estudos.

O tempo é uma marca da condição juvenil das sociedades modernas nas quais a dimensão do tempo recebe novos significados pela dinâmica das relações sociais, o ritmo da produção, os avanços tecnológicos, etc. Para Melucci

Em uma sociedade que está quase inteiramente construída por nossos investimentos culturais simbólicos, tempo é uma das categorias básicas pela qual nós construímos nossa experiência hoje, o tempo se torna uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social. A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos (MELUCCI, 2007, p.31-32).

O tempo cada vez mais escasso diante dos dilemas e conflitos da existência, para a juventude se revela como um elemento de incertezas entre o que se foi, o que se viveu, a infância, e o que se pretender ser e fazer num futuro contraditório marcado pela ampliação de perspectivas, de possibilidades sociais variadas. Melucci descreve que nessa fase da vida prevalece uma orientação para o futuro e este é “percebido como apresentando maior número de possibilidades” (MELUCCI, 2007, p.35).

A noção de falta de tempo, que apareceu intensamente tanto nos questionários quanto nas entrevistas, relaciona-se com essa compreensão da existência de uma variedade de cenários possíveis para os jovens situarem suas escolhas. Complementarmente, as incertezas tornam-se mais agudas pela descontinuidade cada vez mais comum entre os tempos interiores, nos termos de Melucci (2007, p.33) qualificado como aquele em que cada “indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções”, e os tempos exteriores, “regulado pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo” e sinalizado por ritmos diferenciados.

Nesse sentido, o autor afirma que “os novos sofrimentos, as novas patologias dos adolescentes, estão relacionadas com o risco de uma dissolução da perspectiva temporal” (MELUCCI, 2007, p.37). Alguns desses sofrimentos iniciam-se na relação dos jovens com a

escola. As jovens descrevem que frente a tensão pela sensação de falta de tempo e as exigências escolares, muitos colegas estão adoecendo.

A gente é muito pressionada, e pelo colégio não atender a todas as particularidades a gente fica mais pressionado a desistir, problemas psicológicos, a gente tem uma amiga e ela não tá conseguindo acompanhar, tá se sentindo pressionada e tá quase no quadro de depressão (CAROLINA MARIA).

Para Sposito (2008) a experiência escolar desses novos sujeitos que acessam o ensino médio é marcada por diversas temporalidades, da urgência aos projetos de futuro até à ausência do sentido presente da escola. Para muitos, o tempo do ensino médio significa a possibilidade de prolongar a condição juvenil “conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer” (SPOSITO, 2008, p.87). Assim sendo, encerrar esse tempo escolar seria também acabar com a possibilidade de ser jovem.

Diante de todas essas dimensões que afetam a maneira com os jovens experienciam o ensino médio no CP2, como o desempenho escolar pode contribuir para pensarmos sobre a lei de cotas e as desigualdades educacionais? O próximo item parte dessa indagação para identificar nas trajetórias escolares de alunos cotistas e não cotistas as possíveis marcas dessas diferenças de perfis.

5.2 O que o desempenho escolar pode dizer?

“Aqui não adianta nada ser boa em português. Você tem que ser boa em matemática, física e química”.
Conceição

A fim de acompanhar a trajetória escolar dos sujeitos que ingressaram pela política de cotas no CP2, passamos a verificar o desempenho escolar da turma ingressante no segundo ciclo de cotas (2014). Dessa forma, realizamos um acompanhamento do percurso escolar dos alunos cotistas e não cotistas, considerando as notas de acesso e as médias finais em língua

portuguesa e matemática nos três anos de escolaridade, identificando os índices de aprovação e reprovação por grupo de cota⁶⁵.

Realizar esse exercício de olhar para as trajetórias de jovens negros e negras alunos/as cotistas do Colégio Pedro II pode contribuir, a partir de um “caso particular do possível”, para se aperfeiçoar as políticas que objetivam diminuir os efeitos perversos das desigualdades de oportunidades educativas, uma vez que no próprio processo de socialização escolar

[...] grupos sociais distintos apropriam-se de maneiras distintas dos recursos disponibilizados pelo sistema escolar, experimentando, nas trajetórias até certo ponto parecidas, sentidos, sensibilidades, significados, facilidades e dificuldades muito diferentes, cujas regularidades evidenciam as bases estamentais da socialização primária e o caráter socialmente distintivo das estratégias individuais (BARBOSA, 2007, p.10).

Considerando, como Barbosa (2009), que a cor, o sexo e a idade, como indicadores de padrões sociais, precisam ser desvendados uma vez que produzem objetivamente diferenças nas trajetórias educacionais dos sujeitos, o trabalho de pesquisa realizado tentou apresentar as possíveis relações entre o desempenho escolar e a situação social dos alunos/as a partir do recorte por grupo de cota.

Nesse sentido, pensar no conceito de raça exposto nesta tese como forma de promover a desnaturalização das desigualdades sociais e se contrapor a perspectivas que tomam as características físicas e biológicas como definidoras das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais de um indivíduo, está de acordo com a abordagem proposta de uma análise relacional do mundo social. Este ponto de vista relacional modifica o olhar diante das desigualdades e das formas de dominação ao se confrontar com a visão que transforma particularismos culturais em verdades universais. Isso significa que os dados aqui apresentados se referem a um caso particular investigado, mas pode contribuir para análises outras, assim como para pensar em termos mais amplos a política de cotas atualmente implementada nas instituições federais de ensino.

⁶⁵ Cabe ressaltar que em 2016 houve uma particularidade na turma do terceiro ano do ensino médio em que a aprovação final ocorreu antes da última avaliação, visto que a aprovação no vestibular foi considerada como critério para tal. Isso ocorreu porque no segundo semestre de 2016 a escola foi tomada por um movimento de ocupação dos estudantes que lutavam contra os cortes na educação e as reformas no ensino médio desencadeadas pelo governo de Michel Temer. Os servidores também deflagraram greve contra o projeto em curso de reformas de cunho neoliberal, que pretendem promover a redução da atuação do Estado na saúde, educação, assistência e previdência. Isso fez com que o ano letivo terminasse após as provas de ingresso ao ensino superior. Os alunos do terceiro ano, então, acabaram não concluindo a última etapa letiva por determinação da portaria n° 4394, de 28 de novembro de 2016 que alterou o artigo 3° da portaria n°4369, de 23 de novembro de 2016, assegurando a emissão do certificado de conclusão e do histórico escolar ao estudante concluinte do Ensino Médio que possuísse 75% de frequência e aprovação em concursos vestibulares. Antes da portaria ser publicada, algumas liminares apresentadas à escola tinham determinado que o procedimento fosse este.

No Colégio Pedro II, a grade curricular do ensino médio regular é composta por uma gama extensa de disciplinas, no total são 13, distribuídas de forma diferente na carga horária do curso. Português, Biologia, Física, Química e Matemática são as disciplinas que possuem maior carga horária semanal, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 24: Componentes curriculares do EMR/CP2

COMPONENTE CURRICULAR	Nº de tempos por ano		
	1º	2º	3º
Português	5	5	5
Língua Estrangeira	3	3	3
Arte	2		
Educação Física	2	2	
História	3	3	3
Geografia	3	3	3
Filosofia	2	2	2
Sociologia	2	2	2
Biologia	4	4	4
Física	4	4	4
Química	4	4	4
Matemática	4	4	4
Desenho		2	2
TOTAL	38	38	36

Fonte: www.cp2.g12.br

As três disciplinas apontadas pelos estudantes que responderam ao questionário de perfil como sendo de maior dificuldade entre os alunos e alunas são aquelas contempladas com a maior carga horária e que compõem o campo das chamadas ciências exatas: Matemática, Química e Física, nesta ordem, como mostra o gráfico:

Tabela 25: Disciplinas de maiores dificuldades por grupo de cotas

	Escola particular	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	Total
Física	19,8%	21,4%	33,3%	18,2%	10,0%	19,3%
Matemática	18,5%	7,1%	46,7%	27,3%	30,0%	22,1%
Química	25,9%	28,6%	6,7%	9,1%	15,0%	20,7%

Fonte: Banco de Dados do Questionário de Perfil dos Alunos do EMRD/CP2-Niterói (2016)

Ainda que tenham diferenciações de acordo com o grupo de cota, são estas as mais indicadas como as que os estudantes guardam maiores dificuldades e as mais valorizadas

quanto à distribuição do número de tempos semanais, o que corrobora com a fala da aluna, utilizada como epígrafe desta seção, que aponta uma grande valorização das ciências exatas no processo de avaliação do desempenho dos estudantes. São disciplinas que também se organizam de maneira cumulativa, ou seja, dependem de conhecimentos específicos anteriormente adquiridos na escola, especialmente relacionados ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. O resultado do desempenho de cada aluno e aluna, nestes casos, estará muito vinculado ao capital acumulado durante os anos anteriores de escolarização, mais do que no caso de outras disciplinas que compõem o currículo do ensino médio no CP2.

Para os dados aqui produzidos foram consideradas as médias finais de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que são estas as disciplinas que compõem a nota do concurso de acesso. Assim, uma média geral foi construída considerando a média aritmética das médias finais nessas disciplinas em cada série do ensino médio. Para este cálculo foi preciso acompanhar o desempenho final de cada aluno que ingressou na turma de 2014, referente ao segundo ciclo da cota. A partir deste levantamento foi possível estabelecer as taxas de diplomação, de reprovação e evasão.

Estabelecendo uma relação entre o número de alunos matriculados com o número de alunos concluintes em cada ciclo, chegamos à taxa de diplomação (inscritos/diplomados). Dessa forma, da turma de 2013, dos 19 cotistas, 3 não se formaram no tempo previsto (2 pertencentes ao grupo de cota que utiliza apenas o critério escola pública e 1 do grupo que concorreu sem cota social mas com reserva para pretos, pardos e indígenas). Tais dados apontam para uma taxa de diplomação no primeiro ciclo de 1,2. Quanto mais perto de 1 melhor é a taxa, uma vez que ela é medida pela relação entre o número de ingressantes e o número de formandos. Isto é, dos 19 cotistas matriculados em 2013, 16 receberam diplomas em 2015.

Já no segundo ciclo, houve um considerável aumento do número de ingressantes pelas cotas racial e social. Ao todo foram matriculados 96 cotistas, 26 não se formaram em 2016, isso compõe uma taxa de diplomação de 1,4. A taxa mais elevada é verificada no grupo de cota social (1,75) seguido daqueles que acessaram via cota racial apenas (1,5), isso indica que para o desempenho no ensino médio do CP2/ Niterói, o peso das condições materiais de vida é maior que a marca racial, no que se refere à possibilidade de conclusão do curso.

Verificando que o número de concluintes no terceiro ano do ensino médio no *campus* Niterói, de acordo com os relatórios de gestão anteriores, ficaram em torno dos 94%, constata-se que essa porcentagem não foi alterada após o maior ingresso de alunos cotistas.

Comparando as médias das notas de acesso por grupo de cota e o desempenho desses alunos nos três anos do ensino médio, verificamos que a diferença nas notas de entrada e saída permaneceram praticamente as mesmas, o que sugere que a escola pouco contribui para a superação dessa desigualdade educacional inicial, na qual fica evidente também a distribuição socialmente diferenciada da qualidade da educação recebida nas etapas anteriores de ensino. O quadro abaixo evidencia essa questão:

Tabela 26: Comparação das Médias por grupo de cotas no ensino médio⁶⁶

Grupo de cota	Nota de acesso	Média 1º ano	Média 2º ano	Média 3º ano	Média EM
Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	5,7	6,0	5,6	5,0	5,5
Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	5,7	5,2	6,0	5,0	5,4
Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	6,1	6,0	6,0	6,1	6,0
Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	6,7	6,1	6,0	6,0	6,0
Rede pública	6,0	5,8	5,9	5,5	5,7
Rede particular	8,9	7,6	7,4	8,0	7,7

Fonte: SIAAC – CP2 – Tabulação da autora

Em relação à nota de acesso, a diferença de 2,9 pontos entre cotistas e não cotistas se torna mais evidente comparando o grupo que ingressou via cota social e racial ou apenas pelo critério renda com o grupo da rede particular. Ao longo da trajetória escolar há uma certa redução dessa diferença provocada pela diminuição da média dos alunos não cotistas e não tanto pelo aumento do rendimento dos alunos cotistas. Ou seja, o rendimento médio dos cotistas, considerando todos os grupos, mantém-se com pouca variação, enquanto que o rendimento dos não cotistas sofre variação de 1,3 e 1,5 pontos nos dois primeiros anos, respectivamente. O último ano é marcado pela redução da média no desempenho do primeiro e do segundo grupo de alunos cotistas e aumento do rendimento médio dos não cotistas.

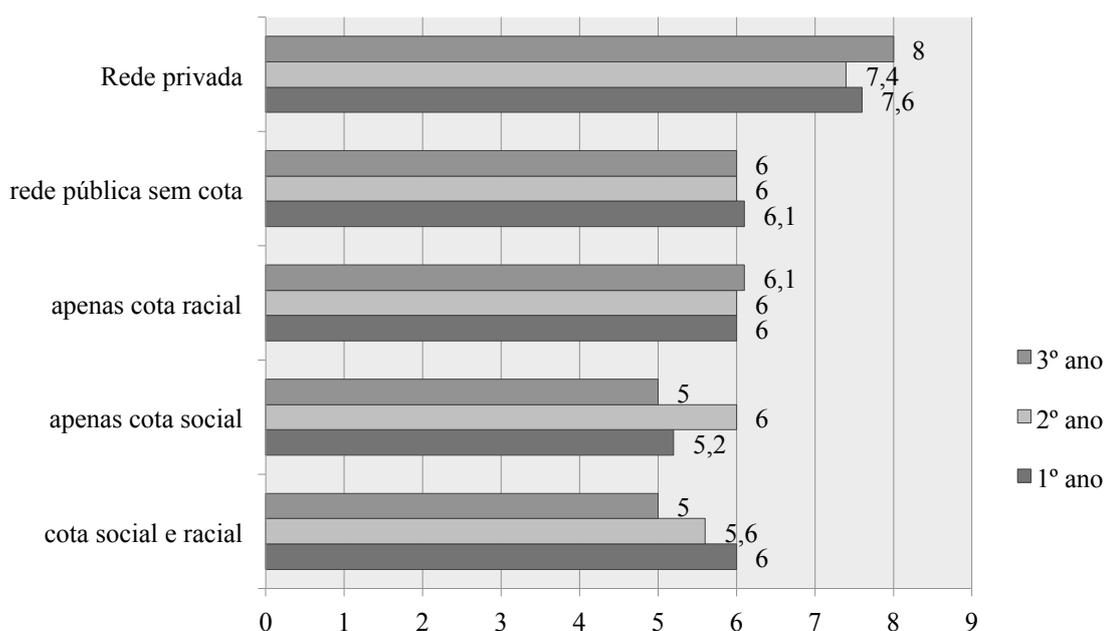
Em relação à média de acesso, em todos os grupos há uma diminuição do rendimento ao final do terceiro ano do ensino médio, mantendo-se as diferenças entre os grupos. Comparando a média do ensino médio entre cotistas e não cotistas, há uma redução de quase

⁶⁶ A média de cada ano foi calculada a partir da média aritmética entre as médias finais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

1 ponto na diferença de rendimento entre os dois grupos, isso se deve à maior queda da média dos não cotistas. Há uma maior estabilidade entre a nota de acesso e a média ao fim dos três anos de curso no grupo de alunos da rede pública, enquanto aqueles provenientes da rede particular de ensino apresentam maior variação de desempenho.

Relacionando o desempenho médio entre os alunos da rede pública, observamos que no acesso a marca da desigualdade social e racial se faz presente, visto que a maior média fica no grupo com renda maior e não PPI. A renda aparece como um aspecto mais preponderante que a raça quando consideramos o desempenho dos estudantes, tanto no acesso quanto ao final no ensino médio. Isso porque na comparação entre os dois grupos PPI e entre os grupos não PPI, aqueles que possuem maior renda, em todos os cenários (negros e não negros), apresentam desempenho maior. Isto é, o efeito combinando de renda e raça determina um rendimento menor entre o grupo de alunos negros; entre aqueles que apresentam menor renda, negros e não negros, o desempenho é equivalente. Isso não significa que o efeito da raça seja desconsiderado, pois quando comparamos os cotistas de maior renda, o grupo PPI apresenta rendimento inferior, especialmente no acesso. Tal fato sugere que nos patamares de renda mais elevados o fato de ser negro tem maior peso do que nos patamares inferiores de renda para o ingresso no CP2. Essas evidências podem ser melhor caracterizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 18 - Evolução do rendimento médio por grupo de cota



Fonte: SIAAC – CP2 – Tabulação da autora

Analisando apenas o grupo de alunos provenientes de escolas públicas, nota-se que há uma equivalência de rendimento dentro das diferentes faixas de renda. Agora, comparando apenas os alunos negros (cota racial), aqueles que possuem menor renda também são os que reduzem o seu desempenho ao longo dos três anos do ensino médio, sugerindo um efeito combinado das condições materiais e do racismo. Aqueles que ingressaram no coorte racial, mas com renda superior, mantêm um desempenho equilibrado ao longo do ensino médio.

Esses dados indicam que o possível efeito do sistema escolar para aumentar ou reduzir o impacto das desigualdades de renda e raça sobre os rendimentos acadêmicos não se faz sentir nem para um lado nem para o outro. Isto é, a manutenção tanto do desempenho médio dos cotistas ao longo dos três anos de escolarização quanto da diferença de pontos, comparada com a média dos não cotistas, sinaliza para a pouca contribuição dos investimentos educacionais recebidos nesse período para superação das desigualdades de rendimento que marcam a entrada desses jovens na instituição. Ao mesmo tempo, a manutenção de um certo padrão de desigualdade indica que o sistema escolar em questão também não tem aprofundado os efeitos perversos da origem social e da raça sobre os rendimentos. Há uma reprodução, um reforço, mas diante de um cenário novo de convivência de perfis bem diferentes, pode-se dizer, pela análise dos desempenhos, que a escola tem como contribuir para que essas marcas não se aprofundem. Isto pode significar que a superação ou pelo menos a diminuição dessas desigualdades é um caminho possível e viável, uma vez que se trata de uma política recém implementada, na qual os efeitos poderão ser melhor visualizados ao longo de um tempo histórico mais longo.

Ainda que os efeitos do sistema escolar sobre o desempenho dos alunos cotistas não tenham sido aqui expressivos, isso não significa que não exista e seja relevante. Os estudos sobre os efeitos da escola e da qualidade desta, que comparam instituições diferentes têm demonstrado que “alunos negros e pobres que estudavam em escolas públicas de boa qualidade obtinham desempenho médio superior àquele de seus colegas brancos e menos pobres que estudavam nas escolas públicas de baixa qualidade” (SILVA E BARBOSA, 2012, p.177).

Partindo agora para a análise da taxa de reprovação, foi considerada para a elaboração deste índice apenas os dados referentes ao primeiro e ao segundo ano da turma ingressante em 2014⁶⁷. Assim, verificamos que o 1º ano do ensino médio é a série que mais reprova alunos cotistas (foram 16 no total e nenhum da rede particular), sendo em maior número aqueles que

⁶⁷ Pelo fato do grupo investigado não ter concluído a última etapa letiva em 2016, como já mencionado.

concorreram às vagas reservadas para PPI sem recorte de renda (37% dos reprovados). Isso constitui uma taxa de alunos reprovados por número de ingressantes na série de 8,4%. Já em 2015, a taxa reduziu para 5,7%, com a diminuição do número de alunos reprovados cotistas para 9, sendo equivalente o número de reprovados advindos da cota social com PPI e sem cota social e sem PPI (3 em cada um desses dois grupos). Apenas dois (2) alunos não cotistas foram reprovados neste ano.

Considerando o total de alunos da série, o índice de reprovação, como visto, é menor que 10%, o que na análise geral da instituição não constitui um fator significativo. No entanto, o recorte por grupo de cota faz transparecer as discrepâncias que o olhar mais geral deixa escapar. As repetências no primeiro ano do ensino médio tornam-se relevantes quando observamos que são todas de alunos oriundos da rede pública, metade deles negros.

Para as alunas entrevistadas esse quadro de reprovação já é esboçado pelo perfil dos alunos que frequentavam a recuperação:

Na parte da recuperação, você vê que a maioria que está ali é cotista por que são pessoas que eu já conheço que vieram de escola pública. As pessoas que vão para recuperação e para PAF [prova final] são pessoas cotistas. Para a PAF então a maioria é cotista (CONCEIÇÃO).

[...] e até as pessoas que repetiram de ano, no primeiro ano foram 4 e no segundo ano 1, eram todos cotistas. Eram pessoas de escolas públicas que durante o trimestre você percebia que não entendia de jeito nenhum (LÉLIA).

O relato mostra como o destino do estudante vai se desenhando desde às aulas de recuperação à prova final, com isso tornou-se relevante acompanhar também o número de estudantes que não atingiam a média anual 7,0 ao longo dos três trimestres letivos. Como Matemática foi a disciplina apontada pelos estudantes como aquela em que eles enfrentam maior grau de dificuldade, consideramos apenas os dados referentes aos alunos e alunas que precisaram realizar a prova final nesta disciplina, também nos dois primeiros anos da turma ingressante em 2014. Assim, verificamos que no 1º ano 83 alunos cotistas ficaram de recuperação final em Matemática, isso significa 86,4% do total de alunos ingressantes vindos da rede pública de ensino. Esse percentual aumenta para 92,7% no segundo ano do ensino médio. Considerando os alunos que ingressaram via rede particular, as taxas são de 29,5% e 40% no primeiro e no segundo ano, respectivamente.

Apesar de um elevado número de estudantes cotistas precisar fazer a prova final para complementar a nota anual, isso não tem sido revertido em um número grande de reprovações. No entanto, mais uma vez chama a atenção a grande diferença entre cotistas e não cotistas que foram para a prova final em Matemática. Neste caso, observa-se entre os cotistas uma maioria de alunos negros que não conseguiram atingir a média anual nesta

disciplina, tanto no primeiro (43,75%) quanto no segundo ano (45,8%) do ensino médio. Em relação à Língua Portuguesa, o número de alunos provenientes da rede pública que faz prova final nesta disciplina é cerca de sete vezes maior que o número de alunos da rede particular. Mais uma vez os cotistas negros são os alunos que mais recorrem a esse instrumento para completar a média anual em Língua Portuguesa.

Já para a taxa de evasão, formada pelas transferências internas (mudança de campus), externas (mudança de escola) e trancamento de matrícula, não foi observado abandono escolar. Ao todo, sete alunos do segundo ciclo de cotas compõem esse indicador, dois do grupo de cota social (apenas fator renda) e cinco do grupo de escola particular. Esse baixo percentual (2%) de evasão de alunos cotistas pode estar relacionado à valorização dos diplomas sustentada pela lógica meritocrática, enquanto que uma taxa um pouco maior dos alunos provenientes da rede particular (5,2%), por ser o grupo que apresenta rendimento mais elevado, pode estar relacionada à uma certa inadaptabilidade ao clima escolar da instituição.

Como outros estudos das ações afirmativas já demonstraram, este trabalho também aponta que a lei de cotas no ensino médio proporciona uma maior diversidade no corpo discente, considerando o aumento significativo da representação de grupos desfavorecidos dentro da instituição. Ou seja, o objetivo de reduzir a desigualdade de oportunidades de acesso à escola pública federal por meio da política de cotas tem sido alcançado. Contudo, o desempenho dos cotistas, além de ser inferior, comparado aos não cotistas, segue a mesma proporção da diferença da média de ingresso na instituição. Tal diferença de rendimento, no entanto, não é maior que o impacto que a entrada desse novo perfil de alunos provoca na escola, potencializando mudanças em relação à diversidade e à equalização das oportunidades educativas. Quem sabe ao longo dos anos essa diferença de rendimento possa ser reduzida como efeito dos investimentos que a própria instituição tem feito para a transformação de sua forma de seleção e dos dispositivos de acompanhamento dos alunos.

Tanto a taxa de diplomação e de repetência quanto a taxa de evasão revelam que o argumento que a política de cotas raciais provocaria uma diminuição do nível acadêmico da instituição, considerando o desempenho global dos discentes, não passa de uma futurologia não aplicada à realidade. Um temor que esconde a lógica comum nos discursos contrários a tal política, qual seja, a validação da ideologia do mérito.

Pela ideologia do mérito, a passagem pela escola e, por consequência, a aquisição de diplomas, é um critério justo para a distribuição diferenciada de lugares no espaço social. Um reforço da ideia de que a sua posição na hierarquia social é uma recompensa pelo esforço pessoal empreendido para tal, e mais do que isso, a crença de que todos que se esforçam

ganharão estas mesmas recompensas, sejam títulos, salários, e todos os tipos de recursos materiais e simbólicos que conferem diferenciação aos sujeitos na escala social.

Ingressar no CP2 pela política de cotas aparece como um atalho à essa lógica abstrata, como se o sistema de mérito estivesse sendo burlado. O que é ainda mais desconcertante, é que pela forma como a nossa sociedade se organiza, todos os alunos negros, sejam cotistas ou não, carregam essa marca de não merecedores. Para uma das alunas negras entrevistada essa chancela já foi dada desde o momento da matrícula.

No meu caso, foi na matrícula, que aí aqui no CIEP (onde funcionava o CP2-Niterói), chamaram da letra L quem era de escola particular, quem era de escola pública, e quando falaram escola particular e eu e a minha mãe levantamos todo mundo olhou, como se: você? De escola particular? Tem coisa que é sutil, mas a gente sente. Então quando a gente levantou e todo mundo olhou é como... é que você negra levantando junto com todos eles com dinheiro de escola particular!? Eu me senti um pouco constrangida[...] (LÉLIA).

O estranhamento que o corpo negro causa ao ingressar num espaço que até então era privilégio (e não mérito) do corpo branco colocou essa estudante num lugar de constrangimento, como se aquele não fosse o lugar dela, não só pelo tipo de escola, mas pela forma de ingresso. A cena descrita caracteriza bem o imaginário que reveste as relações que se estabelecem dentro da escola entre alunos, professores, demais servidores e responsáveis, de que ser negro é relacionado com ser pobre e ser cotista.

As alunas descrevem que no primeiro ano isso ficava mais evidente e era reforçado pelo desempenho nas aulas e nas provas. A forma como elas recebiam essa marca, de serem não merecedoras daquele recurso por serem negras e, portanto, cotistas, tendo ou não lançado mão dessa política, confirmava justamente o que se queria combater, o mérito, o indivíduo como responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

[...] todo mundo achava que o problema era com a gente, eu não to me esforçando, eu sou muito burra, eu não consigo aprender e as outras pessoas estão indo bem [...] Falava para gente ir pro reforço, fazer lista, estudar. Só que a gente tava fazendo isso, não tinha mais como fazer isso. A gente não tinha mais tempo, a gente estava deixando de dormir, de sair. A gente só tava estudando e ainda assim o que falavam era para gente continuar estudando. [...] coisas que você para pensar e acha normal, mas se você parar para pensar é uma coisa muito séria, que você precisa prestar atenção, uma coisa que o sistema educacional faz com a gente. Que a gente vê a nota, um boletim, uma nota vermelha, você não se encaixa, e o que, o que a gente faz, faz com a gente? E que a gente é definida por isso, e não vai conseguir, nossa vida não vai ser a mesma de quem tira uma nota boa, que a gente não vai conseguir um emprego, entrar na faculdade [...] (CAROLINA MARIA).

Em um ambiente em que esse sentimento de não pertencimento, de não-lugar, é reforçado, e ainda encarado como sendo consequência da falta de um investimento pessoal adequado, o que, na esfera da previsibilidade, os argumentos contrários às ações afirmativas postulam é que haja um grande número de conflitos e de desistências. Em relação à evasão,

como os dados apresentados demonstraram, não há uma relação entre ser cotista e ter evadido, ao contrário, alunos provenientes da rede particular apresentam taxa de evasão maior. No caso do aparecimento de conflitos a partir da entrada de um novo perfil de alunos na escola, as entrevistas com professores, gestores e com o grupo de alunas forneceram algumas pistas para pensarmos sobre a política de cotas para além da garantia do acesso.

Tanto os dispositivos de auxílio aos alunos, quanto a modificação de práticas pedagógicas foram apontadas como mecanismos complementares à nova política de acesso à instituição. Ainda que não exista um plano de ações afirmativas na escola, os elementos apontam para um movimento de inquietação que vem contribuindo para uma revisão na forma como o CP2 organiza seus planos e suas práticas de ensino. Nesse sentido, o depoimento das alunas exemplifica algumas estratégias pedagógicas que tem funcionado de maneira a provocar uma reelaboração dos pressupostos meritocráticos que informam o olhar sobre a política de cotas e que tem permitido também uma outra apropriação dos sujeitos em relação ao lugar que ocupam como alunos negros, cotistas ou não, no Colégio Pedro II.

5.3 O trabalho pedagógico faz diferença?

O foco da análise de dados esteve ligado o tempo todo ao acompanhamento do processo de implementação da Lei de Cotas no CP2, como essa política chega à escola, que mudanças acarretam e que efeitos preliminares são possíveis de serem avaliados. Até aqui verificamos que na relação entre a política de cotas e o desempenho, apesar das iniciativas que o colégio vem desenvolvendo para interferir positivamente na trajetória escolar de seus alunos, permanece um forte impacto da origem social nos destinos escolares, não sendo capaz ainda de provocar uma redução do peso desse fator nas trajetórias de escolarização.

No entanto, escapando um pouco dos efeitos reprodutivistas, a política de cotas, ao assegurar a entrada de um novo perfil de estudantes, tem impulsionado o embate entre diferentes perspectivas de justiça social, nas quais o mérito individual e o desempenho escolar entram em conflito a partir do questionamento que esses sujeitos levantam acerca dos padrões valorativos que organizam a experiência de ser aluno e aluna do CP2.

O encontro desse estranhamento, provocado não apenas pelo embate de perspectivas diferenciadas, mas sobretudo pela presença de um corpo que escancara as marcas de um sistema desigual, com práticas pedagógicas que dão lugar ao debate e ao aprofundamento dessas questões, tem construído um campo fértil para a expansão de um processo pedagógico de mudanças simbólicas.

O caso que se segue, muito presente nos discursos das jovens negras que participaram da pesquisa, é um exemplo dentro de um universo amplo de possibilidades de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação que se organiza para além dos resultados do rendimento acadêmico.

Abaixo segue o relato de uma das professoras entrevistada sobre suas atividades realizadas em sala de aula, na disciplina de sociologia, que ao “retirar as máscaras” que tornavam invisíveis os conflitos relacionais dentro de uma turma de composição mista (cotistas e não cotistas), abriu espaço tanto para a revisão de padrões valorativos quanto para o reconhecimento do grupo de cotistas como sujeitos de direitos, invertendo a lógica de “não merecedores” que permeava dentro e fora da sala de aula.

Nesse ano em 2014 eu estava com muita turma e a gente, e estava trabalhando com primeira série, tinha acho que duas turmas da primeira série, o que não era muito, tinha duas e o restante eu estava com o pessoal da segunda série. E na primeira série nesse ano teve uma coisa curiosa, [...] a gente trabalhou sobre meritocracia e aí a gente elaborou uma proposta, [...], esse primeiro ano a gente trabalha com socialização e instituições, logo no início, no primeiro trimestre e aí enfim, as diferenças do processo educacional aparecem, as desigualdades acabam aparecendo e desigualdade é um termo que a gente só aborda na terceira certificação, mas a gente vai construindo isso ao longo do ano, o primeiro reconhecimento de processo de desigualdade, estruturalmente como isso acontece no trabalho. Desde a primeira certificação a gente pensava que tem que ir apontando as desigualdades educacionais porque isso já apareceu e nessa eu tive uma turma especificamente, essa turma está no terceiro ano, e tinha bastante meninas negras, e meninas bem branquinhas, e aí na hora que a gente começou a falar de cota, eu não me lembro o que aconteceu, eu sei que a questão de cotas aconteceu e aí virou um debate e aí começamos a conversar sobre isso, e aí eu vi quem eram as cotistas e vi que as cotistas eram negras, elas também se colocaram nesse lugar, aparecem, como eram muitas, ou algumas, pelo menos umas 5 meninas negras pelo menos, elas falaram e eram muito cheias de atitudes, meninas ótimas, foram falando muito sobre isso, essas meninas estão na terceira série e elas sempre tiveram uma participação bem interessante no colégio durante esses anos, isso já apareceu desde a primeira série e nesse ano como a gente foi trabalhar com isso, a gente ouviu outras coisas: “ah, os alunos negros quando chegaram no colégio...”. Ficou sendo chamadas pelas outras turmas de turmas feias, como se fossem feios, rolou um estranhamento, e eles se sentiram meio diferentes, tratados dessa forma diferente (P3).

Vale ressaltar que a distribuição dos alunos por turma ocorre no momento da matrícula em que o estudante escolhe qual língua estrangeira quer cursar naquele primeiro ano. As possibilidades são inglês ou espanhol. As primeiras turmas a completarem o número máximo de alunos (em média 35 alunos), de acordo com informações da secretaria escolar, são as de inglês, fazendo com que muitas vezes a opção do aluno não seja contemplada. Essa “escolha” define a turma que o estudante estará até o fim do ensino médio, o que ocasiona, por vezes, uma distribuição não muito equânime entre o número de cotistas e não cotistas por turma. Nas turmas de primeiro ano de 2014, os alunos cotistas negros (considerando aqueles que ingressaram pelo critério PPI) representavam 27% do total das turmas de espanhol e 19%

das de inglês. Por mais que a escola não utilize a enturmação como mecanismo de seleção interna, por estabelecê-la a partir da “escolha” do matriculando na língua estrangeira que pretende cursar, mesmo assim não impede a diferenciação.

A enturmação constantemente é apontada como um dispositivo de manutenção das hierarquias escolares, como uma estratégia voltada para o interior da instituição. O *campus* Niterói parece não utilizar esse instrumento dessa forma, mas ao não atuar para que a distribuição dos alunos por turma não seja um reflexo das desigualdades anteriores, ainda não escolares, não resulta numa transformação de resultados. Isto é, a não interferência da escola no processo de enturmação não impede que a formação das turmas funcione como um mecanismo de seletividade interna que produz diferenciações e hierarquias.

No terceiro ano de 2016, composto por seis turmas, os alunos cotistas negros estavam distribuídos da seguinte maneira: dos 38 alunos negros da série, a turma com maior número de cotistas negros tinha uma proporção de 36% do total, enquanto a de menor estava entorno de 12%.

A turma da qual o relato da professora se refere é uma que apresentava no 1º ano/2014 uma proporção de alunos e alunas negros de 20% em relação ao total de 34 alunos matriculados, também é aquela da qual as jovens entrevistadas faziam parte. Foi a turma identificada como “feia”, por apresentar um grupo relativamente grande de corpos até então sub-representados na instituição.

Num primeiro momento, a caracterização depreciativa da turma, ainda que não explicitado, tem correspondência com o fato de ser a turma com grande número de cotistas negros, de corpos que correspondem a um fenótipo que na nossa sociedade vincula-se a um padrão de beleza inferiorizado, e de histórias pessoais que sugeriam ainda uma relação entre pertencimento racial e desempenho acadêmico. O aspecto a ser considerado, nessa situação, refere-se às práticas de discriminação racial que assolam a sociedade e interferem substancialmente nos processos de construção de identidades.

Assim como a discriminação e o preconceito racial presentes na dinâmica das relações sociais estão intimamente associados à disputa por posições na estrutura social e à legitimação de condições de desigualdades, a conformação de identidades subalternas no interior das escolas por meio, por exemplo, de situações como a descrita de racismo, afetam os desempenhos e as trajetórias de escolarização das jovens. As evidências empíricas já permitiram caracterizar os negros/as como estando sujeitos a um “processo de acumulação de desvantagens” ao longo de suas trajetórias sociais (SILVA, 1981; HASENBALG, 1979 E HASENBALG E SILVA, 1988).

O incomodo da turma se expressava pela questão do pertencimento vinculada à ideologia do mérito: enquanto uns questionavam o lugar que os alunos e alunas negras ocupavam, estes iam sentindo-se menos capazes e, portanto, menos merecedores da condição em que estavam como estudantes do CP2. Tal fato só foi explicitado a partir do momento em que na sala de aula foi impulsionado o debate sobre meritocracia:

[...] em relação ao debate, em que vi que pensavam que eu estava aqui, mas não merecia, que você estudou menos que eu, menos que meu amigo que estudou e tirou nota maior que a sua. Acho que só em relação a isso, de você ser cotista, você não estudou tanto, você não merece (CAROLINA MARIA).

Ainda assim, o racismo não se tornou tão evidente para as alunas, por não se tratar de situações de discriminações diretas, como xingamentos ou piadas relacionadas à cor das estudantes, mas pela incorporação de um modelo que privilegia o pretense desempenho individual, algo que está associado ao sujeito em si e não a um coletivo como ao grupo de alunos e alunas negras da escola. Dessa forma, quando perguntadas se já tinham sofrido algum tipo de discriminação na escola, uma das entrevistadas respondeu:

Não por ser negra, mas no primeiro ano em matemática quando a professora falava isso aqui vocês já sabem, eu não sabia e não tinha coragem de perguntar. [...] Era essa vergonha de perguntar por achar que o resto da turma já sabia (CONCEIÇÃO).

As marcas de diferenciação mais perceptíveis entre as estudantes negras estavam vinculadas ao desempenho escolar, a desigualdade justa ou aceitável na ideologia do mérito. As alunas descrevem inúmeras situações em que se sentiram inferiorizadas ou deslocadas por não corresponderem às expectativas dos professores em termos de rendimento. A vergonha aparece como signo da falácia meritocrática: a aspiração por igualdade torna-se mais tangível quando se vivencia a experiência de atingir um lugar que antes não fazia parte do campo de possibilidades de muitos jovens, ao mesmo tempo, a igualdade se torna cada vez mais um problema quando outras desigualdades se aprofundam justamente quando uma é reduzida.

Quando a Lei de Cotas remodela os mecanismos de seleção do alunado do CP2, a desigualdade inicial que comprometeria o acesso à escola média federal de um grupo variado de jovens é reduzida, no entanto, a escola, ao se apoiar nessa pretensa igualdade atingida, faz com que suas hierarquias internas se tornem cada vez menos notáveis como desigualdades, e mais como um produto de um investimento individual inadequado.

Ao incorporar esse ponto de vista, pelo olhar do outro (alunos e professores) e pela sua própria perspectiva meritocrática, as estudantes assumem o fracasso, entendido como o não alcance à uma expectativa pré-definida pela escola (no caso do CP2, diz respeito à manutenção das médias maior ou igual à sete), como algo intrínseco a eles. Frases como “acho que me acostumei até a não ir bem” ou “isso de você se adaptar com o fracassar” se

assemelham com o que Dubet (2001) aponta como a individualização das desigualdades. Para este autor, contraditoriamente, os valores meritocráticos garantem que o princípio da igualdade entre os indivíduos, postulado das democracias republicanas modernas, seja mantido, uma vez que permite que as desigualdades sejam entendidas como fruto do empenho de cada um, portanto, passíveis de serem aceitas e até consideradas justas.

As diferenças de rendimento na trajetória escolar entre alunos cotistas e não cotistas podem ser vistas dessa forma, uma vez que com a política de cotas se produziu uma certa igualdade de condições na competição entre as vagas. Essas seriam, para Dubet, um exemplo das duas faces da igualdade:

Enquanto os indivíduos pensam que suas desigualdades escolares decorrem do trabalho que realizam livremente, a igualdade fundamental está garantida. Quando descobrem, o que é comum, que não são iguais aos demais apesar do trabalho que realizam, só lhes resta duvidar de seu próprio valor, de sua própria igualdade. Eles só podem se autorresponsabilizar, se sentir inferiores, o que lhes deixa a opção entre a retirada de um jogo em que estão perdendo e a violência, a destruição desse jogo. É porque as transformações dos mecanismos de formação das desigualdades individualizam as desigualdades, que as desigualdades levam à perda de autoestima e à consciência infeliz. A “meritocracia” escolar pode ser um princípio libertador, o que não impede que legitime as desigualdades, na medida em que atribui sua responsabilidade às próprias vítimas (DUBET, 2001, p.16).

Nesse sentido, a síntese produzida na dinâmica escolar, apresentada no capítulo anterior, de que ser cotista é ser negro, passa a significar também que ser negro é ter menor desempenho e, seguindo nessa lógica, de que o rendimento é um resultado exclusivamente do esforço individual, ser negro no CP2 também pode significar ter menor valor. Por mais que esse processo tenha relação com a forma histórica com que a desigualdade racial em nosso país foi construída, ele se renova a partir de outros elementos e de maneira a esconder justamente a interferência do fator racial. Não fosse uma turma ter sido chamada de “feia”, talvez o racismo na escola não teria sido evidente para a professora e seus alunos.

Os professores e os estudantes falam da diferença entre os alunos por terem vindo de escola pública ou particular. Quase em nenhum momento a cota racial ou a identidade negra é demarcada nas entrevistas. No entanto, quando se fala em alunos cotistas são as jovens negras identificadas como tal. Isto é, não há uma associação entre a política de cotas e a questão racial. O entendimento dos sujeitos entrevistados é que a política atende a um perfil social caracterizado por estudantes que provém de escolas públicas e, por isso, pelas diferenças de renda e de oportunidades educativas, apresentariam maiores dificuldades e menor rendimento. A questão racial aparece quando é preciso identificar esses sujeitos e não como um fator que produz essas desigualdades. A raça, como marcador de distinção, é acionada para hierarquizar os estudantes em relação também às expectativas que a escola constrói sobre eles.

Na escola, tanto a política de cotas quanto as relações conflituosas vivenciadas pelos jovens nem sempre aparecem como fruto da discriminação racial. Isto ocorre, pois, a prática do racismo não se dá apenas de forma explícita, por agressões, apelidos, entre outros mecanismos. Ela aparece também, e especialmente, nos discursos, nas profecias autorrealizadoras dos/as professores/as, nas expectativas das famílias em relação ao desempenho escolar de seus filhos/as, na ausência de referenciais negros, nas festas, no livro didático, na organização da sala de aula, na regulação dos corpos, na formulação curricular, entre outros.

Apesar das políticas atuais que visam fazer da escola um território de conhecimento e posicionamento sobre a história e cultura negras e as relações raciais no Brasil, como a lei 10.639/2003⁶⁸, ainda há uma resistência grande por parte da comunidade escolar em tratar destas questões. Em parte isso pode ter relação com o debate trazido por Dubet (2001) da individualização das desigualdades, que acaba acarretando o escamoteamento, por exemplo, da questão racial como um elemento estruturador dos processos de produção e reprodução das hierarquias sociais.

No caso estudado, a condição social, associada ao aspecto da renda e da escola de origem, aparecem na visão dos entrevistados como marcas de diferenciação que impactam no desempenho escolar, mas a desigualdade racial, ainda que entendida como muito próxima à desigualdade de renda, em nenhum momento foi apontada como um efeito relevante na trajetória dos alunos.

Ainda assim, alunos negros, cotistas ou não, percebem as marcas que lhe atribuem: de um lado são identificados como “feios” e de outro como “fracos”. Para Dubet (2001, p.14) “nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito”. Tal afirmação ganha sentido na experiência das jovens. A conformação de cada aluna ao lugar que lhe é atribuído acaba sendo a maneira que encontram para sentirem-se adaptadas (ou iguais como alunas do CP2) ao novo cenário em que não mais são vistas e nem se veem como antes.

Em relação a mudança da dificuldade, eu acho que no primeiro ano além de toda essa dificuldade, a fase de adaptação, eu acho que uma coisa que também influenciava é que assim, a gente saiu das nossas escolas, e a gente estava acostumada a ir bem lá, nós éramos os melhores alunos das nossas outras escolas, então a gente chegou aqui, e lá a gente tinha, por exemplo, eu tirava muita nota boa, média sendo 5, eu ficava com 9, a maioria das minhas notas, eu era uma boa aluna, agora chegar aqui, a média ser diferente, a dificuldade ser maior, a base ser

⁶⁸ Lei que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

diferente, então assim, a expectativa, a nossa expectativa a gente acabou ficando frustrada por causa disso, além de toda dificuldade a gente também esperava ir bem, a gente sempre foi bons alunos e chegar aqui mudou, no segundo ano a gente já estava mais adaptada já tinha entendido como funcionava a escola, o método de estudo, a gente teve que se adaptar, ver como fazer, de estudar, ir em reforço, estudar em casa. A gente acabou vendo que não ia dar e que era diferente e que não ia tirar as mesmas notas, não ia ser a mesma coisa (CAROLINA MARIA).

Essa passagem revela o distinto lugar da escola no complexo processo de construção de identidades, como um jogo relacional em que aparecem ao mesmo tempo a diversidade e as relações de poder e a produção de desigualdades. Ser considerada “boa aluna” na escola de origem e, no CP2, se confrontar com a ideia de que “não ia tirar as mesmas notas”, apesar dos investimentos no sucesso escolar serem feitos (frequentar reforço escolar, estudar em casa), coloca em questão a forma como as alunas se veem, a sua própria identidade.

Quando a atividade pedagógica permite que os estudantes reconheçam o tipo de espaço relacional em que sua identidade se constitui e pelo qual é constituída, novas possibilidades de interações são construídas. Logo, a proposta realizada nas aulas de sociologia, ao discutir meritocracia, contribuiu para desvendar as marcas da raça nos processos de reprodução social, revelando as condições da desigualdade. Nesse sentido, as alunas entrevistadas que carregam em suas trajetórias escolares a marca do reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser negra associada, por exemplo, ao menor rendimento, encontram também na ação pedagógica uma estratégia para lidar com diferentes preconceitos e o racismo.

Ao mesmo tempo, a percepção, potencializada pela prática pedagógica, de que a desigualdade é um processo coletivo instrumentaliza as jovens para enfrentarem os mecanismos de diferenciação a que estão sujeitas dentro da escola. Assim, começam a questionar juntas as estruturas que provocam esses constrangimentos, caminho que pode tornar possível a relativização da ideologia meritocrática.

[...] eu acho que os professores não estavam preparados para lidar com todas essas realidades dentro da sala [...]. Acho que alguns professores não perceberam que tinha gente que não tinha matemática, que não fez preparatório, acho que o pensamento deles não considerava muito essas diferenças dentro da sala. Então isso deixava as pessoas constrangidas, por que explicavam falando que a gente já tinha aprendido lá no fundamental. E quem não sabia ficava com vergonha de falar eu não sei, por que todo mundo sabe. Acho que isso causou muito constrangimento em muita gente (LÉLIA).

O que a jovem coloca é o grande desafio que a política de cotas impõe à escola: como ensinar para um grupo de alunos que é social, cultural e racialmente diversificados? O território escolar é um espaço privilegiado de formação que tem sido chamado a abarcar as discussões sobre a natureza das desigualdades sociais e raciais construídas historicamente e reelaboradas na atualidade. Para Oliveira (1999), a escola faz parte de um processo em que

[...] só a tomada de consciência, de parte dos afrodescendentes, de terem sido excluídos e rejeitados e de parte dos brancos de serem discriminadores ou de terem origem racial de um grupo excludente, é que se poderá tender para relações inter-raciais não-conflitantes. (OLIVEIRA, 1999, p.14)

É sob esse aspecto que retomamos a aula de sociologia em que o tema de estudo foi a meritocracia. No primeiro ano, logo após o concurso, colocar esse debate em sala fez aparecer todos os constrangimentos camuflados na pretensa igualdade que o uniforme da escola tenta garantir. Para a professora que desenvolveu a atividade descrita, a evidencia da diversidade tem significado a revisão também do lugar que os próprios professores assumem dentro da instituição e na relação com os estudantes.

A gente se uniformiza e uniformiza o aluno como professor do Pedro II. O que é ser o professor do Pedro II é impor que todo aluno do Pedro II seja como todo aluno de Pedro II é. Na sua prática você também é uniformizador, e isso é ser bom professor ou não (P3).

O posicionamento dos agentes que compõem o espaço escolar se desestabiliza com a entrada de um novo perfil de alunos. Estes acabam escancarando os limites da atuação da escola frente às desigualdades sociais; a sua própria presença também faz com que os fatores próprios do ambiente escolar que geram desigualdades educacionais sejam descortinados.

Com um questionamento muito forte sobre a diferença de notas entre alunos de escolas públicas e particulares, logo o assunto proposto para discussão na turma passou a ser a política de cotas, como exemplo próximo e vivenciado pelos estudantes. Na ideologia meritocrática, que rege a distribuição de bens e recursos na nossa sociedade, a nota em um concurso é um critério visto como “neutro”, uma vez que a submissão a uma mesma prova transforma por si só as disparidades dos resultados em diferenças de esforço.

Eu lembro mesmo que algumas vezes me perguntavam onde eu estudava e eu respondia Pedro II, falavam da prova e falavam se eu entrei com cota e eu respondia que sim, era “*ah, tá, entendi*”, e eu não sabia mais o que falar, por que eu não conhecia muito e depois desse debate eu tinha mais conhecimento e já conseguia rebater [...]. Eu só consegui me defender depois desse conhecimento. Como escudo mesmo para os ataques (CONCEIÇÃO).

A atividade desenvolvida nas aulas de sociologia anuncia um caminho que se costura a partir da reflexão sobre os padrões valorativos que promovem as desigualdades, abrindo a possibilidade para transformá-los. Foi por essa prática pedagógica na qual foi promovido um diálogo entre a “nossa pesquisa, com os argumentos da professora e também a nossa vivência” que as alunas se encontraram enquanto jovens negras, cotistas ou não:

Não no meu caso, que não entrei pela cota, mas pela questão racial eu me identificava. Sabe que a pessoa passou pela mesma coisa que você, eu entendo que o que eles estão falando está errado, então criou um laço ali na turma por umas pessoas e nas outras que compartilham isso (LÉLIA).

A experiência comum que as alunas carregam pela vivência dos efeitos da

desigualdade racial em suas trajetórias de vida foi salientada pelo embate acerca da política de cotas. O pertencimento racial compartilhado gerou uma identificação que juntamente com os novos conhecimentos que a turma estava produzindo formaram um escudo, como cita uma aluna, para que elas pudessem lidar com o fato de, por muitas vezes, sentirem-se “não capazes” ou “não merecedoras” de estarem estudando no CP2. Os três depoimentos abaixo demonstram isso:

Aí nesse debate ela [professora] perguntou o que achávamos sobre as cotas, as primeiras pessoas que levantaram a mão eram contra, achavam tanto que estavam certas que queriam falar logo. *“Ah, não, por que eu estudei muito e quem é de escola pública não precisa estudar!”* Aí quem era cotista começou a contestar e aí começou. Alguns apoiaram os que eram contra e outros os que eram cotistas. Foi assim que quebrou mesmo a turma. Até por falarem que você não precisou estudar para estar aqui, é uma coisa que feri muito. [...] eu lembro de encontrar [a professora] em São Cristóvão e perguntarmos se ela ia dar aula para gente e ela comentou: vocês são aquela turma do debate? Até para ela marcou (LÉLIA).

E até a minha visão sobre as cotas mudou muito depois que eu entrei aqui, por que eu não conhecia muito e não tinha opinião formada. E eu acho muito importante por que, logo que a gente entrou até no primeiro ano, a gente teve uma discussão sobre isso, e as opiniões eram muito divergentes, por que tinha gente que dizia que a gente era cotista então não precisava estudar para entrar, como se as cotas fossem desnecessárias, fossem privilégio, fossem benefício, sendo que a base de uma escola pública, sendo ela municipal ou estadual é muito diferente de uma particular, que eles têm todas as aulas, todo o acesso. E que a gente não precisava estudar, enquanto eles tinham que estudar para passar e às vezes nem passavam. E tem que ter conscientização de toda essa gente que ainda é contra e tem que entender essa dívida, que é para igualar mesmo. Oportunidade igual para todo mundo (CAROLINA MARIA).

O nosso ano foi o que teve maior número de cotista, e todo mundo fala que nos outros anos era bem difícil ver um negro e que nessa turma tinha bastante. E nesse debate, colocamos nossas opiniões, e a turma meio que se dividiu. Então você vê essa separação de quem veio de escola particular, de quem não é cotista, teve uma divisão de opinião. Teve gente que disse que teve amigo que tirou uma nota muito maior que a dos cotistas e não passou, muita gente criticando, achando que não era uma coisa necessária, que não deveria acontecer. Ficou evidente. [...] não foi por que minha nota foi menor do que a de muitos de escola particular que eu não estudei, foi simplesmente por que eles tinham mais base do que eu. E sobre o ano que entrou mais cotistas, meu professor sempre falava que sobrava muitas vagas de escola pública por causa da nota de corte e que no nosso ano teve reclassificação do pessoal do público. [...] tem esse racha que a gente dividi e chama de casa grande e o pessoal de cá de senzala. Os de lá são todos brancos. E tem a burguesia que tá ali no meio que nem cheira e nem fede (CONCEIÇÃO).

Ao reelaborarem com o debate em aula as bases que sustentam que é o indivíduo o responsável pelo seu sucesso ou fracasso na escola, coletividades foram organizadas. Ainda que seja na lógica do conflito, da diferenciação como oposição, é um movimento que permite a revisão do processo de individualização das desigualdades. A marca racial também se torna mais evidente quando os grupos de formam, dando a dimensão de que tanto as desigualdades materiais quanto os padrões hierárquicos de valoração cultural produzem injustiças relacionadas à redistribuição e ao reconhecimento.

O desvelamento dos diversos mecanismos sociais que impedem a participação dos sujeitos enquanto pares na sociedade é um passo fundamental para que se desconstrua o ciclo vicioso de subordinação econômica e social apontado por Fraser (2001). A escola é parte dessa elaboração, como causa e como efeito. As políticas que combinam redistribuição e reconhecimento, como a Lei de Cotas aqui analisada, interferem não apenas na composição das instituições, que passam a ser mais diversas, mas criam as condições necessárias para que a travessia do rio seja feita: a passagem das políticas afirmativas para as transformativas.

O que os depoimentos apontam, mais que a comparação dos rendimentos, é que a política de cotas no acesso à educação pública federal, se for pensada como um fim em si mesma, não será suficiente para atingir as bases político-econômicas e culturais das injustiças. A tendência, verificada também nesse estudo, das políticas desse tipo afirmarem a diferenciação de grupos com possibilidade de estigmatização dos mesmos (casa grande, senzala e burguesia) precisa ser ultrapassada.

A positivação de identidades e a valorização da diversidade cultural representados no termo reconhecimento formam a estrada que precisa ser trilhada para que se desestabilizem os padrões de diferenciação entre grupos, como uma passagem necessária, mas não o fim do caminho. A experiência do CP2 aponta que a reserva de vagas impõe um movimento de reconhecimento de novos sujeitos como alunos da escola, mas não necessariamente de forma não subordinada. O espaço-tempo necessário para se construir uma ação transformativa parece estar relacionado à capacidade da instituição de assumir não só as cotas, mas uma concepção ampla de ação afirmativa, com a implementação de medidas intencionalmente voltadas para a redistribuição de recursos e o reconhecimento da estrutura cultural que diferencia grupos.

Passar de uma política de reconhecimento afirmativo para uma de reconhecimento transformativo implica uma transformação da estrutura simbólica que hierarquiza os sujeitos, mas também pressupõem que essas estruturas sejam conhecidas para serem desestabilizadas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas organizadas com o objetivo de descortinar os processos de produção e reprodução das desigualdades são ferramentas essenciais, não apenas para a formação dos sujeitos implicados na dinâmica das relações de ensino-aprendizagem, mas para a transformação da própria política que engendra tais ações. Configurando um movimento dialético no qual os sujeitos são deslocados pela política e esta também se transforma pelas novas apropriações que se fazem dela.

A passagem de alguém que se constrange ao ser pressionada por não corresponder a um critério aleatório para ter acesso a um recurso socialmente produzido, como a educação,

para alguém que assume uma postura de enfrentamento diante da depreciação do seu esforço e de si mesma em consequência, torna essa pessoa um agente de mudanças. As alunas que vivenciaram isso passaram a se reunir coletivamente para buscarem o fortalecimento de suas questões. O desafio colocado pode ser pensado a partir do conceito de Fraser de paridade participativa. Até agora, observamos o papel importante que um planejamento curricular atento a estas questões exerce para propiciar que os conflitos que envolvem redistribuição e reconhecimento saiam das sombras. Será possível conectar essas dimensões do conflito que se desenvolve na escola com a paridade participativa?

Pensando na análise que foi feita neste trabalho sobre a implementação da política de cotas no CP2, a partir da paridade participativa vamos observar que, tanto no sentido da redistribuição quanto no sentido do reconhecimento, estamos muito mais próximos do modelo afirmativo que do transformativo. As condições objetivas que diferenciam os alunos são atingidas num primeiro momento quando a distribuição das vagas permite categorias de competição diferenciadas. No entanto, dentro da instituição, os meios e as oportunidades, como no caso das bolsas acadêmicas, que poderiam propiciar uma participação maior dos alunos naquilo que a escola se organiza para oferecer, ainda permanecem privilegiando um certo perfil de estudantes. Ao mesmo tempo, as condições intersubjetivas, que dizem respeito às normas institucionalizadas que conferem um status inferiorizado a certas categorias de pessoas, permanecem enraizadas e muito associadas à ideologia meritocrática.

A paridade participativa, nesse sentido, pode ser uma medida de avaliação também das normas institucionais que organizam a distribuição dos recursos materiais e os padrões de valoração cultural dentro da escola. Uma maneira de desenvolver um modelo educativo que trabalhe na perspectiva transformativa, comprometido com a superação da subordinação cultural. Enquanto política há muito ainda o que construir nesse trajeto, por isso volto o olhar para as jovens a fim de buscar força e o otimismo para seguirmos em frente rumo a um modelo de justiça mais abrangente e à uma educação que possibilite a igualdade de status.

A melhor coisa que aconteceu na minha vida em relação ao Pedro II, foi a mudança dos meus pensamentos, eu era outra pessoa, tinha coisa que eu não pensava, tinha coisa que eu nem me importava, que eu não sabia que existia, e cheguei aqui e fomos pensar sobre: política, gênero, relações sociais... a gente começou a pensar e que mudou meu pensamento, mudou o que eu sou, o que eu acho sobre isso. Minha relação com outras pessoas dentro e fora daqui. Tolerância e respeito, opinião mesmo. E acho que foi uma das coisas que mais mudou e assim que eu mais gostei e que mais gostei de ter acontecido na minha vida, por tudo isso que mudou em mim (CAROLINA MARIA).

De certa maneira, algumas ações pedagógicas têm contribuído para a abertura desse caminho esboçando a construção de novos padrões de valoração cultural, e a política de cotas,

como potencializadora dessas e de outras medidas, tem sido o passo inicial mais forte, que não deixa passar despercebido o tanto que ainda precisamos caminhar.

CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho perseguimos o objetivo geral inicial de responder à pergunta: onde estão os alunos e alunas negras do Colégio Pedro II? Mapear o impacto da política de cotas no acesso ao ensino médio regular, especialmente de jovens negros, a partir da experiência do Colégio Pedro II foi o caminho escolhido para se buscar essa resposta.

A inquietação que motivou este estudo desde o ingresso no curso de doutorado se baseia na minha experiência como professora da instituição em que observava, ao longo do percurso escolar, que o número de alunos e alunas negras nas séries mais elevadas tornava-se incipiente.

Desde o primeiro capítulo, o caminho escolhido pretendeu oferecer elementos que pudessem localizar historicamente e espacialmente o tema da pesquisa. Nesse sentido, foi necessário percorrer os estudos sobre desigualdade racial e educacional, assim como as avaliações sobre os debates e as políticas de ação afirmativa no país. Além disso, buscou-se encontrar o Colégio Pedro II sob outra perspectiva, para além do local em que atuo profissionalmente, como uma instituição imperial que vive a tensa disputa entre passado e presente, entre manutenção de tradições e as novas demandas que se impõem no processo recente de investidas democratizantes da escola.

A compreensão do processo de implementação da Lei de Cotas no CP2 forneceu pistas importantes para que se pudesse identificar a posição que os alunos e alunas negras vem ocupando no colégio, um lugar marcado pela relação entre mérito e pertencimento racial. A política de cotas no CP2 de fato favorece a diminuição da desigualdade racial no acesso à escola. A entrada mais contundente de um novo perfil de estudantes, mais diverso racialmente e economicamente, revela esse efeito. O ingresso de alunos oriundos de escolas públicas aumentou significativamente, hoje existe a garantia do preenchimento dos 50% das vagas ofertadas para este segmento, mas, ainda assim, a possibilidade de sucesso no concurso carrega o peso da origem social do aluno.

Os jovens e as jovens que tem ingressado pela política de cotas possuem trajetórias escolares mais lineares, não apresentam distorção idade/série, nem reprovações durante o ensino fundamental. Evasão ou interrupção da escolaridade não fazem parte das características do grupo pesquisado, inclusive antes de ingressarem no CP2. Pode-se dizer, então, que os jovens cotistas pesquisados possuem trajetórias escolares de sucesso, situação contrastante em relação aos resultados das pesquisas que abordam a escolaridade dos jovens negros no Brasil.

A Lei de Cotas, em vigor desde 2012, corresponde a uma concepção de política afirmativa que acaba desconsiderando a questão racial como fator autônomo no processo de construção das desigualdades, centralizando a questão no argumento socioeconômico. Se os debates acerca das políticas de ação afirmativa no país não mais conseguem negar a existência do racismo, a disputa política fez com que as medidas que deveriam ser desenhadas para se alterar a condição histórica de desrespeito, subalternidade e invisibilidade dos grupos negros tornassem-se cada vez mais fragmentadas.

A política de cotas que atinge as instituições federais de ensino médio e superior torna a questão racial uma subcota dentro de outras categorias de distinção social, fazendo com que a desigualdade racial e o racismo sejam vistos como existentes apenas quando associados aos fatores socioeconômicos. Esse argumento toma como referência a característica demográfica do país, uma vez que a maior parte da população negra brasileira se encontra concentrada nas faixas de renda mais baixas e frequenta escolas públicas de ensino fundamental.

Os dados apresentados neste estudo, tanto em relação ao acesso à escola quanto à distribuição dos recursos escolares, corroboram as análises históricas que demonstraram autonomia do fator racial no processo de produção de desigualdades, inclusive educacionais. Os alunos e as alunas negras do CP2 são identificados como um grupo homogêneo: cotistas egressos de escola pública e com renda mais baixa. As três categorias de cotas em um só corpo, sendo ele representativo ou não de todos estes recortes. Um estereótipo que torna a experiência diversa de muitos jovens negros em uma única história. Estabelecer um recorte racial apenas no grupo de alunos oriundos das escolas públicas reforça esse imaginário e não condiz com os objetivos e os fundamentos das ações afirmativas, mesmo no país onde o peso da população negra na população de menor renda seja mais elevado.

A dificuldade de reconhecer os efeitos do racismo sobre os grupos negros está presente também na escola estudada, tanto na visão dos gestores, quanto de professores e alunos. Contudo, foi possível encontrar espaços de produção de conhecimentos que se organizam intencionalmente para discussão dessa questão que tem oportunizado novas apropriações sobre a política de cotas e sobre o pertencimento racial de jovens estudantes.

A partir do conceito de justiça de Nancy Fraser foi desenvolvida uma argumentação para legitimar a demanda por políticas de ação afirmativa, especialmente a reserva de vagas para negros no acesso ao ensino superior e, agora também, no ensino médio. O processo de implementação da Lei de Cotas no CP2, analisado com base nas entrevistas dos gestores, professores e com os dados acerca do ingresso de alunos nos anos de 2013 a 2015, mostra que estratégias estão sendo elaboradas pela instituição a fim de garantir que a inclusão de um

perfil diferenciado de alunos seja realizada sem impactar os índices de desempenho da escola. Tanto as mudanças nos editais quanto os dispositivos de auxílio aos estudantes revelam iniciativas voltadas para favorecer o processo de democratização do acesso à escola, ao conhecimento, à formação de qualidade, visando a melhora de rendimento dos alunos, com medidas inclusive que adotam o recorte por renda, que objetivam oferecer um apoio financeiro a grupos de alunos em condições econômicas mais vulneráveis.

No entanto, tais ações não foram capazes de romper com o racismo institucional que privilegia grupos brancos no acesso e na distribuição dos recursos que a escola disponibiliza, especialmente àqueles destinados a promover uma aproximação dos estudantes com uma formação voltada para a pesquisa.

As informações acerca do desempenho dos jovens negros e negras cotistas do CP2 proporcionaram o entendimento sobre o impacto da política de cotas no ensino médio federal, no que tange a performances diferenciais e os efeitos da escola sobre o rendimento.

O que os dados dizem é que apesar do número de concluintes do ensino médio no CP2/Niterói ser elevado, a melhor taxa de diplomação está entre o grupo de alunos de maior renda. Isto é, o grupo que acessa à escola via cota social (negros e não negros) apresenta uma taxa de diplomação pior, seguido daqueles que acessaram via cota racial apenas. Isso indica que para o desempenho no ensino médio do CP2/ Niterói, a renda familiar opera como um condicionante importante, não havendo diferenciação quanto à raça quando se considera os estudantes de renda mais baixa. A diferença entre negros e não negros fica marcada entre aqueles que possuem renda mais alta. Nesse grupo, os alunos não negros apresentam taxa de diplomação melhor.

Quanto ao rendimento acadêmico, a distância de quase três pontos entre as médias dos estudantes cotistas e não cotistas calculadas no acesso se reduz ao fim do ensino médio. Apesar das notas de ingresso de não cotistas e cotistas se refletirem sem grandes alterações no desempenho ao longo do ensino médio, há uma redução dessa distância pela diminuição do rendimento médio dos alunos não cotistas e não pela melhora do desempenho dos alunos cotistas. O que se constata é que, considerando os estudantes cotistas, a média de ingresso e a média ao final do ensino médio praticamente se equivalem. Entre os alunos não cotistas, a média inicial é mais alta que a média ao final do curso.

A primeira série do ensino médio, que corresponde ao ano de ingresso dos alunos pesquisados no CP2, é a etapa que ao longo dos três anos de formação mais reprova. Todos os alunos que repetiram este ano eram cotistas e em sua maioria negros. Há um diferencial também quanto a maior presença de cotistas e negros nos grupos que frequentam prova final

em Matemática e Língua Portuguesa. A evasão foi pequena, mas verificada em maior número entre o grupo de alunos não cotista.

Ainda que se trate de uma política recém implementada, completando 5 anos de execução no CP2, os elementos analisados revelam a necessidade de se alcançar uma perspectiva transformadora. A política de cotas em curso no CP2 tem seguido as características do modelo afirmativo descrito por Nancy Fraser. Uma medida que compensa a má distribuição do acesso às vagas ao ensino médio público federal, mas que não abala significativamente a estrutura subjacente que engendra as desigualdades escolares. Tem provocado a revalorização da identidade de grupos injustamente desvalorizados, mas ainda esbarrando em um reconhecimento estigmatizante, baseado em diferenciações hierarquizantes.

As análises sobre a política de cotas no CP2 abrem caminho para se pensar o modelo de reconhecimento afirmativo como uma travessia para o modelo transformativo, no qual a compensação do desrespeito se vincula à transformação da estrutura cultural valorativa vigente, ocultada pelos processos sociais que legitimam as desigualdades.

Nesse sentido, a garantia do acesso de um perfil mais diversificado de alunos se soma às ações institucionais que sejam intencionalmente elaboradas para alterar o modelo de relação racial que subordina grupos negros e para desmistificar a ideologia do mérito. Isso significa garantir também e concomitantemente a oferta de dispositivos que operem de maneira a interferir no *habitus* dos sujeitos, fazendo com que estes desenvolvam as ferramentas necessárias para o desempenho esperado no espaço escolar.

Considerando a abordagem proposta por Souza (2003) relativa a pluralidade do *habitus*, pode-se dizer que a trajetória pregressa dos cotistas negros revela um lugar na escala de *habitus* diferenciado em relação a maior parte dos jovens negros brasileiros. Fazendo uma relação com a ideia de *habitus* precário, primário e secundário que o autor produz com o que foi observado nesta pesquisa, é possível verificar que ainda que os alunos e alunas cotistas tenham trajetórias de sucesso anterior ao ingresso no CP2, são considerados inadequados àquele espaço educativo.

A marca racial enseja representações de um tipo de “personalidade” julgada como improdutiva para o CP2. Como se a cor operasse como um índice que localiza os jovens negros numa posição mais inferiorizada, que no limite significa a falta de dispositivos que caracterizam o tipo de aluno que se espera como estudante do CP2. Jovens negros e negras, cotistas ou não, são identificados na posição de inadaptados ou de despossuídos das pré-condições necessárias para ser aluno desta instituição. Os estudantes são, dessa forma,

localizados e hierarquizados primeiro racialmente, em seguida a lógica meritocrática do desempenho é associada ao seu fenótipo, como legitimadora dessa distinção.

As alunas entrevistadas percebem a necessidade estabelecida pelos gestores e professores de uma aprendizagem dos dispositivos morais, cognitivas e psicossociais que conformam o modo de ser homogeneizador do padrão de aluno ideal segundo a lógica pedrossesgundense. Nesse modelo, o pertencimento racial do estudante é camuflado pela ideologia meritocrática que confere à certos tipos de “personalidade” um valor diferencial dentro do que é definido como útil e produtivo para a escola.

Sendo assim, juntamente com aquelas ações que possam impactar numericamente no peso de estudantes negros ocupando certos lugares de destaque no CP2, o desenvolvimento de dispositivos que propiciem uma passagem de um *habitus* visto como precário para outro, que forneça o conjunto de predisposições necessárias para o desempenho adequado na escola, é outra maneira de propiciar a modificação dos padrões culturais e inclusive dos esquemas avaliativos que caracterizam cada um desses *habitus*.

Isso aparece como novidade para o CP2, as novas demandas que se impõem à escola para uma melhor inclusão de um conjunto de alunos que se apresenta mais diversificado em suas características socioeconômicas e culturais. A escola começa a realizar mudanças expressivas que visam a manutenção do bom desempenho de seus alunos e da sua posição prestigiada como escola de qualidade, já que o padrão de seletividade do seu alunado foi alterado. Mesmo assim, o bom desempenho global dos estudantes do ensino médio do CP2/Niterói parece ainda estar mais relacionado à capacidade da escola de selecionar jovens com trajetórias escolares pregressas de sucesso, mas que não ingressariam sem a existência de uma ação afirmativa.

A política de cotas acaba funcionando como o pontapé inicial de um movimento que ocupa o colégio, de contestação de um ciclo de dominação caracterizado pela manutenção das distinções, legitimadas pelas diferenças de rendimento, que acarretam diferenciações simbólicas entre sujeitos negros e não negros. Essa dinâmica que gera hierarquizações, tanto de professores, de disciplinas, quanto de alunos, tem sido cada vez mais questionada.

Como mais um resultado da política de cotas, a diversidade do corpo discente provoca os agentes que compõem o espaço escolar num duplo sentido: da mudança para o conflito e do constrangimento para a transformação.

O primeiro movimento ocasionado pela mudança na forma de acesso gera algum tipo de conflito uma vez que desordena os princípios que regem a ideologia do mérito. A perspectiva de que o desempenho é equivalente ao valor pessoal de cada sujeito é quebrada.

Isto é, a lógica que define a nota elevada como geradora de um status diferenciado para um tipo de estudante é rompida quando o acesso à escola é garantido apesar do desempenho. O conflito criado diz respeito à igualdade de status conferida a uma diversidade de jovens que não compartilham o mesmo perfil, as mesmas características socioeconômicas, culturais e raciais.

Ao passo que os constrangimentos advindos desse conflito fornecem os elementos que podem aprofundar os processos de mudanças que a política de cotas engendrou. Quando as reivindicações por igualdade de status por parte, por exemplo, das alunas negras que se veem no meio desse conflito, encontram um cenário propício para serem efetuadas, abrem-se caminhos para que sejam transformados os padrões valorativos que geram a subordinação de status e impedem a paridade participativa.

Se considerarmos como democratização do acesso ao CP2 a garantia de um maior fluxo de entrada de alunos mais independente da origem social e do pertencimento racial, sem que isso impacte o desempenho geral da instituição e a qualidade do ensino ofertado; a lei de cotas tem gerado efeitos positivos também nesse aspecto. Um número maior de jovens com características diversificadas tem ingressado no CP2 e essa passagem pode significar uma possibilidade real de acesso à cidadania.

Ainda assim, as políticas de ação afirmativa continuarão sendo o palco de muitas controvérsias, justamente porque exacerbam os limites dos arranjos estabelecidos como justificativas para a existência de desigualdades nas sociedades democráticas: a igualdade e o mérito. Representam a redistribuição de um recurso escasso, como atualmente se qualifica a educação pública federal, que até então era oferecido privilegiadamente a certos grupos sociais. Elas desmascaram a neutralidade do pacto social democrático ao oferecer oportunidades diferenciadas a um segmento social desfavorecido. Por isso, os critérios definidores dos potenciais beneficiários das ações afirmativas serão sempre permeados por muitas disputas políticas.

O que foi possível constatar na pesquisa é que o impacto da política de cotas em relação ao acesso e ao desempenho acadêmico de jovens negros/as no ensino médio no CP2 se revela: pelo maior número de alunos negros que ingressam e que concluem a escolarização básica nesta escola, ainda que se mantenha a diferença de rendimento em relação aos alunos não negros; pela maior diversidade no perfil discente; pelas formas de organização estudantil baseadas também em vínculos identitários; pela construção de um clima escolar favorável à diversidade, com eventos, palestras e debates sobre temas que envolvem as questões de gênero, raça e sexualidade; pelas indicações de necessidade de mudanças curriculares; pelas

formas como a expressão da identidade negra se manifesta, apesar do uniforme.

Importante reconhecer que a presença corpórea do sujeito negro como sujeito político se faz necessária para que em uma instituição como o CP2 os espaços administrativos, de ensino, pesquisa e extensão sejam ocupados de maneira a provocar uma transformação efetiva na forma como a escola organiza suas normas, seus dispositivos relacionados à manutenção do ensino, suas políticas de acompanhamento de alunos e seu campo curricular, propiciando uma justa distribuição também de conhecimentos.

Uma vez que a experiência das ações afirmativas demonstre repetidas vezes que a meritocracia é mais um sistema de valores que legitima as hierarquias sociais, do que uma recompensa pelo desempenho individual dos sujeitos, mais forte será a tendência a aprofundar as críticas ao pacto social que organiza as democracias liberais modernas.

Consideramos que as análises aqui apresentadas representam um olhar sobre a política de cotas no ensino médio, sendo assim, os dados estão disponíveis para diferentes interpretações. O acompanhamento dessas ações que visam modificar o quadro de desigualdades raciais que caracteriza a escolarização de segmentos negros da população, se faz urgente. A paridade participativa pode funcionar como uma boa medida de sua eficácia. Uma política só se completa quando se realiza o acompanhamento de seu desenvolvimento, da implementação aos resultados, sendo a produção de dados uma urgência para que as demandas por justiça social em termos de redistribuição e reconhecimento construam um horizonte de possibilidades mais tangíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ALBERTI, V. e PEREIRA, A. A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: n. 37, p. 143-166, jan-jun. 2006.

ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 278f.. Tese (Doutorado) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2004.

ARTES, A. *O ensino médio como um filtro para o acesso ao ensino superior: as desigualdades por região e cor/raça*. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPEd, 04-08 out. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3494.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

BARBOSA, M. L. As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais. *Caderno CRH*. Salvador: v.20 n.49, p. 9-13, jan/abr. 2007.

BARBOSA, M. L. *O. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BASTOS, P. C. Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de *individuação de jovens mulheres negras*. 102f.. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2009.

BOUDON, R. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Coleção Sociedade Moderna, v. 1, UNB, 1973.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papiurus, 2011.

_____. Espécies de capital e formas de poder. In: _____. *Homo Academicus*. Florianópolis: p.103-169, UFSC, 2013a.

_____. *Homo Academicus*. Florianópolis: UFSC, 2013b.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. E NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Pierre Bourdieu – escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013c.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. E NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Pierre Bourdieu – escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013d.

_____. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2015.

_____. e PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOWEN, W. G.; BOK, D. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.

BRANDÃO, A. A. P. Discursos sobre o mérito entre alunos do PVNC. *Cadernos Penesb*. Niterói: v. 1, n.5, p. 131-158, 2004.

BRANDÃO, A. A. P. e MATTA, L. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, A. A. P. *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, A. A. P. e PERRONI, J. Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.34, p. 65-81, jan/abr, 2009.

BRASIL. *Lei nº 12.677*, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: 25 jun. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm>. Acesso em: abr. 2017.

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. Brasília: 29 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: jul. 2013.

BRESSIANI, N. Redistribuição e reconhecimento – Nancy Fraser entre Jürgen Habermans e Axel Honneth. *Caderno CRH*. Salvador: v.24, n.62, p. 331-352, 2011.

CAMPOS, L. A. As trocas de acusações entre intelectuais na controvérsia pública acerca das cotas raciais. *Latitude*. Alagoas, v. 2, n. 2, p.68-92, 2008.

CAMPOS, L. A. “WE HAVE A DREAM” Cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. *Rev. Sociologia Política*. Curitiba: v. 20, n. 41, p. 53-73, fev. 2012.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, J. J. A luta pelas cotas e os movimentos sociais no Brasil. In: PASSOS, Joana C. e SCHERER-WARREN, Ilse (Org.). *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atilênde, 2014

CATANI, A. E NOGUEIRA, M. A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALIERE, A. M. (Org.). O Colégio Pedro II - Instituição Federal de Ensino do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de educação*. [Online] Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 2008.

Disponível em:

http://www.fe.ufrj.br/artigos/n6/numero61_o_colégio_pedro_ii_encontra_o_século_xxi.pdf.

Acesso em julho de 2013.

CÉSAR, R. C. L. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e legitimidade. In: BRANDÃO, A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

COLÉGIO PEDRO II. Edital n. 1, de 31 de outubro de 2012 – PROEN. Admissão à 1ª série do ensino médio regular – 2012/2013. Rio de Janeiro: 31 out. 2012. Disponível em:

<www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. Edital n. 10, de 2013 – PROEN. Admissão à 1ª série do ensino médio regular – 2013/2014. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. Edital n. 14, de 2014 – PROEN. Admissão à 1ª série do ensino médio regular – 2014/2015. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. Edital n. 4, de 2011 – PROEN. Admissão à 1ª série do ensino médio regular – 2011/2012. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação. Rio de Janeiro: Comissão de atualização e memória histórica - CPII, 2013.

COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão do Exercício de 2013. Rio de Janeiro: CPII, 2014. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria interna n. 1.343, de 24 de abril de 2015. Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série ou extingue o instituto do jubramento no âmbito do Colégio Pedro II e revoga o artigo 37, da Portaria nº 323, de 22 de fevereiro de 2007. Rio de Janeiro: CPII, 24 abr. 2015a. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: abr. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão do Exercício de 2014. Rio de Janeiro: CPII, 2015b. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão do Exercício de 2015. Rio de Janeiro: CPII, 2016a. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: jan. 2017.

COLÉGIO PEDRO II. CPII lidera ranking de melhores escolas públicas do RJ no Enem 2015. Rio de Janeiro: CPII, 04 out. 2016b. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5435-cpii-lidera-ranking-de-melhores-escolas-públicas-do-rj-no-enem-2015.html>. Acesso em: abr. 2017.

CORSEUIL, C. H. e BOTELHO, R. U. *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Brasília: IPEA, 2014.

CUNHA, P. M. C. *Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escolar*. In: OLIVEIRA, I. *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

CYFER, I. e NEVES, R. Entrevista com Nancy Fraser. In: ABREU, M. A. *Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre a igualdade de gênero*. Brasília: IPEA, 2011.

DAFLON, V. T., JUNIOR, J. F. e MORATELLI, G. M. Evolução temporal e impacto da Lei no 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa *gemma* (IESP-UERJ). Rio de Janeiro: n. 4, p. 1-10, 2014.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 17, maio/jun/jul/ago, 2001.

DWORKIN, R. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENGUITA, M. F. A encruzilhada da instituição escolar – Prefácio. In: KRAWCZYK, N. *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

FARIAS, L. *Relatório Final - CPI Assassinato de Jovens*. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: mar. 2017.

FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Econômica*. Rio de Janeiro: v.6, n.2, p. 291-312, dez. 2004.

FERES JÚNIOR, J. e ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UNB, 2006.

FERES JÚNIOR, J. Aprendendo com o debate público sobre Ação Afirmativa, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, A. R. *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010.

FERES JÚNIOR, J., DAFLON, V. T. e CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de C. Humanas*. Viçosa: v. 12, n. 2, p. 399-414, jul/dez. 2012.

FERES JÚNIOR, J. *Inclusão no ensino superior: raça ou renda? Grupo estratégico de análise da educação superior no Brasil (GEA)*. 2012. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=opiniaio-n1-inclusao-no-ensino-superior-raca-ou-renda>>. Acesso em: out. 2016.

FERES JÚNIOR, J. e CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 29, n. 84, 2014.

- FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 1978.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UNB, 2001.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *Cadernos de campo*. São Paulo: n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*. São Paulo: n. 70, p. 101-138, 2007.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALVÃO, M. C. S. A jubilação no Colégio Pedro II: que exclusão é essa? Dissertação (Mestrado) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2003.
- GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.
- GOSS, K. P. *Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil*. 186.. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2008.
- GOSS, K. P. Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. In: PASSOS, J. C. e SCHERER-WARREN, I. (Org.). *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atilênde, 2014.
- GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, p.233-242, 1997.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.29, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2003.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GUIMARÃES, A. S. A. e HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: n. 34, FUSP, 2002.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, C., SILVA, N. V. (Org.) *Origens e destinos: desigualdades ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

HASENBALG, C., SILVA, N. V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.

HASENBALG, C., SILVA, N. V. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*. Rio de Janeiro: v. 43, n. 3, 2000.

HERCULANO, S *et al.* Estudo iconográfico do bairro do Barreto. *VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade*. Niterói: n. 3, jun. 2012. Disponível em: <www.uff.br/revistavitas>. Acesso em: janeiro de 2017.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro: n. 18 (Suplemento), p. 57-65, 2002.

HERINGER, R. e FERREIRA, R. A análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In: PAULA, M. e HERINGER, R. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

HIRSCHMAN, A. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

IBASE e PÓLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas – Relatório Final*. Rio de Janeiro: Ibase e Pólis, 2006.

IBGE. *Censo demográfico 2010: educação e deslocamento: resultados da amostra*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/>. Acesso em: novembro de 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/População). *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/População). *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/População). *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/População). *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise*. Brasília: Edição especial n. 13, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007.

IPEA e SEPPPIR. *Situação social da população negra por estado*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria Nacional de Políticas Públicas de Igualdade Racial, 2014.

IPEA. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. BPS. Brasília: n. 23, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015.

INEP. *Censo Escolar Inep/ MEC*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: mar. 2014.

INEP. *Censo Escolar Inep/ MEC*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: nov. 2016.

JACCOUD, L. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

JÚNIOR, E. C. S. De que reconhecimento (nós, negros) precisamos? In: AUAD, D. e OLIVEIRA, B. B. C. *Direitos humanos, democracia e justice social: uma homenagem à professora Eunice Prudente – da militância à academia*. São Paulo: Letras Jurídicas, p.205-232, 2017.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? *Revista de Economia Política*. São Paulo: v.26, n. 4, p. 564-574, out – dez, 2006.

KERSTENETZKY, C. L. *Políticas públicas sociais*. Texto para discussão nº 92. Rio de Janeiro: CEDE – Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, 2014. Disponível em: <www.proac.uff.br/cede>. Acesso em: novembro de 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 41, n.144, set/dez, 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*. Campinas: v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: MERILLÉ *et al.* *Introdução à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, p. 59-108, 1996.

LEWANDOWSKI, E. R. Políticas afirmativas nas universidades brasileiras como fator de integração étnico-racial. In: AUAD, D. e OLIVEIRA, B. B. C. *Direitos humanos, democracia e justice social: uma homenagem à professora Eunice Prudente – da militância à academia*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2017.

MATIASCIC, M. e SILVA, T. D. Jovens negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. In: SILVA, E. R. A. e BOTELHO, R. U. (Org.). *Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas*. Brasília: IPEA, 2016.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, O. *et.al.* *Juventude e Contemporaneidade*. 284 f.. Coleção Educação para Todos, n. 16 Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

- MUNANGA, K. Relações entre a antropologia e a militância universitária negra. In: AUAD, D. e OLIVEIRA, B. B. C. *Direitos humanos, democracia e justice social: uma homenagem à professor Eunice Prudente – da militância à academia*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2017.
- NASCIMENTO, E. L. *Sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- NOGUEIRA, M. A. e LACERDA, W. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.
- NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.
- OSÓRIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. [Online]. v. 39, n. 138, 2009. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: maio de 2015.
- PAIXÃO, M. *et al.* (Org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Equipe LAESER / IE / UFRJ. Rio de Janeiro: Garamond, 2009-2010.
- PAUGAM, S. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREGRINO, M. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- PIOVESAN, F. Diversidade étnico-racial, constitucionalismo transformador e impacto do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos. In: AUAD, D. e OLIVEIRA, B. B. C. *Direitos humanos, democracia e justice social: uma homenagem à professor Eunice Prudente – da militância à academia*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2017.
- SACRAMENTO, M. P. Ação Afirmativa na UERJ: O caso da Escola Superior de Desenho Industrial. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*. Niterói: Quartet/EdUFF, n. 7, nov. 2006.
- SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação - UNESCO, 2005.
- SANTOS, S. A. *et al.* Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. *Estudos Feministas*. Florianópolis: v. 16, n. 3, p. 913-929, set-dez, 2008.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- SCHERER-WARREN, I. e PASSOS, J. C. (Org.). *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atiende, 2014
- SCHWARCZ, L. K. M. *O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Pensamento Racial No Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- SEYFERTH, G. *O conceito de raça e as ciências sociais*. Rio de Janeiro: Departamento de Antropologia, Museu Nacional, 2001. (*Mimeo*).
- SILVA, A., BRANDÃO, A. e MARINS, M. *Educação superior e relações raciais*. Niterói: EdUFF, 2009.
- SILVA, A. A. O Programa Brasil Quilombola e a efetividade do direito à cidadania integral. In: AUAD, D. e OLIVEIRA, B. B. C. *Direitos humanos, democracia e justice social: uma homenagem à professor Eunice Prudente – da militância à academia*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2017.
- SILVA, N. V. Cor e o processo de realização socioeconômica. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: v.24 n. 3, p. 391-409, 1981.
- SILVA, N. V. e BARBOSA, M. L. O. Desempenho individual e organização escolar na realização educacional. *Sociologia & antropologia*. Rio de Janeiro: v. 2, n. 4, p. 159-184, 2012.
- SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M. e HERINGER, R. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- SOARES, S. *et al.* (Org.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro, IPEA, 2005.
- SOUZA e SILVA, J. “*Por que uns e não outros*”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- SOUZA, J. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? *Lua Nova*. São Paulo: n. 59, p. 51-74, 2003a.
- SOUZA, J. *A Construção Social da Subcidadania: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2003b
- SOUZA, J. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. *Lua Nova*. São Paulo: v. 65, p. 43-69, 2005.
- SOUZA, J. Para Compreender a Desigualdade Brasileira. *Teoria e Cultura*. UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, jul/dez, p.83-100, 2006.
- SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- SOWEL, T. *A ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.
- SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escolar. *REVISTA USP*. São Paulo: n.57, p. 210-226, mar/maio. 2003.
- SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 33, n. 2, p. 83-98, jul/dez 2008.

SPOSITO, M. P e SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

THEODORO, M. (Org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008

TODOROV, T. *Nós e os outros – a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VALVERDE, D. O. e STOCCO, L. Notas para interpretação das desigualdades raciais na educação. *Estudos Feministas*. Florianópolis: n. 17, set-dez, 2009.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre as atividades dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 35, n. 126, p. 565-593, set/dez. 2005.

VANINI, E. Desafio do Pedro II é aumentar número de alunos vindos da rede pública', diz novo reitor. Rio de Janeiro: *O Globo*, 07 nov. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/desafio-do-pedro-ii-aumentar-numero-de-alunos-vindos-da-rede-publica-diz-novo-reitor-10709254#ixzz3pVvu94DS>>. Acesso em: maio. 2014.

VARGAS, H. M. Expansão da Universidade Federal Fluminense: interiorização, cor e curso. In: OLIVEIRA, I. *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Niterói: Alternativa, 2015.

WALTENBERG, F. D. e CARVALHO, M. *Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho?* Texto para Discussão n° 73, CEDE/UFF, mar. 2013. Disponível em: <www.proac.uff.br/cede>. Acesso em: jan. 2017.

ANEXOS

1. Questionário de Perfil

Perfil do/as alunos/as cotistas do CP2

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes de ensino médio do Colégio Pedro II e uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos da sua escola e formação.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos quem são os/as jovens estudantes do CP2 e como se constrói uma educação com maior inclusão. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos/as participantes.

1) Qual a sua turma em 2015? _____

2) Qual a sua turma em 2016? _____

3) Qual o seu gênero?

- a) Feminino
- b) Masculino

4) Em que ano você nasceu?

- a) 2001
- b) 2000
- c) 1999
- d) 1998
- e) antes de 1998
- f) após 2001

5) Como você se considera?

- a) branco/a
- b) pardo/a
- c) preto/a
- d) amarelo/a
- e) indígena

6) Qual seu estado civil?

- a) solteiro/as
- b) casado/a / mora com um/a companheiro/a
- c) separado/a / divorciado/a / desquitado/a
- d) viúvo/a

7) Em qual cidade, bairro e/ou comunidade você mora?

8) Quantas pessoas moram com você (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)?

- a) Mora sozinho/a
- b) uma pessoa
- c) duas pessoas
- d) três pessoas
- e) quatro pessoas
- f) cinco pessoas
- g) seis pessoas
- h) mais de seis

9) A casa onde você mora é

- a) própria
- b) alugada
- c) cedida

10) Quantos filhos/as você tem?

- a) não tem filhos/as
- b) um
- c) dois
- d) três
- e) mais de três

11) Até quando seu pai estudou?

- a) não estudou
- b) Da 1a à 4a série do ensino fundamental (antigo primário)
- c) Da 5a à 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio)
- d) Ensino médio (2o grau) incompleto
- e) Ensino médio (2o grau) completo
- f) Ensino superior incompleto

- g) Ensino superior completo
- h) Pós-graduação

12) Até quando sua mãe estudou?

- a) não estudou
- b) Da 1a à 4a série do ensino fundamental (antigo primário)
- c) Da 5a à 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio)
- d) Ensino médio (2o grau) incompleto
- e) Ensino médio (2o grau) completo
- f) Ensino superior incompleto
- g) Ensino superior completo
- h) Pós-graduação

13) Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- a) Nenhuma renda
- b) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00)
- c) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00)
- d) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00)
- e) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00)
- f) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00)
- g) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00)
- h) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01)

14) Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- a) Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada
- b) Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada
- c) Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada
- d) Já trabalhei, mas não estou trabalhando
- e) nunca trabalhei
- f) nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho

15) Você trabalha/ou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos?

- a) Sim, todo o tempo
- b) Sim, menos de 1 ano
- c) Sim, de 1 a 2 anos
- d) Sim, de 2 a 3 anos
- e) Sim, mais de 3 anos

f) Não (PULE AS PRÓXIMAS 2 PERGUNTAS)

16) Quantas horas você trabalha/va durante seus estudos?

- a) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- b) De 11 a 20 horas semanais
- c) De 21 a 30 horas semanais
- d) De 31 a 40 horas semanais
- e) Mais de 40 horas semanais

17) Como você avalia ter estudado e trabalhado, simultaneamente?

- a) Atrapalhou meus estudos
- b) Possibilitou meu crescimento pessoal
- c) Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal
- d) Não atrapalhou meus estudos
- e) Não trabalho / não trabalhei

18) Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental?

- a) Menos de 8 anos
- b) 8 anos
- c) 9 anos
- d) 10 anos
- e) 11 anos
- f) Mais de 11 anos

19) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- a) Somente em escola pública
- b) Parte em escola pública e parte em escola particular
- c) Somente em escola particular
- d) Somente em escola indígena ou em escola situada em comunidade quilombola
- e) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena
- f) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola

20) Em que ano você concluiu ou concluirá o ensino médio?

- a) 2015
- b) 2016
- c) 2017

- d) 2018
- e) 2019
- f) após 2019

21) Quantos anos você levará para cursar o ensino médio?

- a) 3 anos
- b) 4 anos
- c) 5 anos
- d) 6 anos
- e) mais de 6 anos

22) Você já reprovou alguma vez?

- a) Não, nunca
- b) Sim, uma vez.
- c) Sim, duas vezes.
- d) Sim, três vezes ou mais

23) Após a conclusão do ensino médio você pretende ingressar numa universidade?

- a) sim, se for pública
- b) sim, tanto pública ou particular
- c) não

24) Ao longo da sua trajetória no ensino médio, você recebeu algum tipo de auxílio permanência?

No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração

- a) nenhum auxílio
- b) auxílio moradia
- c) auxílio alimentação
- d) auxílio moradia e alimentação
- e) auxílio permanência
- f) outro auxílio

25) Ao longo de sua trajetória acadêmica você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica?

No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração

- a) nenhuma bolsa
- b) bolsa de iniciação científica
- c) bolsa de extensão
- d) bolsa de monitoria
- e) outro tipo de bolsa acadêmica

26) Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?

- a) Nenhuma, apenas assisto às aulas
- b) De uma a três
- c) De quatro a sete
- d) De oito a doze
- e) Mais de doze

27) Você recorre a algum tipo de profissional para estudar?

- a) Nenhum, estudo sozinho
- b) estudo em grupo com amigos/as
- c) estudo com professor/a particular
- d) frequento as aulas de recuperação da escola
- e) frequento cursinho preparatório

28) Você frequenta algum tipo de curso fora do horário escolar? (Curso de língua estrangeira, curso de desenho, música, entre outros)

- a) não
- b) sim, apenas 1 curso
- c) sim, dois cursos
- d) sim, mais de dois cursos

29) Qual a principal razão para você ter escolhido cursar o ensino médio no Colégio Pedro II?

- a) gratuidade
- b) proximidade da residência
- c) facilidade de acesso
- d) qualidade/ reputação
- e) existência de cotas
- f) possibilidade de ter bolsas e auxílios
- g) Outros: _____

30) Em que ano você ingressou no Colégio Pedro II?

- a) 2015
- b) 2014
- c) 2013
- d) Outros: _____

31) Qual foi a forma de ingresso no Colégio Pedro II?

- a) sorteio no ensino fundamental
- b) concurso no 6 ano do ensino fundamental
- c) concurso no 1 ano do ensino médio
- d) Outros:

32) Caso tenha ingressado por concurso no ensino médio, a qual grupo de vagas você concorreu?

- a) escola particular
- b) escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI
- c) escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI
- d) escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI
- e) escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI

33) Caso tenha ingressado no Colégio Pedro II pelo sistema de cotas, como você ficou sabendo dessa opção?

- a) Através do edital do concurso
- b) Através de familiares e/ou amigos/as
- c) Através da escola de ensino fundamental
- d) Através da mídia (jornais, revistas, internet, etc.)
- e) Através do curso preparatório para o concurso de ingresso no CP2

34) Você considera que as informações que você tinha sobre o sistema de cotas eram:

- a) Insuficientes
- b) Razoáveis
- c) Suficientes

35) Quanto tempo você leva da sua casa para a escola?

- a) entre 30min e 1h
- b) entre 1h e 2h
- c) entre 2h e 3h
- d) mais de 3h

36) Como você vai para escola normalmente?

- a) carro
- b) carona
- c) ônibus
- d) metrô
- e) trem
- f) bicicleta
- g) a pé
- h) transporte escolar
- i) Outro: _____

37) Marque a alternativa que corresponde a maior dificuldade vivenciada para a sua permanência no Colégio Pedro II

- a) Não tenho dificuldades
- b) Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por causa do trabalho)
- c) Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por outros motivos)
- d) Dificuldade de relacionamento com os professores
- e) Dificuldade de relacionamento com os colegas de turma
- f) Dificuldade de apresentar trabalhos oralmente (dificuldade de falar em público sobre os conteúdos das disciplinas)
- g) Dificuldade de manter notas acima de 5,0
- h) Redação de trabalhos (dificuldade de escrever)
- i) Dificuldade de ler textos (dificuldade de compreensão)
- j) Acompanhamento das aulas (dificuldade de compreensão)
- k) Dificuldade em realizar as avaliações
- l) Custo com transporte, alimentação, compra de livros, etc.
- m) Horário da escola
- n) Tempo de deslocamento para a escola

38) Marque em qual disciplina você encontrou maiores dificuldades no ensino médio do Colégio Pedro II

- a) Artes Visuais
- b) Biologia
- c) Desenho
- d) Educação Física
- e) Filosofia
- f) Física
- g) Geografia
- h) História
- i) Língua Estrangeira
- j) Língua Portuguesa
- k) Matemática
- l) Química
- m) Sociologia

39) Qual a principal mídia que você utiliza para se informar sobre o Brasil e o mundo?

- a) televisão aberta
- b) tv paga
- c) jornais impressos
- d) revistas impressas
- e) rádio comercial
- f) rádio comunitária
- g) internet
- h) Outros:

40) Você participa de algum grupo de jovens na escola?

- a) não, não tenho interesse

- b) não, mas tenho interesse
- c) grêmio estudantil
- d) grupo de estudos
- e) grupo de pesquisa
- f) Outros:

41) Você participa de algum grupo de jovens fora da escola?

- a) não, não tenho interesse
- b) não, mas tenho interesse
- c) jovens da igreja
- d) música
- e) dança
- f) movimento social
- g) Outros: _____

42) Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola?

- a) Discriminação econômica
- b) Discriminação étnica, racial ou de cor
- c) Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem)
- d) Por ser ou ter sido identificado como homossexual / gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual
- e) Por causa de sua religião
- f) Por não ter religião
- g) Por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior etc.)
- h) Por causa da sua idade
- i) Por ser pessoa com deficiência física ou mental
- j) Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a etc.)
- k) Por causa do lugar de sua moradia

43) Qual é a principal decisão que você vai tomar quando concluir ou obter a certificação do Ensino Médio?

- a) Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior
- b) Procurar um emprego
- c) Prestar vestibular e continuar a trabalhar
- d) Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho
- e) Trabalhar por conta própria / trabalhar em negócio da família
- f) Trabalhar em atividade ligada à comunidade indígena
- g) Trabalhar em atividade ligada à comunidade quilombola
- h) Ainda não decidi

Obrigada pela sua participação!

2. Frequências do Questionário de Perfil

Qual a sua turma em 2015

	Fr equência	Pe rcentual
	1	18
201	27	,6
	1	0,
202	1	7
	1	16
203	24	,6
	1	
205	29	20
	1	0,
206	1	7
	1	0,
303	1	7
	2	0,
110	1	7
	2	9,
202	14	7
	2	17
204	26	,9
	2	14
206	21	,5
	T	10
total	5	0

Qual a sua turma em 2016

	Frequência	Percentual
1205	1	0,7
1301	27	18,6
1303	26	17,9
1305	13	9
1307	29	20

1309	27	18,6
1311	22	15,2
Total	145	100

Qual o seu gênero

	Frequência	Percentual
Feminino	101	69,7
Masculino	42	29
NS/NR	2	1,4
Total	145	100

Em que ano você nasceu

	Frequência	Percentual
Ano 2000	2	1,4
Ano 1999	70	48,3
Ano 1998	64	44,1
Antes de 1998	9	6,2
Total	145	100

Como você se considera

	Frequência	Percentual
Branco/a	73	50,3
Pardo/a	40	27,6
Preto/a	23	15,9
Amarelo/a	5	3,4
Indígena	2	1,4
NS/NR	2	1,4
Total	145	100

Qual seu estado civil

	Frequência	Percentual
Solteiro/a	144	99,3
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

Em qual cidade, bairro e/ou comunidade você mora

	Frequência	Percentual
Alcântara	1	0,7
Barreto	10	6,9
Charitas	1	0,7
Engenho da Mata	1	0,7
Engenhoca	1	0,7
Fonseca	1	0,7
Ingá	1	0,7
Itaboraí	6	4,1
Jockey	1	0,7
Largo da Batalha	1	0,7
Magé	1	0,7
Manilha	1	0,7
Maricá	6	4,1
Neves	1	0,7
Niterói	33	22,8
NR	3	2,1
Rio Bonito	2	1,4
Rio de Janeiro	1	0,7
Santa Catarina	1	0,7
Santa Rosa	1	0,7
São Gonçalo	65	44,8
Tanguá	5	3,4
Vital Brazil	1	0,7

Total	145	100
-------	-----	-----

Quantas pessoas moram com você

	Frequência	Percentual
Mora sozinho/a	1	0,7
Uma pessoa	17	11,7
Duas pessoas	43	29,7
Três pessoas	50	34,5
Quatro pessoas	23	15,9
Cinco pessoas	5	3,4
Seis pessoas	3	2,1
Mais de seis pessoas	2	1,4
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

A casa onde você mora é

	Frequência	Percentual
Própria	119	82,1
Alugada	17	11,7
Cedida	9	6,2
Total	145	100

Quantos filhos/as você tem

	Frequência	Percentual
Não tem filhos/as	143	98,6
Três	1	0,7
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

Até quando seu pai estudou

	Frequência	Percentual
Não estudou	2	1,4
Da 1a à 4a série do ensino fundamental (antigo primário)	12	8,3
Da 5a à 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio)	19	13,1
Ensino médio (2o grau) incompleto	8	5,5
Ensino médio (2o grau) completo	42	29
Ensino superior incompleto	14	9,7
Ensino superior completo	28	19,3
Pós-graduação	19	13,1
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

Até quando sua mãe estudou

	Frequência	Percentual
Não estudou	1	0,7
Da 1a à 4a série do ensino fundamental (antigo primário)	8	5,5
Da 5a à 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio)	17	11,7
Ensino médio (2o grau) incompleto	10	6,9
Ensino médio (2o grau) completo	40	27,6
Ensino superior incompleto	13	9
Ensino superior completo	25	17,2
Pós-graduação	31	21,4
Total	145	100

Renda familiar mensal

	Frequência	Percentual
Nenhuma renda	2	1,4
Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00)	6	4,1
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00)	43	29,7
De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00)	31	21,4
De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00)	22	15,2
De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00)	17	11,7
De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00)	6	4,1
Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01)	9	6,2
NS/NR	9	6,2
Total	145	100

Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento

	Frequência	Percentual
Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada	4	2,8
Já trabalhei, mas não estou trabalhando	9	6,2
Nunca trabalhei	126	86,9
Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho	3	2,1
NS/NR	3	2,1
Total	145	100

Você trabalha/ou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos

	Frequência	Percentual
Sim, menos de 1 ano	14	9,7
Sim, de 1 a 2 anos	7	4,8
Sim, de 2 a 3 anos	1	0,7
Sim, mais de 3 anos	2	1,4
Não	121	83,4
Total	145	100

Quantas horas você trabalha/va durante seus estudos

	Frequência	Percentual válido
Sem jornada fixa, até 10 horas semanais	20	83,3
De 21 a 30 horas semanais	1	4,2
NS/NR	3	12,5
Total	24	100,0

Como você avalia ter estudado e trabalhado, simultaneamente

	Frequência	Percentual válido
Atrapalhou meus estudos	1	4,2
Possibilitou meu crescimento pessoal	9	37,5
Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal	1	4,2
Não atrapalhou meus estudos	7	29,2
Não trabalho / não trabalhei	3	12,5
NS/NR	3	12,5
Total	24	100

Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental

	Frequência	Percentual
Menos de 8 anos	4	2,8
8 anos	56	38,6
9 anos	78	53,8
10 anos	4	2,8
NS/NR	3	2,1
Total	145	100

Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental

	Frequência	Percentual
Somente em escola pública	59	40,7
Parte em escola pública e parte em escola particular	18	12,4
Somente em escola particular	68	46,9
Total	145	100

Em que ano você concluiu ou concluirá o ensino médio

	Frequência	Percentual
2016	140	96,6
2017	3	2,1
NS/NR	2	1,4
Total	145	100

Quantos anos você levará para cursar o ensino médio

	Frequência	Percentual
3 anos	133	91,7
4 anos	12	8,3
Total	145	100

Você já reprovou alguma vez

	Frequência	Percentual
Não, nunca.	136	93,8
Sim, uma vez.	9	6,2
Total	145	100

Após a conclusão do ensino médio você pretende ingressar numa universidade

	Frequência	Percentual
Sim, se for pública	121	83,4
Sim, tanto pública ou particular	23	15,9
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

Ao longo da sua trajetória no ensino médio, você recebeu algum tipo de auxílio permanência

	Frequência	Percentual
Nenhum auxílio	136	93,8
Auxílio permanência	4	2,8
Outro auxílio	4	2,8
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

Ao longo de sua trajetória acadêmica você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica

	Frequência	Percentual
Nenhuma bolsa	106	73,1
Bolsa de iniciação científica	24	16,6
Bolsa de extensão	7	4,8
Bolsa de monitoria	1	0,7
Outro tipo de bolsa acadêmica	6	4,1
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula

	Frequência	Percentual
Nenhuma, apenas assisto às aulas	6	4,1
De uma a três	45	31
De quatro a sete	44	30,3
De oito a doze	19	13,1
Mais de doze	31	21,4
Total	145	100

Você recorre a algum tipo de profissional para estudar

	Frequência	Percentual
Nenhum, estudo sozinho	70	48,3
Estudo em grupo com amigos/as	18	12,4
Estudo com professor/a particular	5	3,4
Frequento as aulas de recuperação da escola	9	6,2
Frequento cursinho preparatório	43	29,7
Total	145	100

Você frequenta algum tipo de curso fora do horário escolar

	Frequência	Percentual
Não	73	50,3
Sim, apenas 1 curso	60	41,4
Sim, dois cursos	9	6,2
Sim, mais de dois cursos	1	0,7
NS/NR	2	1,4
Total	145	100

Qual a principal razão para você ter escolhido cursar o ensino médio no Colégio Pedro II

	Frequência	Percentual
Gratuidade	11	7,6
Proximidade da residência	2	1,4
Qualidade/ reputação	128	88,3
Existência de cotas	1	0,7
Outros	3	2,1
Total	145	100

**Qual a principal razão para você ter escolhido cursar o ensino médio no
Colégio Pedro II - outro**

	Frequência	Percentual
Crescimento	1	0,7
Não respondeu	2	1,4
Não se aplica	142	97,9
Total	145	100

Em que ano você ingressou no Colégio Pedro II

	Frequência	Percentual
2015	2	1,4
2014	135	93,1
2013	6	4,1
2003	1	0,7
2010	1	0,7
Total	145	100

Qual foi a forma de ingresso no Colégio Pedro II

	Frequência	Percentual
Sorteio no ensino fundamental	2	1,4
Concurso no 1 ano do ensino médio	142	97,9
NS/NR	1	0,7
Total	145	100

**Caso tenha ingressado por concurso no ensino médio, a qual
grupo de vagas você concorreu**

	Frequência	Percentual
Escola particular	81	55,9
Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e PPI	14	9,7

Escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	15	10,3
Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e PPI	11	7,6
Escola pública com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo e NÃO PPI	20	13,8
NS/NR	4	2,8
Total	145	100

**Caso tenha ingressado no Colégio Pedro II pelo sistema de cotas,
como você ficou sabendo dessa opção**

	Frequência	Percentual
Através do edital do concurso	33	22,8
Através de familiares e/ou amigos/as	8	5,5
Através da escola de ensino fundamental	6	4,1
Através da mídia (jornais, revistas, internet, etc.)	1	0,7
Através do curso preparatório para o concurso de ingresso no CP2	9	6,2
Outro	3	2,1
NS/NR	85	58,6
Total	145	100

**Caso tenha ingressado no Colégio Pedro II pelo sistema de cotas,
como você ficou sabendo dessa opção**

	Frequência	Percentual
Não ingressou por cotas	1	,7
Não respondeu	1	,7
Não se aplica	142	97,9
No momento da inscrição	1	,7
Total	145	100,0

Você considera que as informações que você tinha sobre o sistema de cotas eram

	Frequência	Percentual
Insuficientes	10	6,9
Razoáveis	57	39,3
Suficientes	35	24,1
NS/NR	43	29,7
Total	145	100

Quanto tempo você leva da sua casa para a escola

	Frequência	Percentual
Entre 30min e 1h	81	55,9
Entre 1h e 2h	51	35,2
Entre 2h e 3h	9	6,2
NS/NR	4	2,8
Total	145	100

Como você vai para escola normalmente

	Frequência	Percentual
Carro	11	7,6
Carona	3	2,1
Ônibus	112	77,2
Bicicleta	3	2,1
A pé	12	8,3
Transporte escolar	2	1,4
NS/NR	2	1,4
Total	145	100

Qual foi maior dificuldade vivenciada para a sua permanência no Colégio Pedro II

	Frequência	Percentual
Não tenho dificuldades	30	20,7
Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por outros motivos)	34	23,4
Dificuldade de relacionamento com os colegas de turma	3	2,1

Dificuldade de apresentar trabalhos oralmente (dificuldade de falar em público sobre os conteúdos das disciplinas)	9	6,2
Dificuldade de manter notas acima de 5,0	19	13,1
Redação de trabalhos (dificuldade de escrever)	3	2,1
Dificuldade de ler textos (dificuldade de compreensão)	1	0,7
Dificuldade em realizar as avaliações	10	6,9
Custo com transporte, alimentação, compra de livros, etc.	7	4,8
Horário da escola	2	1,4
Tempo de deslocamento para a escola	22	15,2
NS/NR	5	3,4
Total	145	100

Qual disciplina você encontrou maiores dificuldades no ensino médio do Colégio Pedro II

	Frequência	Percentual
Artes Visuais	2	1,4
Biologia	16	11
Desenho	9	6,2
Educação Física	3	2,1
Física	28	19,3
Geografia	5	3,4
História	2	1,4
Língua Estrangeira	5	3,4
Língua Portuguesa	6	4,1
Matemática	32	22,1
Química	30	20,7
Sociologia	2	1,4
NS/NR	5	3,4
Total	145	100

Qual a principal mídia que você utiliza para se informar sobre o Brasil e o mundo

Frequência	Percentual
------------	------------

Televisão aberta	21	14,5
TV paga	9	6,2
Jornais impressos	3	2,1
Rádio comercial	1	0,7
Rádio comunitária	17	11,7
Internet	89	61,4
NS/NR	5	3,4
Total	145	100

Você participa de algum grupo de jovens na escola

	Frequência	Percentual
Não, não tenho interesse	60	41,4
Não, mas tenho interesse	38	26,2
Grêmio estudantil	5	3,4
Grupo de estudos	4	2,8
Grupo de pesquisa	21	14,5
Outros	12	8,3
NS/NR	5	3,4
Total	145	100

Você participa de algum grupo de jovens na escola - outro

	Frequência	Percentual
Grupo de atletas	1	0,7
Não respondeu	3	2,1
Não se aplica	133	91,7
Oração	1	0,7
Paralelo	6	4,1
Time de futebol	1	0,7
Total	145	100

Você participa de algum grupo de jovens fora da escola

	Frequência	Percentual
--	------------	------------

Não, não tenho interesse	40	27,6
Não, mas tenho interesse	43	29,7
Jovens da igreja	41	28,3
Música	2	1,4
Dança	4	2,8
Movimento social	4	2,8
Outros	5	3,4
NS/NR	6	4,1
Total	145	100

Você participa de algum grupo de jovens fora da escola - outro

	Frequência	Percentual
Capoeira	1	0,7
Mocidade espírita	1	0,7
Não respondeu	1	0,7
Não se aplica	140	96,6
Teatro	1	0,7
US Brazilian Exchange	1	0,7
Total	145	100

Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola

	Frequência	Percentual
Discriminação econômica	7	4,8
Discriminação étnica, racial ou de cor	7	4,8
Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem)	5	3,4
Por ser ou ter sido identificado como homossexual / gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual	6	4,1
Por causa de sua religião	5	3,4
Por não ter religião	3	2,1
Por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior etc.)	6	4,1
Por causa da sua idade	1	0,7

Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a etc.)	20	13,8
Por causa do lugar de sua moradia	9	6,2
NS/NR	76	52,4
Total	145	100

**Qual é a principal decisão que você vai tomar quando concluir
ou obter a certificação do Ensino Médio**

	Frequência	Percentual
Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior	129	89
Procurar um emprego	1	0,7
Prestar vestibular e continuar a trabalhar	4	2,8
Ainda não decidi	4	2,8
NS/NR	7	4,8
Total	145	100