

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ana Carolina Duarte de Souza

**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO MÉDIO:**

Um estudo de caso no Cefet Maracanã - Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ana Carolina Duarte de Souza

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO MÉDIO:**

Estudo de caso no Cefet Maracanã - Rio de Janeiro

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rosana Rodrigues Heringer**

Rio de Janeiro

2016

Ana Carolina Duarte de Souza

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO MÉDIO:**

Estudo de caso no Cefet Maracanã - Rio de Janeiro

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em:        /        /

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosana Rodrigues Heringer

---

Prof. Dr. Rodrigo Pereira, da Rocha Rosistolato (UFRJ).

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Hustana Maria Vargas (UFF)

Suplentes:

---

Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ)

---

Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO)

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os meninos e meninas de escola pública do Brasil, que veem na educação uma oportunidade para atingir a mobilidade social e/ou construir seus sonhos; a todos os alunos negros, que são vítimas de discriminação nas escolas brasileiras devido ao preconceito institucional em nossa sociedade.

*Eu tenho um sonho que minhas quatro pequenas crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje!*

*Martin Luther King (28/08/1963)*

## **AGRADECIMENTO**

Levo a certeza que Deus está e sempre esteve ao meu lado e que tudo está e esteve nos seus devidos lugares ao longo desses dois anos.

Aos meus pais, Maria Alice Rodrigues Duarte de Souza e Cesar Leopoldo de Souza, que sempre me incentivaram a estudar e me encorajaram a seguir os meus sonhos. Através da minha mãe percebo que essa dissertação não faz parte de um sonho individual e sim uma realização coletiva. Ao meu pai agradeço o exemplo de fé e auxílio durante a pesquisa.

Aos meus irmãos e amigos, que vivenciaram todos os momentos comigo nesse mestrado. Desculpas pelas ausências nas suas vidas. Agradecimentos especiais aos irmãos Leopoldo e Caio Cesar; e para as irmãs que eu escolhi Nathalia Neri, Elisa, Luanda e Joyce.

Aos amigos do mestrado que tornaram os meus dias muito mais felizes e menos solitários. Em especial, a minha amiga Suellen, que me deu forças e foi exemplo nos momentos difíceis.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial à Solange Araújo e ao Rafael, da Secretaria do PPGE, pelo carinho e disponibilidade sempre.

À Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Rosana Heringer pela: orientação, dedicação, exemplo, paciência e maestria na forma de condução desse trabalho. Com muita honra fui à primeira mestranda dela! Muito Obrigada pela oportunidade e confiança!

## RESUMO

SOUZA, Ana Carolina Duarte. Política de ação afirmativa no ensino médio:

Estudo de caso no Cefet Maracanã - Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas – Cotas sociais e raciais – Ensino Médio – Cefet Maracanã.

A dissertação investigou a percepção de um grupo de professores do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet Maracanã RJ) em relação à democratização do acesso e ampliação da diversidade social e racial dos alunos do ensino médio profissional, a partir implantação da Política de Ação Afirmativa (PAA) no ensino médio federal, através da Lei 12.711/2012. Partimos da literatura sobre relações raciais no Brasil e da bibliografia recente sobre políticas de ação afirmativa na educação superior para, através do estudo de caso, analisar os resultados da chamada "Lei de Cotas" numa escola de ensino médio. Com esta análise buscamos contribuir para a avaliação dessa política e colaborar para a discussão sobre a Política de Ação Afirmativa no Ensino Médio em relação aos seus avanços e desafios a partir da promulgação da lei 12.711/12. A escolha do Cefet<sup>1</sup>, escola pública de ensino médio da rede federal, localizada no bairro do Maracanã, zona norte do Rio de Janeiro justifica – se por três motivos: pela possibilidade de analisar a adoção de cotas segundo critérios sociais e raciais no ensino superior e médio da rede federal técnico federal; pelo histórico da instituição de ensino, que desde a sua gênese nunca foi destinada para os desvalidos e sempre atraiu a classe média pela excelência de ensino; e por ter sido a unidade escolar da rede federal com o melhor desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 2013. Por essas razões, o Cefet é uma instituição de grande disputa nos concursos para ingresso no ensino médio federal da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa revelou que houve avanços significativos na promoção da diversidade social e racial no Cefet, e apontou também desafios em relação à permanência destes estudantes.

---

<sup>1</sup> O termo Cefet Maracanã/ RJ será substituído por Cefet nesta pesquisa.

**Abstract** (opcional)

SOUZA, Ana Carolina Duarte. Affirmative Action policy in high school: case study in Cafe Maracanã - Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master of Education) - College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2016.

Key words: Affirmative action - social and racial quotas - High School - Cefet Maracanã.

This dissertation investigated how a group of teachers at the Federal Center of Technological Education Celso Suckow (CEFET - RJ Maracanã) perceive the ethnical and social inclusion of students through Affirmative Actions, the sanctioned by the law 12,711 / 2013. We gather much of what Has Been regimetal about Affirmative Action in graduate schools in Brazil available in many publications are the to, through case studies, analyze the effects of Said "Black Quota Law" in the high school facility. We aim to Contribute to the avaliation said of politics and collaborate to the discussion of Affirmative Actions in public high schools. Nuance its winnings and setbacks. CEFET was chosen, situated in Maracanã - Rio de Janeiro, due to three Reasons: It Has Implemented the AA BOTH in high school and graduate levels; Despite being the federal gratuitios unity it has a history of mostly middle class applicants since its foundation; and for having Reached top of the federal ranking schools in 2013 - what makes CEFET entering the highly competitive dispute. Our research demonstrates que there Has Been substantial advances on the promotion of social and racial diversity in CEFET and Also points to challenges in lthe permanece off Said students

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AA – Ação Afirmativa

ALERJ – Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CAP – Colégio de Aplicação

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CSN - Companhia Siderúrgica Nacional

CPII – Colégio Pedro II

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNARTE - Fundação Nacional de Artes

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFT- Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnológica.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais.



LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NSE – Nível Socioeconômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Política Ação Afirmativa

PAENE – Programa de Auxílio ao Estudante com Necessidade Específica

PAEM – Programa de Auxílio Emergencial

PDE Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Pretos Pardos e Indígenas.

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UTF-PR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>11</b>
<b>1. CAPÍTULO I - RELAÇÕES RACIAIS, DESIGUALDADES E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA (PAA) NO BRASIL</b> .....	<b>19</b>
1.1. A questão é social ou racial?.....	19
1.2. Relações Raciais .....	19
1.2.1. O paraíso racial não é aqui .....	19
1.2.2. A Questão é social e não racial.....	23
1.2.3. O recorte racial na luta contra a desigualdade educacional .....	25
1.3. Desigualdades raciais.....	26
1.3.1. A dimensão socioeconômica da desigualdade racial no Brasil .....	26
1.4. Política de Ação Afirmativa.....	31
1.4.1. Luta dos movimentos sociais: racismo mostra a sua cara. ....	31
1.4.2. Política de Ação Afirmativa no Brasil.....	35
1.4.3. PAA nas Instituições de Ensino Superior (IES) até 2012 .....	35
1.4.4. PAA pós lei 12.711/12 .....	38
<b>2. CAPÍTULO II - CEFET E A LEI 12.711/12</b> .....	<b>41</b>
2.1. O Cefet e a sua história .....	41
2.2. Cefet hoje .....	44
2.3. Cefet: espelho distorcido da sociedade. ....	46
2.4. Processo seletivo e a lei 12.711/12 no Cefet.....	50
<b>3. CAPÍTULO III - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE COTAS NO CEFET</b> .....	<b>57</b>
3.1. A percepção dos professores sobre a implementação da lei 12.711/12 .....	57
3.2. Democratização do acesso .....	58
3.3. O Cefet está muito mais colorido.....	61
3.4. Os desafios do Cefet em relação às cotas .....	63
3.4.1. Qualidade x Cotas.....	63
3.4.2. Política de Permanência .....	65
3.4.3. Discriminação.....	70
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>82</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>88</b>
ANEXO A .....	88
ANEXO B .....	90
ANEXO C .....	91
ANEXO D .....	94

## ***Introdução***

Em 2010, fiz estágio de licenciatura em sociologia no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet) localizado na cidade do Rio de Janeiro. Durante o estágio pude perceber, a partir de uma observação preliminar, que o perfil socioeconômico dos alunos que tinham acabado de ingressar no 1º ano do ensino médio, após passar por um rigoroso processo seletivo, era similar ao dos meus colegas de turma na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no curso diurno de Ciências Sociais, entre 2005 e 2010. Naquela época não existiam cotas em nenhuma das instituições.

Essa similaridade de perfil socioeconômico dos alunos entre as duas instituições, ou seja, alunos que, em sua grande maioria, são provenientes de escolas particulares e fizeram curso preparatório para ingressar na instituição, chamou a minha atenção. Lembro que na época cheguei a chamar o Cefet de “mini UFRJ”. A minha hipótese inicial para poder explicar essa aparente coincidência foi baseada nas leituras de Bourdieu, ainda durante a minha graduação, porque as ideias do pesquisador apontavam que a escola reproduzia as desigualdades sociais. Sendo assim, os filhos oriundos de famílias com maior capital social e cultural investiam mais na educação dos seus filhos para que eles pudessem futuramente manter o padrão ou ascender socialmente através da educação e conseqüentemente o desempenho era melhor em relação às classes populares, que não tinham o mesmo capital cultural valorizado pela escola e cultivado no seio familiar (BOURDIEU, 2013).

Seguindo a teoria de Bourdieu, os candidatos ao Cefet e a UFRJ, por exemplo, com maior capital econômico e cultural teriam maiores chances de passar nos rigorosos processos seletivos para ingressar nas referidas instituições. Enquanto os candidatos com menor capital econômico e cultural seriam mais facilmente eliminados por não possuírem essa bagagem cultural ou recursos necessários para custear um ensino de qualidade na educação básica para preparar os seus filhos para o concurso.

Outro fator que chamava a minha atenção era o fato do Cefet ser ocupado por alunos majoritariamente da grande Tijuca e Méier, poucos alunos da

Baixada Fluminense e nenhum aluno da zona sul carioca. Enquanto na minha sala de aula da graduação havia metade dos alunos, que moravam na zona sul a outra parte morava zona norte e poucos na Baixada Fluminense. A minha hipótese inicial para justificar tal diferença em relação ao local de moradia dos alunos das duas instituições era que as famílias que desejavam matricular seus filhos na rede federal do ensino médio possuíam um perfil socioeconômico inferior às famílias que desejavam matricular seus filhos nas universidades públicas. Porque para as elites o fato do seu herdeiro estudar em uma universidade pública representa status social e as IES públicas são mais bem conceituadas, geralmente em relação às IES particulares. Também pude observar as famílias, que escolhiam o Cefet e faziam essa escolha pela qualidade do ensino oferecido e como preparatório para o ingresso na universidade pública, embora a missão institucional do Cefet seja a princípio formar profissionais de nível médio<sup>2</sup>.

Em suma, com uma boa educação de base e dinheiro para pagar um curso preparatório, os alunos habituais do Cefet e UFRJ tinham maiores chances de obter êxito nos processos seletivos para ingresso nestas instituições. Enquanto os alunos das classes populares, que não tiveram uma boa educação de base e nem dinheiro para curso preparatório, estavam em desvantagem nesses processos seletivos.

Com estas indagações e hipóteses iniciais decidi aprofundar esta discussão e realizar um estudo de caso sobre a exclusão das camadas populares do Cefet. No entanto, na minha graduação não estava previsto o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao final da mesma. Por esta razão, tive que adiar este sonho por quatro anos até conseguir ingressar no mestrado em Educação da UFRJ. No entanto, o meu foco de análise foi alterado a partir da implementação da lei 12711/12<sup>3</sup>, pois acreditei que era a oportunidade ideal para saber se o perfil social e étnico dos alunos do Cefet havia realmente mudado desde a época do meu estágio e se a lei, que prevê cotas, conseguiu democratizar e diversificar o perfil dos alunos do Cefet como ocorreu nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, que adotaram cotas em seus processos seletivos desde 2003.

---

<sup>2</sup> Abordaremos este aspecto com mais detalhes no Cap. 2

<sup>3</sup> Esta Lei é conhecida popularmente como Lei de Cotas.

Além desses objetivos iniciais outras questões para a pesquisa surgiram em paralelo, levando à necessidade de identificar a percepção dos professores sobre a implementação dessa lei em relação aos seus avanços e desafios; o perfil socioeconômico dos alunos cotistas e não cotistas do Cefet nos anos de 2012 e 2015 para verificar se houve mudança ou não; identificar se a instituição realiza algum programa de permanência para esse novo alunado.

A presente pesquisa tem a sua relevância por analisar a Política de Ação Afirmativa (PAA) no ensino médio e seus resultados, a fim de avaliar a sua implantação em uma instituição de ensino médio federal na cidade do Rio de Janeiro, assim como contribuir para a avaliação dessa política e colaborar para a discussão sobre a Política de Ação Afirmativa no Ensino Médio em relação aos seus avanços e desafios a partir da promulgação da lei.

A PAA na IE (Instituições de Ensino Superior) já foi alvo de estudo por muitos pesquisadores, que procuraram avaliar os impactos e desafios dessa política no ensino superior. Dilvo Ristoff (2012) em seus estudos sobre cotas nas universidades públicas verificou que o perfil predominante dos estudantes universitários nos cursos de: odontologia, veterinária, farmácia, psicologia e medicina, representa um espelho distorcido da realidade brasileira, pois nesses cursos estão concentrados os estudantes cujos pais possuem renda acima da média nacional, maioria são brancos e oriundos de escolas particulares – características que não representam o perfil de renda, cor e local de educação básica da média brasileira. Em suma, nos cursos ligados às ciências biológicas o pesquisador concluiu que ainda há a predominância da exclusão das classes populares e da população branca da sociedade brasileira, mesmo após mais de uma década de PAA no ensino superior.

Um dos caminhos utilizados pelo governo brasileiro para conseguir maior diversidade e democratização no perfil dos alunos nas IES no Brasil foi à adoção de PAA tanto no ensino superior quanto, mais recentemente, no Ensino Médio Federal. Essa mudança só foi possível após anos de luta da sociedade civil e do movimento negro em especial, que pressionaram para que tivéssemos a promulgação da lei 12.711/12, que garante a reserva de 50% das vagas das instituições públicas federais de nível superior e médio com recorte social e racial.

Além disso, tivemos também a expansão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>4</sup> - que assim como o PROUNI<sup>5</sup> o Programa Universidade para Todos (Prouni) conseguiu expandir a ampliação do acesso das camadas populares ao ensino profissional de nível médio e superior, respectivamente (BRASIL, 2005). O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 25%) a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

A adoção de cotas e PROUNI foram inseridas em nossa sociedade a partir da constatação que o ensino superior ainda não era um direito de todos. Para as pessoas de classes populares o ensino superior era um sonho distante, pois eles encontravam dificuldade em conseguir êxito no processo seletivo das IES públicas e não tinham condições de financiar os custos das IES particular. Certamente, o vestibular foi se tornando cada vez mais desconectado de um projeto de universidade inclusiva e democrática, preconizado pelos setores mais progressistas de nossa sociedade, inclusive pelo movimento negro brasileiro (Ferreira e Guimarães, 2003).

Segundo Previdelli (2012) o Brasil ocupa a 53ª posição em um rol de 65 países quando o assunto é qualidade da educação superior. Outra característica das IES brasileiras é o fato que o sistema público de ensino superior apresenta um nível qualitativo mais elevado que o sistema de educação superior privado, (SGUISSARDI, 2006). Complementarmente, Algebaile (2007) sustenta que a expansão do acesso ao ensino superior acelerada a partir do PROUNI tem sido feita de forma perversa, dado que os cursos que recebem os alunos do programa geralmente apresentam grandes deficiências pedagógicas, resultando em um processo educativo de baixa qualidade. Sendo assim, embora o PROUNI tenha proporcionado à ampliação do acesso das camadas populares na IES esse processo foi feito de forma precária porque além de não oferecer um ensino de

---

<sup>4</sup> Para saber maiores informações sobre o PRONATEC ver <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acessado em 13/03/2016

<sup>5</sup> Para compreender melhor sobre PROUNI ver [ww.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a03v22n84.pdf](http://ww.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a03v22n84.pdf) Acessado em 14/03/2016.

qualidade, não garante também políticas de permanência para esses alunos se manter e concluir o curso escolhido.

Uma das principais dificuldades no êxito da PAA no ensino superior também é a questão da permanência (Honorato, 2014) Com políticas como REUNI PROUNI e lei de cotas, que possibilitaram o aumento no acesso desses “novos perfis de alunos” cresce também a necessidade de mecanismos que garantam a continuidade e conclusão do curso conforme sinalizam Honorato, Heringer e Vargas (2014). Sendo assim, para ter sucesso na conclusão do ensino superior é fundamental ter mecanismos que atendam as novas demandas desses alunos cotistas. Nossa hipótese é que a mesma dificuldade sofrida pelos cotistas do ensino superior deve acontecer com os alunos do ensino médio, devido à semelhança de sua situação socioeconômica.

Com o objetivo de atender a demanda do novo alunado, foi criado em 2007 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pela Portaria Normativa MEC n. 39 de 12/12/2007. O programa se apresenta como "estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais" com vistas à "ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens", o que se traduz por um conjunto de ações (moradia; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico) a serem executadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior para atender aos estudantes de graduação selecionados por critérios socioeconômicos (BRASIL, 2007).

Acreditamos que o que ocorreu com o ensino superior há mais de uma década atrás, acontecerá – na verdade já vem acontecendo - também com o ensino médio, ou seja, a adoção de PAA, PRONATEC e PNAES tem se convertido em instrumentos importantes para contribuir de forma decisiva para o aumento da diversidade do perfil dos estudantes no ensino médio da rede federal e da possibilidade de continuidade e conclusão do curso escolhido através das políticas de permanência.

Diante desse novo cenário gerado a partir da promulgação da lei 12.711/12, que prevê a PAA através da adoção da lei de cotas no ensino médio técnico público, surgiram algumas indagações: haverá maior diversidade social e étnica dos alunos após a promulgação dessa lei? Será que assim como aconteceu



com o ensino superior, a PAA possibilitará uma maior democratização no acesso ao ensino médio federal? Quais são os avanços e desafios em relação à lei segundo os professores e gestores? Será que a Instituição está realizando medidas de assistência estudantil para garantir a permanência qualificada dos cotistas?

Com o objetivo de compreender a implementação da lei de cotas, através da percepção dos professores, utilizamos recursos distintos: análise de políticas públicas, levantamento bibliográfico, análise de dados, análise documental, entrevistas semiestruturada com professores e gestores da instituição.

Para analisar a implementação dessa lei no ensino médio escolhi o Cefet para fazer um estudo de caso. Através das entrevistas semiestruturadas com esses atores sociais, analisei a percepção deles tendo como referência os seguintes objetivos: a) se a lei 12.711/12 está possibilitando a diversificação do perfil social e racial dos alunos; b) se o processo de democratização do acesso do ensino médio pelas camadas populares e população negra e parda ocorre; c) quais são os avanços e desafios a partir da implementação da lei; d) identificar medidas e/ou práticas da instituição para garantir a permanência dos alunos ao longo do ensino médio.

Ao todo foram realizadas entrevistas com nove 9 membros do Cefet entre gestores e professores: seis professores e três gestores<sup>6</sup> (coordenador de ensino médio e técnico, coordenadora pedagógica do ensino médio e coordenador do Programa de Assistência Estudantil), que lidam direta ou indiretamente com o ensino médio modalidade integrado. Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados darei nomes fictícios aos entrevistados e sem indicação da disciplina que lecionam, no caso dos professores.

Para realizar as entrevistas inicialmente entrei em contato, por e-mail, com o responsável pelo setor de assistência estudantil da instituição, que me passou para o coordenador do ensino médio e técnico e após essas duas entrevistas recebi indicação deles para fazer entrevistas com outros professores e a coordenadora pedagógica do ensino médio da instituição.

Com o objetivo de ter acesso aos dados institucionais relativos às cotas fiz um pedido oficial a partir da lei da transparência, conforme anexo A. No entanto a

---

<sup>6</sup> Um dos entrevistados ocupava dois cargos: professor e coordenador do Programa de Ação Estudantil, à época.

instituição não atendeu ao nosso pedido de forma integral. Esse fato acabou prejudicando a análise de dados - relativos ao perfil socioeconômico dos alunos, rendimentos dos cotistas e não cotistas e relação de matrículas efetuadas - para a modalidade integrada nível médio de 2013 a 2015.

O contato com os professores e gestores foi feito basicamente por indicação entre os próprios pares (professores/ gestores da instituição). Tive dificuldade em conseguir entrevistas com os professores do ensino médio dos cursos técnicos. Embora tenha enviado e-mails para os oito professores indicados pela coordenação, não obtive a devolutiva de nenhum deles. Portanto, os professores, que concederam as entrevistas são em sua maioria das áreas de humanas – dois professores de história, um de filosofia, um de sociologia e um de português - e um de biologia. Os gestores que concederam as entrevistas eram à época: coordenador do ensino médio e técnico, a coordenadora pedagógica e o coordenador do Programa de Assistência Estudantil, que também era professor de história.

As entrevistas tiveram o objetivo de identificar a percepção dos professores e gestores sobre a implementação da lei. Foram realizadas dentro da própria instituição de ensino e eram agendadas previamente por e-mail, telefone ou pessoalmente. O tempo de duração das entrevistas sofreu variação de 20 minutos a 2 horas.

Embora a escolha dos entrevistados tenha buscado seguir a sugestão dos meus contatos iniciais na instituição, privilegiando professores e gestores do ensino médio integrado, ressalto que houve uma predominância de professores que demonstraram opinião favorável às cotas no Cefet. Isso talvez não tivesse ocorrido se fosse uma amostra aleatória de professores a serem entrevistados e talvez os mesmos não tivessem a preocupação em dar respostas politicamente correta pelo fato da entrevistadora ser negra.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos: “A questão é racial ou social?”, “Cefet a lei 12.711/12” e “Percepção dos professores sobre cotas no Cefet”, respectivamente.

No capítulo 1 faremos uma discussão sobre os motivos do surgimento da PAA e seus impactos após a implementação na área educacional, com ênfase

especial na contextualização da criação e implementação da lei 12.711/12 e sua correlação com as desigualdades históricas entre brancos e negros<sup>7</sup> no Brasil.

No capítulo 2, faremos uma breve contextualização sobre a história do Cefet e sua trajetória institucional até chegar a Lei de Cotas.

No capítulo 3, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com um grupo de gestores e professores da unidade escolar Cefet sobre a implementação das cotas sociais e raciais implementadas na instituição a partir da lei 12.711/2012. E apresentamos posteriormente as considerações finais do trabalho.

---

<sup>7</sup> Nesta pesquisa utilizarei ora o termo preto e pardo de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ora o termo negro e ora o termo não branco, incluindo as categorias preto e pardo, de forma alternada.

# **1. CAPÍTULO I - RELAÇÕES RACIAIS, DESIGUALDADES E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA (PAA) NO BRASIL.**

## **1.1. A questão é social ou racial?**

Neste capítulo abordaremos de que forma a questão racial interfere na permanência das desigualdades sociais, que fazem com que os não brancos ou pretos e pardos tenham a menor renda, ocupem os piores cargos no mercado de trabalho, vivam em condições mais precárias de habitação e possuam menor nível de escolaridade em relação aos brancos até os dias atuais. Na última parte, iremos verificar de que forma a PAA pode funcionar como uma estratégia para diminuir as desigualdades raciais e corrigir defasagens históricas entre brancos e pretos e pardos na área educacional.

## **1.2. Relações Raciais**

Na primeira parte deste item, demonstrarei ao leitor os argumentos utilizados pelos pesquisadores das temáticas das relações raciais e desigualdades sociais que contribuíram para o debate recente sobre o tema no Brasil e também para a mobilização que teve entre outras conquistas, a promulgação da lei 12.711/12 – que prevê a adoção de cotas no ensino médio e superior da rede federal a partir de critérios sociais e raciais.

Na segunda parte, desenvolverei os argumentos utilizados por pesquisadores que são contra a PAA, mesmo reconhecendo que há discriminação no Brasil, por compreenderem que isso se deve principalmente ao fator social ligado a questões econômicas para a posição de marginalização do negro em nossa sociedade, como veremos mais à frente.

Sendo assim, a ordem da apresentação dos argumentos não obedecerá à ordem cronológica e sim a divisão entre argumentos contra e a favor da adoção de cotas como medida para a diminuição das desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

### **1.2.1. O paraíso racial não é aqui**

Neste item iremos realizar uma revisão bibliográfica sobre os estudos desenvolvidos no Brasil com foco na discussão das relações raciais, enfatizando o percurso intelectual que leva ao reconhecimento do preconceito e discriminação racial brasileira. Para alcançar esses objetivos serão utilizados alguns estudiosos

sobre esta temática: Pires (2013), Guimarães (2005); Paixão (2003), Nogueira (1955), Ianni (1962); Métraux (1950); Fernandes (2008); Hasenbalg e Silva (1999); Freyre (2000 e 2006) e entre outros.

No Brasil, nunca houve uma segregação racial institucionalizada como no caso dos Estados Unidos e África do Sul (Pires 2013), mas isso não significa que o racismo não esteja presente na sociedade brasileira, haja vista a desigualdade de oportunidades presente em diferentes áreas, tais como: saúde, educação e mercado de trabalho preto e pardo (Heringer, 1999). A permanência da desigualdade acaba por garantir a manutenção das distâncias sociais entre brancos e negros (Guimarães, 1999, p.56).

Através de diversas pesquisas realizadas (Henriques 2001, Cunha 2012; Frigotto 2011) é notório o abismo existente entre as oportunidades oferecidas aos pretos e pardos em relação aos brancos nos diversos segmentos sociais. Essa desigualdade é fruto da herança da escravidão e da forma como a mesma foi abolida, pois ocorreu sem nenhuma compensação ou garantia para os negros (Paixão 2013). Sendo assim, as diferenças de oportunidades entre os grupos raciais contribuem para a quebra da imagem internacional que o Brasil conquistou como sendo “paraíso racial” ao longo dos anos (Medeiros 2013).

Pensar em uma política de combate à desigualdade social baseado na questão étnica/racial gera polêmicas e discordâncias (Feres e Campos, 2013), pois a ideia do Brasil ser exemplo de “democracia racial”, ou seja, um lugar onde as relações raciais são mais maleáveis e inclusivas do que em outros países multirraciais, como por exemplo, Estados Unidos e a África do Sul (Guimarães, 2001) permanece no imaginário popular até os dias atuais (Feres e Campos, 2013). E serviu como um obstáculo, em vez de suporte, à expansão dos direitos e oportunidades civis, políticos e sociais da população negra.

Devido às desigualdades sociais entre brancos, pretos e pardos muitos pesquisadores alegavam que o negro não era discriminado pela sua cor de pele, e sim pela sua condição social. Exemplo disto foi o pesquisador A. Métraux (1951), que defendia a seguinte teoria: se o negro fosse rico e educado poderia ser considerado como um branco porque as queixas dos negros estavam ligadas as desigualdades sociais e não raciais.

Um dos estudos mais importantes para compreender a dinâmica do racismo brasileiro foi realizado através do patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1950, feito com o objetivo de verificar se as relações étnicas ou raciais eram mais harmoniosas do que em outros países, a partir de estudos em diferentes regiões do Brasil. Um dos estudos mais significativos realizado nesse projeto foi à pesquisa de Oracy Nogueira no interior do estado de São Paulo.

Segundo Nogueira (1985), o preconceito racial brasileiro existe e é de marca e não de origem como no caso dos Estados Unidos da América, ou seja, o preconceito brasileiro está baseado no fenótipo enquanto o preconceito americano está baseado na origem. Com isso o nosso preconceito é diferente do preconceito sofrido pelos negros nos Estados Unidos menos pela intensidade e mais pelas formas de discriminação. Pois para o pesquisador o preconceito no Brasil por ser de marca faz com que quanto mais próximo o mestiço seja do padrão caucasoide (branco) menos preconceito ele sofra ao longo da vida. Enquanto no caso do preconceito de origem, os grupos discriminadores e discriminados se mantêm separados e com menos chance de interação.

Os estudos realizados pela UNESCO evidenciaram a quebra do mito da democracia racial brasileira e a relação entre cor, desigualdades de oportunidades e tratamentos entre brancos, pretos e pardos.

Na década de 1960, Octavio Ianni publicou o livro: “As Metamorfoses do Escravo” onde abordava a forma como a discriminação entre negros e brancos continuou mesmo após a escravidão. Segundo o autor, se após a abolição os negros passaram a ser livres e portadores de direitos iguais, os brancos, para manter a sua distinção, estabeleceram ideologias que permitiram a criação de estereótipos do tipo racista.

Em 1965, Florestan Fernandes destaca no seu livro: “A integração do negro na sociedade de classes”: como foram criados mecanismos para a não absorção da mão de obra negra recém liberta na economia competitiva, que foi substituída pela mão de obra imigrante e branca, na tentativa do governo de embranquecer a população brasileira para “melhorar” a população, porque o negro era visto como sinônimo de inferioridade. Devido a essa predileção por mão de obra branca após a abolição da escravidão, os negros continuavam acorrentados nas

condições de subemprego. Aliado a política de embranquecimento, o mito da democracia racial contribuiu para que o senso comum acreditasse que não existiam distinções entre negros e brancos no Brasil. Com isso a culpa pela condição de subalternidade do negro era atribuída às habilidades individuais e o racismo estrutural da sociedade brasileira se tornava imperceptível porque se escondia atrás da lógica da meritocracia.

O livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil” de Carlos Hasenbalg, publicado no ano de 1979, representou um marco na produção sociológica brasileira sobre relações raciais. O autor defende a ideia que após a abolição da escravatura, o povo negro não teve acesso a bens materiais e simbólicos, por isso continuou ocupando as camadas menos favorecidas na sociedade brasileira. Para Hasenbalg a raça pode ser reconhecida como um fator determinante para ocupação de posições nas estruturas de classes e no sistema de estratificação social. (Hasenbalg, 1979).

Ainda segundo Hasenbalg, o racismo é característica comum de todas as sociedades multirraciais. O branco, para tentar manter os seus privilégios, propaga o mito de democracia racial e ideologia racista, que consegue atribuir ao negro à razão de condição de subalternidade dentro da sociedade e perpetuar a condição de privilegiado dos brancos. Essas condições de ciclo de desvantagem sofrida pelo negro em todos os setores impossibilita a promoção de status e reduzem as oportunidades de ascensão dessa população em relação à educação e postos de trabalho.

Ainda de acordo com Hasenbalg e Silva (1999) a desigualdade de oportunidades educacionais está subordinada a cor dos indivíduos ao longo da história da sociedade brasileira. O censo demográfico de 1980 demonstrou que os brancos tinham sete vezes mais chances de completar os estudos universitários em relação aos não brancos. Após mais de 30 anos os indicadores sinalizam a permanência da desigualdade; segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o percentual de negros no ensino superior passou de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011. Em compensação esse aumento não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos há dez anos - que era de

39,6%. Hoje, o número de brancos entre 18 e 24 anos que estão na universidade atinge 65,7% do total.

Esses dados revelam que, embora a população negra tenha conseguido avançar na diminuição das disparidades educacionais em relação à população branca, a desigualdade dos indicadores educacionais entre branco, pretos e pardos ainda permanece. As políticas universalistas voltadas para a educação não conseguiram corrigir essa defasagem histórica.

### **1.2.2. A Questão é social e não racial**

Alguns autores como Frazer (1946); Park (1971); Pierson (1971); Freyre (2006); Fry e Maggie (2004) em suas análises sobre as relações raciais no Brasil defendem que no Brasil não há uma divisão racial como ocorreu nos EUA e que se algum negro sofre algum tipo de discriminação, isto se deve à origem social e menos à questão racial. Segundo esta perspectiva a concepção de identidade nacional construída ao longo da história, fez com que, no imaginário social, o Brasil fosse visto como o paraíso racial, pois através da miscigenação “Nós, brasileiros, estamos nos tornando um só” (Pierson, 1935, p 367-8).

Pierson (1935) em sua obra “Branços e Negros na Bahia” ao analisar as relações raciais no Nordeste identificou que no Brasil, embora o negro e o mestiço estivessem em piores condições socioeconômicas, ainda assim possuíam chances de mobilidade social. E esta chance seria potencializada na medida em que ocorresse o embranquecimento, ou seja, através dos cruzamentos com o povo europeu, ou na proporção em que o indivíduo comprovasse excelente capacidade profissional; amizade, parentesco ou apadrinhamento com famílias brancas.

Ainda de acordo com Pierson, em sua análise do Brasil nos anos 1930, o Brasil seria uma sociedade multirracial e a partir de uma miscigenação contínua e gradual haveria uma fusão cultural e racial entre africanos e europeus, tornando-se uma raça e cultura comum. Embora o autor reconhecesse que a discriminação no Brasil estava ligada a cor, ele associava que o principal motivo seria a condição econômica do indivíduo. Em suma para o autor se você fosse negro e possuísse dinheiro não sofreria discriminação.



Na obra clássica do Gilberto Freyre (2006) “Casa Grande e Senzala”, que teve sua primeira edição em 1933, o autor analisa a formação do povo brasileiro desde a colonização portuguesa. Freyre atribui o sucesso da colonização portuguesa à facilidade de adaptabilidade devido a sua bagagem híbrida, que era indefinida entre Europa e a África, o que garantiu o povoamento do extenso território brasileiro através do processo das relações sexuais entre portugueses, índios e negros.

De acordo com Freyre, as relações raciais no Brasil foram amolecidas pelas relações sexuais entre portugueses, índio e negros e a cultura foi enriquecida. Segundo o autor, as mulheres morenas eram as preferidas pelos portugueses para ter relação sexual enquanto para as mulheres brancas eram escolhidas para o casamento. Sendo assim, não houve extermínio da raça nativa e sim um aproveitamento dessa população para a formação de famílias e descendentes (Freyre, 2006).

Uma frase resume bem o que o autor chama de equilíbrio de antagonismos nessa relação senhor e escravo em relação ao aspecto cultural:

Todo o brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo - há muita gente de (cor) jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que expressão sincera de vida, trazemos quase todas as marcas da influência negra. Da escrava ou sinhá que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. (Freyre, 2006 (1933)).

Freyre defendia que no Brasil não há um antagonismo de raças capazes de dividir a sociedade e nem uma luta de classe como no marxismo, pois acreditava que à condição de subalternidade do negro na inserção da sociedade brasileira como escravo, há maior presença da população negra no grupo de explorados e

maior presença de brancos na população exploradores; e não entre a raça dominante e a raça dominada.

Alguns autores, em especial da área das Ciências Sociais, em seus estudos inspirados nessa concepção, relacionam as diferenças principalmente à classe e menos à raça. Peter Fry e Ivonne Maggie (2004), em artigo publicado para Revista “Estudos Avançados”, afirmaram discordar da PAA com recorte racial por acreditarem que seria impossível corrigir anos de defasagem histórica entre a população branca e não branca através de adoção de cotas raciais. Outro ponto levantado é a utilização de PAA baseada no conceito raça em um país onde a maioria da população é miscigenada, por isso não seria possível distinguir quem poderia ser beneficiário das cotas ou não pela questão racial.

Fry e Maggie (2004) alertaram à época que poderia ocorrer o contrário do esperado pelos defensores da PAA, com um estímulo ainda maior a discriminação racial. Por isso, esses autores defendem que há necessidade em adotar políticas universalistas, que estariam beneficiando o negro de forma indireta, por ser a cor predominante da população com menor renda na sociedade brasileira, além de beneficiarem o branco pobre.

### **1.2.3. O recorte racial na luta contra a desigualdade educacional**

A escolha por demonstrar os argumentos contra e a favor da PAA com recorte racial para o leitor teve como objetivo apresentar as teorias, que estão por trás desses argumentos além de expor como as análises sobre as relações raciais no Brasil sofreram modificações ao longo das últimas décadas.

Concordamos com a posição que defende o uso da PAA com recorte racial por acreditar que a questão desigualdade entre pretos, pardos e brancos está ligada não só a questão social e sim a questão racial. Porque, o sistema educacional brasileiro desde o ensino básico não oferece uma “igualdade” de oportunidades educacionais entre brancos e pretos e pardos e as pesquisas demonstram que o sistema educacional exclui os negros ao longo da trajetória. (Hasenbalg 1979 e Henriques 2001)

Acreditamos que cotas raciais em um contexto de desigualdade racial uma forma de se promover a "igualdade proporcional" por meio de uma "justiça distributiva" de oportunidades iguais a todos (Menezes, 2003). Por isso, ao invés de ferir o princípio de igualdade, as cotas ajustam a aparência dissimulada de igualdade e promovem uma igualdade real ou "equidade" na competição (Conceição, 2002).

Defendemos que é necessário assumir uma política de "discriminação positiva" (Conceição, 2002). Para Roland (2002) a PAA com recorte racial não duvida da capacidade do negro, mas tem-se certeza das "barreiras sociais concretas" que o impedem de possuir iguais oportunidades, como por exemplo, o ingresso ao ensino superior.

Escolhemos abordar estas teorias porque acreditamos na influencia delas no posicionamento favorável e desfavorável a implementação da PAA no Brasil com recorte racial. Entre os principais argumentos étnicos utilizados contra as cotas raciais está a crítica em torno da inadequação de uma PAA com recorte racial em um país mestiço. Embora haja uma dificuldade em definir negro, por tratar-se de auto identificação subjetiva, isso não invalida a adoção do sistema de cotas. Concordo com Domingues (2003) que as cotas raciais incentivam o brasileiro a se assumir enquanto negro; este fato é relevante em um país onde a população sofre uma espécie de "esquizofrenia" em relação à autodenominação. Embora jornais, como Folha de São Paulo, tenham denunciado casos de fraudes no auto declaração dos processos seletivos, esses casos devem ser vistos como "exceções".

### **1.3. Desigualdades raciais**

#### **1.3.1. A dimensão socioeconômica da desigualdade racial no Brasil**

O Brasil sofreu grandes transformações em sua estrutura social nas últimas décadas: abolição da escravatura, processo de industrialização e urbanização. No entanto, a evidência acumulada através de pesquisas realizadas por instituições como IBGE, revela que a modernização não foi capaz de eliminar os efeitos da raça e da cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais (Hasenbalg e Silva, 1990).

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA - 2012) intitulada “Retratos da desigualdade”, baseada nos dados da PNAD 2012, há diferenças entre brancos e negros no acesso à educação; desemprego; número de beneficiários de políticas de distribuição de renda. No acesso à educação, a taxa de analfabetismo para os negros é o dobro da população branca. O uso dos benefícios da política de redistribuição de renda (como a Bolsa Família) é mais usado pela população negra. A cada 10 famílias, que recebem o auxílio, sete são chefiadas por pretos e pardos. A taxa de desemprego é maior para a população negra - enquanto o desemprego atinge 5,3% dos homens brancos, entre os negros, o índice chega a 6,6%. Entre as mulheres, a diferença é ainda maior - entre as brancas, o desemprego é de 9,2% enquanto entre as mulheres negras, ultrapassa os 12% (IPEA, 2012).

Como forma de mostrar outros exemplos de desvantagens associadas ao pertencimento racial utilizaremos a Síntese dos Indicadores Sociais de 2014, elaborado pelo IBGE, que evidencia o quadro de desigualdade de oportunidade educacional entre brancos, pretos e pardos (IBGE, 2013).

Tabela 1 – Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013.

Grandes regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%).		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental.	15 a 17 anos no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior.
	<b>Branca</b>		
<b>Brasil</b>	<b>92,7</b>	<b>63,6</b>	<b>23,5</b>
Norte	91,6	53,8	19,2
Nordeste	91,5	52,9	19,7
Sudeste	93,1	69,5	24,4
Sul	93,0	62,9	24,0
Centro Oeste	92,9	62,8	29,4
	<b>Preta e Parda</b>		
<b>Brasil</b>	<b>92,4</b>	<b>49,5</b>	<b>10,8</b>
Norte	91,5	42,8	10,5
Nordeste	91,6	44,0	9,5
Sudeste	93,7	57,3	10,9
Sul	94,1	48,5	9,6
Centro Oeste	92,0	54,0	17,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

Conforme demonstrado na tabela 1, a taxa de frequência líquida da população branca e preta/ parda não difere muito em nenhuma região do país no ensino fundamental para a faixa etária de 6 a 14 anos. Mas em relação ao ensino médio para a faixa etária 15 a 17 anos esse quadro muda, enquanto no Sudeste a taxa de frequência é de 69,5% para os brancos, a taxa para pretos e pardos é de

57,3%. Nessa faixa etária de 15 a 17 anos o aluno deveria estar idealmente cursando o ensino médio. Esses dados demonstram que ainda há uma retenção elevado de alunos no ensino fundamental e que conseqüentemente não conseguem ser beneficiados com a PAA no ensino médio (Silva 2015).

De acordo com Hasenbalg e Silva (1990), além da repetência escolar, a entrada tardia na escola é maior em alunos pretos e pardos – exemplo disso é que segundo a pesquisa do IBGE 2014 a população preta e parda representa 65,5% dos estudantes que frequentam a educação de jovens e adultos ou supletivos.

Para contribuir na explicação sobre o porquê dessa evasão/ repetência da população preta e parda no ensino médio ser maior em relação à população branca, a pesquisadora Eliane Cavalleiro afirma que.

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 1980, p. 32 -33).

Segundo a autora a unidade escolar está baseada na cultura eurocêntrica o que contribui para atitudes preconceituosas de forma consciente ou inconsciente. Além disso, os alunos não brancos possuem muitas vezes uma autoimagem negativa, devido aos instrumentos pedagógicos que não valorizam a diversidade. Outros instrumentos reforçam esse sentimento:

“A exemplos de materiais didáticos como livros, aparatos visuais e áudio – visuais carregados de preconceitos e conteúdos depreciativos em relação aos povos pertencentes às culturas não ocidentais, haja vista que, esses preconceitos permeiam as relações sociais cotidianas dos alunos entre si e de alunos com professores; contudo, este último lançando mão de seu despreparo não consegue promover como atividade pedagógica que solapem esses preconceitos e concomitantemente fazer entender a importância das contribuições legadas por africanos e indígenas para a formação da identidade nacional”. (Cavaleiro, 2006)

A mesma autora afirma que, [...] “o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca profundamente crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do

próprio aluno”. De fato, ao que tudo indica a escola, que poderia e deveria contribuir para promover atitudes anti-discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja através de ação direta de seus agentes, seja pelo uso de conteúdos didáticos que veicula, ou pelos episódios de discriminação em sala de aula (PINTO, 1993, p. 27).

Tabela 2: Rendimento real médio habitualmente recebido pelo PEA ocupada residente nas seis maiores Regiões Metropolitana desagregada por faixas de escolaridade, Brasil, out/2014 (em R\$, out/14 – INPC).

	<b>Sem instrução ou menos de um ano de estudo</b>	<b>De 1 a 3 anos de estudo</b>	<b>De 4 a 7 anos de estudo</b>	<b>De 8 a 10 anos de estudo</b>	<b>11 ou mais anos de estudo</b>
Homens brancos	1829,69	1319,55	1506,79	1551,06	3581,60
Mulheres brancas	787,68	876,83	955,22	1030,39	2560,83
Branco	1344,58	1142,08	1247,38	1334,36	3094,74
Homens pretos e pardos	1075,94	1156,20	1274,38	1351,96	2076,28
Mulheres pretas e pardas	709,02	797,95	1261,64	919,37	1515,77
Pretos e pardos	937,90	1015,49	821,29	1177,37	1804,91
PEA total	1100,46	1066,47	1088,36	1248,70	2598,59

Fonte: LAESER, 2014.

Conforme tabela 2 mais um dado revelador em relação às desigualdades de oportunidade entre brancos, pretos e pardos está relacionado à questão do mercado de trabalho, abordada em levantamento realizado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

(LAESER), do Instituto de Economia da UFRJ, em diferentes regiões metropolitanas brasileiras: Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro. Exemplo disso são os homens pretos e pardos com 11 anos ou mais de estudos que recebem R\$ 2.076,28 enquanto os homens brancos com o mesmo nível de escolaridade recebem R\$3.581,60. Se compararmos os rendimentos por gênero e raça, a situação da mulher negra é ainda mais grave em relação à mulher branca e ao homem negro, a mulher negra com 11 anos ou mais de escolaridade recebe R\$1.515,77 enquanto a mulher branca recebe R\$ 2.560,83. De acordo com a pesquisa realizada as mulheres negras, em 2014, possuíam piores salários e tinham acesso a menos oportunidades. (LAESER).

Tendo em vista este cenário de abismo social entre brancos e negros nas diferentes esferas da vida social, defendo assim como Marcelo Paixão (2013), a necessidade de adoção de políticas com recorte étnico racial como forma de combater o abismo-racial brasileiro, já que as políticas universalistas não vêm dando conta dessa superação.

#### **1.4. Política de Ação Afirmativa**

Neste capítulo iremos abordar o contexto histórico brasileiro que favoreceu a discussão sobre a PAA no país, suas iniciativas até chegar à efetivação da Lei de Cotas 12.711/12, promulgada em agosto de 2012, que abrange o Cefet.

##### **1.4.1. Luta dos movimentos sociais: racismo mostra a sua cara.**

Desde a época do período escravocrata havia resistência negra no Brasil. O movimento negro, segundo Domingues (2007, p.101) teve sua atuação na década de 70 na luta contra a discriminação e preconceitos raciais, que marginalizavam a população negra no mercado de trabalho, sistema educacional, político, social e culturais e pela conquista dos direitos fundamentais na sociedade. O movimento que veio a ser identificado posteriormente como negro teve como primeiros adeptos: libertos, escravos libertos e seus descendentes, que criaram inicialmente grupos (grêmios, clubes ou associações), em algumas regiões do país, cujas atividades desenvolvidas pelo grupo formado majoritariamente de negros, era de cunho



assistencialista, recreativo e/ou cultural e agregavam um número significativos de negros (Domingues, 2007).

Como exemplo desse movimento, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB) com um caráter político e de articulação nacional, que promovia a educação e entretenimento para os seus membros, nas filiais dos principais estados brasileiros. Entretanto a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a FNB assim como todas as demais organizações políticas foi extinta (Gomes, 2012; Santos 2007; Domingues, 2007). Durante a década de 1940 e 1950 novas organizações negras surgiram e se desenvolveram, como por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento.

Novamente o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, tiveram suas atividades interrompidas com a instalação do governo militar em 1964. Na época da ditadura, os militantes destes movimentos foram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que não existia: o racismo no Brasil. Santos (2007) afirma que a desarticulação do movimento negro sofreu com a dificuldade de compreensão da sociedade brasileira de que há racismo no Brasil. Bastide e Fernandes (1955) explicam a dificuldade que o brasileiro tem de assumir o preconceito:

“Nós brasileiros (...) temos preconceitos de ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto (o preconceito racial) está arraigado no nosso meio social.” Muitas respostas negativas (que dizem não haver mais preconceito racial no Brasil) explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial” (Bastida e Florestan, 1955: 123).

Após períodos de perseguição política o movimento negro recuperou as suas forças somente após o período de ditadura militar, tendo como marco a sua rearticulação a partir do final dos anos 1970, com o surgimento do Movimento Negro Unificando (MNU) em 1978 (Pereira, 2013). De forma tímida, o movimento conseguiu colocar a questão racial no debate nacional. Exemplos disso foram: a criação de agência específica para cuidar da cultura negra (Fundação Cultural Palmares, em 1987), o início dos processos de reconhecimento e titulação das terras quilombolas e a promulgação de uma nova legislação antirracista (Lei 7716/1989, que ficou conhecida como Lei Caó).

Na década de 1990, essas ações no âmbito federal ganharam mais força com a instalação no Ministério da Justiça (MJ), em 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI), que reconheceu que ações específicas deveriam ser tomadas no sentido de promover o segmento negro (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 14). O GTI elaborou um dos primeiros conceitos de ação afirmativa no país e foi largamente adotado:

“Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.” (Brasil. MJ. SEDH, 1996, p. 10).

Esse conceito evidencia que a AA é uma medida que visa a diminuir, no presente, as dívidas históricas sofridas por minorias sociais ocorridas no passado. Um dos episódios de destaque em relação ao início da discussão sobre as AAs no Brasil foi o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, realizado em julho de 1996, em Brasília, pelo Ministério da Justiça, quando especialistas e estudiosos estrangeiros e brasileiros apresentaram e debateram o tema (Jaccoud, 2009, p. 34). Este seminário marcou o reconhecimento oficial do então presidente Fernando H. Cardoso, sobre a existência de racismo no Brasil:

“Deveríamos, portanto, buscar soluções que não sejam simplesmente a repetição ou a cópia de outras soluções desenhadas para situações em que a discriminação e o preconceito estão presentes, mas em um contexto diferente do nosso.” (Souza, 1997:15).

Outro fato histórico que contribuiu para a inserção das questões raciais nas políticas públicas brasileira foi à realização em Durban, na África do Sul, da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Nesta conferência 173 países, quatro mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes discutiram temas urgentes e polêmicos. No evento, foi apresentado pelo governo brasileiro o programa de criação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, o que gerou polêmica à época. Após mais de dez anos da conferência, percebemos que o Brasil está no caminho certo com a adoção de cotas

no mercado de trabalho, concursos públicos, Estatuto da Igualdade Racial e na legislação, como por exemplo, a Lei de Cotas - 12.711/12.

#### **1.4.2. Política de Ação Afirmativa no Brasil**

O termo Ação Afirmativa teve origem nos Estados Unidos, um dos primeiros países a adotar estas medidas. Nessa dissertação o conceito de PAA está de acordo com a definição defendida por Moehlecke (2002):

“(...) uma ação reparatório-compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. Os principais focos de ação são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social”.

No caso brasileiro, o público-alvo das PAAs variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. Um dos desenhos mais populares no Brasil sobre a PAA é popularmente conhecido como sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo (s) definido (s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração dos progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento em médio prazo. (Moehlecke 2002).

#### **1.4.3. PAA nas Instituições de Ensino Superior (IES) até 2012**

A PAA no Brasil teve seu foco voltado, predominantemente, ao acesso às IES. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – foram as primeiras a chamar a atenção da grande imprensa e opinião pública em relação à adoção da PAA no processo seletivo para ingresso na instituição. No primeiro momento, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a população negra e parda, de acordo com a lei estadual nº. 3708, 9 de novembro de 2001, mas a medida teve que

sofrer mudanças para atender a adoção também de cotas sociais. Por essa razão, a proporção de distribuição das vagas, no concurso de 2003 nas instituições ficou dividida: 20% de vagas para alunos das escolas públicas, 20% de vagas para candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares, inspetores de segurança, administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço (Daflon, Feres, Campos, 2013). Os candidatos que optaram pelas cotas tinham que atender também a critérios socioeconômicos.“ Inicialmente, a UERJ e a UENF não exigiam que os candidatos que concorressem pelas cotas para “negros”, comprovassem baixa renda, o que gerou críticas em torno da possibilidade de beneficiar uma” classe média negra”. Sendo assim, no edital de 2005 da UERJ e da UENF os candidatos às cotas raciais estavam submetidos aos critérios socioeconômicos para o ingresso por cotas.

Algumas universidades adotaram cotas para diferentes grupos de estudantes como mulheres negras, alunos residentes em assentamentos de reforma agrária ou quilombolas (Heringer & Ferreira, 2009).

Segundo Daflon, Feres, Campos (2013), embora as universidades estaduais tenham sido as pioneiras na adoção de cotas, após mais de dez anos da PAA nas IES, do total de 96 universidades públicas, que adotaram algum tipo de PAA no Brasil, 44% são estaduais e 56% federais. Este aumento de adoção da PAA nas universidades federais a partir de 2008 pode em parte ser atribuído à exigência do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni – instituídos pelo decreto nº 6096, que exige das universidades o desenvolvimento de “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007a).

Ainda de acordo com Daflon, Feres, Campos (2013), antes da promulgação da lei 12.711/12, 77% das IES, que adotaram algum tipo de PAA em seu processo seletivo, tomaram a iniciativa a partir dos seus próprios conselhos universitários. As demais 23% resultaram de leis estaduais e incidiram sobre as universidades do Estado.

Em sua pesquisa qualitativa com gestores das IES públicas Paiva e Almeida (2010) descobriram que os motivos de adoção da PAA variaram muito de

acordo com cada instituição e que o processo contou com a participação de: movimentos sociais, núcleo de estudo afro-brasileiros, ações isoladas de alguns profissionais que passaram a questionar a falta de diversidade em suas universidades e entre outros (PAIVA; ALMEIDA, 2010, pag.86).

Devido à falta de padronização da PAAs nas IES, antes da lei 12711/12, havia uma série de formas de implantar PAA nas IES. Cerca de 35 IES aplicavam exclusivamente o sistema de cotas, isto é, estipulavam uma quantidade de vagas a ser reservadas para os beneficiários do programa. Outras sete universidades ofereciam uma bonificação no vestibular para estudantes de escolas públicas ou autodeclarados pretos e pardos. Três universidades adotaram exclusivamente o acréscimo de vagas aos seus cursos e as reservam para candidatos desprivilegiados. Mas a maioria combinava um ou mais modalidades: cotas, bônus e acréscimos de vagas. (Daflon, Feres, Campos 2013).

Em relação ao seu público beneficiário, parte considerável das instituições que aderiram às AAs fizeram uso de um critério misto - mesclaram cotas sociais com raciais - reconhecendo que, além das desvantagens históricas dos negros, existem outras desvantagens de cunho social para com aqueles que não podem pagar a escola do ensino básico particular. As cotas de cunho social são as mais aceitas pela opinião pública em geral, por isso ações voltadas para alunos de escolas públicas foram os critérios mais utilizados pelas IES (Paixão, Rosetto, Monçares, San'tanna, 2012). Alguns autores como Santos, Souza e Sasaki, 2013, apontam que as PAA acabaram por proporcionar mais oportunidades aos alunos oriundos de escolas públicas em detrimento da população parda e negra, que gerou um "subproduto social". Concordo com a ideia de que a PAA gerou um "subproduto social" e defendo a necessidade de cotas raciais para garantir a entrada de preto e pardos dentro das IES ou Ensino Médio Federal.

Acredito que este subproduto se deve à alta aceitação das cotas sociais e rejeição de adoção de ações como recorte racial no Brasil. O que não nos surpreende, já que vivemos em um país onde o mito da "democracia racial" continua presente, e qualquer política pública voltada a atender a população preta e parda, exclusivamente, ainda é vista por muitos como privilégio, como visto anteriormente.

De acordo com Campos, Feres e Daflon (2011), os três principais argumentos utilizados pelo grupo opositor das AA são: a) importar um modelo de

classificação racial estadunidense, que poderá causar a “racialização” da sociedade brasileira e criar conflitos raciais inexistentes até então; b) o segundo argumento é de cunho jurídico, que defende que a AA viola o princípio de equidade da Constituição; e c) o último argumento utilizado está baseado no fato que as AAs possuem procedimentos ineficientes, como a suposta impossibilidade de separar negros e brancos em um país predominantemente miscigenado ou que assim haverá a exclusão de brancos pobres ou ainda que a medida ajude apenas a população de classe média negra. Além desses argumentos, os autores destacaram também outros argumentos desfavoráveis: a opinião de que a lei fere o princípio constitucional da igualdade e da autonomia universitária e o temor da queda da qualidade do ensino superior pelo fato dos cotistas não terem uma ampla bagagem cultural. Isto deixa claro mais uma vez a perpetuação cultural do mito da “democracia racial” brasileira, que impediu por mais de um século qualquer iniciativa concreta em busca da construção de uma cidadania negra efetiva no país (Santos, 2003, p. 173-174).

Segundo Heringer e Vargas (2014), vários levantamentos têm sido produzidos por movimentos sociais e instituições acadêmicas para avaliar os resultados dessa política. A partir destes resultados, amplamente favoráveis aos cotistas, podemos defender que os argumentos expostos acima são frágeis no que se refere à defesa da qualidade do ensino das IES. Uma vez que estudos demonstraram (Portes e Souza 2012) que não há evidências que os alunos cotistas tivessem desempenho inferior aos demais estudantes, que não sejam cotistas, desde que sejam asseguradas as mesmas condições de oferta e permanência (Waltenberg e Carvalho 2013).

#### **1.4.4. PAA pós lei 12.711/12**

Após muitas lutas e debates, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade (de forma unânime) da adoção do critério social, de raça/cor para efeito de ações afirmativas adotadas pelas universidades federais no Brasil e escolas de ensino médio federal, através da Lei 12.711/12, que foi aprovada em agosto de 2012. Essa foi uma importante conquista e serviu como parâmetro para fomentar a uniformização da PAA em todo país, no que se refere às instituições federais.

Segundo o site do MEC, a Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Brasil.

Conforme previsto nos artigos, estão previstos:

As instituições federais de educação superior e médio reservarão, em cada concurso seletivo, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou ensino fundamental.

No preenchimento das vagas 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Em cada instituição federal de ensino superior e médio, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção mínima segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Esta lei é um marco a favor da PAA no Brasil porque representa uma política que tem como objetivo uniformizar a PAA no ensino superior e escolas de ensino médio da rede federal. Esta lei de cotas impactou a rede federal do ensino médio de todo o Brasil. Na cidade do Rio de Janeiro, local de realização da pesquisa, temos dezessete unidades escolares da rede federal em atividade, que oferecem ensino médio geral e/ou profissional: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet) e UNED Maria da Graça; integrantes da rede Colégio Pedro II: campus São Cristóvão I, II e III, campus Centro, campus Engenho Novo I e II, campus Humaitá I e II, campus Realengo I e II, campus Tijuca I e II, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Embora a rede federal seja responsável por cerca de 2% das matrículas de ensino médio, a rede possui um grande prestígio social devido a excelência na qualidade do ensino e excelente desempenho nas avaliações nacionais. Por essa razão, as vagas dessas instituições são objetos de grande disputa, que, pelo sistema de seleção, beneficiava majoritariamente a população que tinha melhores



condições sócio econômicas e capital cultural para ter êxito no processo seletivo de ingresso.

No próximo capítulo, iremos analisar como foi a implementação da Lei de Cotas em uma das instituições da rede federal de nível médio, na cidade do Rio de Janeiro: Cefet.

## **2. CAPÍTULO II - CEFET E A LEI 12.711/12**

Com o objetivo de compreender o local de realização desse estudo de caso irei fazer uma contextualização histórica sobre a origem e as transformações sofridas pelo Cefet ao longo de sua história até a implementação da lei 12.711/12.

### **2.1. O Cefet e a sua história**

Para resgatar essa reconstrução histórica da Educação Profissional, há que se destacar, segundo Cunha (2000), a existência de espaços vazios e lacunas, pois os historiadores da educação se preocuparam principalmente com o ensino das elites e do trabalho intelectual (SILVA e CUNHA 2002), em detrimento de uma Educação Profissional considerada de cunho mais laboral e operacional, sendo entendida como de segunda classe.

No início do século XX, as oportunidades educacionais eram ainda mais marcadas de acordo com a classe social do indivíduo: para as classes dominantes havia a possibilidade do acesso à escola secundária e ao ensino superior. Enquanto para as classes populares o destino seria, quando muito, a escola primária e a profissional. Neste contexto de escolas para ricos e pobres, em 1909, foi criada a rede federal de Escolas de Aprendizes Artífices, voltada para a formação profissional, de viés assistencialista. Estas escolas foram criadas com o intuito de atender aos desfavorecidos da fortuna, que geralmente não ultrapassavam o nível primário de educação. (Manfredi, 2002, p. 85).

As Escolas de Aprendizes Artífices deram origem à legalmente instituída “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, criada a partir de 1942, da qual fazem parte os “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (IFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTF-PR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-Rj e Cefet-Mg, e algumas Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais (em cumprimento a Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008), no Brasil.

O atual Cefet, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, foi o cenário da nossa pesquisa, teve a sua inauguração em agosto de 1917 e se chamava Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, voltada para a instrução e preparo de professores, mestres e contramestres dos vários Institutos e

escolas profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias (artigo 1º do Decreto 1.800, de 11 de agosto de 1917). Ao contrário das escolas profissionais da época, o atual Cefet não teve na sua origem um caráter assistencialista, pois seu objetivo institucional desde o início foi de formar profissionais para trabalhar nas novas indústrias que começavam a se implantar no país. Como forma de selecionar a sua clientela era exigido dos alunos, como requisito para participar do processo seletivo, o curso primário completo.

De acordo com Campello (2005), as Escolas Técnicas Federais passaram a ser denominadas Cefet após a lei nº. 6.545/78, de 30 de junho de 1978. Em 2004, o Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, elevou os Cefets, que eram escolas de ensino médio, à condição de instituições de educação superior, uma vez que a maioria já oferecia cursos superiores tecnológicos (Silva, 2006). Na prática a instituição passou a conviver com as duas escolas (ensino médio e superior). Para Moura (2007) a criação dos Cefets se caracterizou como constituição de um novo nicho do ensino técnico, servindo como modelo de ensino profissionalizante pela excelência de ensino, que preparava o estudante não só para o mercado de trabalho como também para o ingresso no ensino superior.

Na década de 80, a instituição passou a ser reconhecida pela formação de qualidade oferecida aos seus alunos, que, após concluírem o curso técnico, costumavam ocupar os melhores empregos nas melhores empresas do país (Petrobrás, Vale, CSN, etc.) e/ou, em sua maioria, davam continuidade aos estudos em nível superior. Por isso, ter um certificado de conclusão do Cefet tinha um status diferenciado.

Tendo em vista essa qualidade de ensino oferecida de forma gratuita, a instituição utiliza o sistema de exames admissionais visando à seleção dos alunos com melhores desempenho e com um perfil socioeconômico que os diferenciava do perfil habitual das demais escolas técnicas, porque eram de classe média, oriundos de escolas do ensino fundamental da rede privada, utilizavam a excelência do ensino para ocupar os melhores postos no mercado e também como uma espécie de trampolim para o ensino superior (Moura, 2011). Portanto, o processo seletivo como única forma de ingresso na instituição contribuiu para a exclusão das camadas populares do colégio, e criou um perfil de alunos de classe média, desinteressados em atuar no mercado como técnicos e com o desejo de usar a qualidade desse

ensino gratuito na instituição como espécie de trampolim para o ensino superior (Moraes, 2011).

A partir dos anos 1990, o governo federal passa a promover a reforma da educação profissional. Os principais argumentos foram: o alto custo do ensino técnico profissionalizante e a elitização dos cursos técnicos, que atraíam alunos das classes mais favorecidas e que utilizavam as qualidades das instituições como trampolim para o ensino superior. Tendo em vista esse contexto, o governo separou o ensino médio e técnico, a partir de 1997, na perspectiva de priorizar a seleção dos alunos com foco no ingresso ao mercado de trabalho e corrigir o desvio de classe nessa rede de ensino. Com essa separação as redes de escolas técnicas passaram a ser vistas como uma oportunidade das classes populares se qualificarem para o mercado de trabalho enquanto as classes médias deveriam eleger, preferencialmente, o ensino médio geral para um futuro ingresso no ensino superior. Acredito, assim como Simões (2015), que essa visão de escolas distintas para classes distintas dificulta a possibilidade de pensarmos de forma mais efetiva sobre o real compromisso de democratização da instituição.

Em 96, com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), o 2º grau profissionalizante passou a ofertar grande parte de suas vagas ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que oferecia uma rica formação para o trabalho, favorecendo o desenvolvimento de proposições críticas sobre as relações entre educação e trabalho e cumprindo bem o seu papel fundamental, de formar trabalhadores qualificados para postos especializados de trabalho, e ainda indo além, ao possibilitar a inserção dos seus egressos no ensino superior.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a rede federal e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), com seus respectivos *campi*, que possuíam sua própria natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os Cefets de Minas Gerais e Rio de Janeiro, doravante denominados Cefet-Mg e Cefet-RJ, por continuarem tentando a transformação em Universidade Tecnológica não aderiram à proposta do IFET (Otranto, 2010).

Após essa breve contextualização histórica do nosso local de pesquisa, Cefet, podemos compreender alguns aspectos, que tornam a instituição um local

interessante para verificar a implementação da Lei de Cotas: em sua gênese a referida instituição nunca teve um caráter assistencialista e sim voltado para atender aos interesses das industriais locais; ter adotado um processo seletivo como única forma de ingresso na instituição e exigir um mínimo de escolaridade fez com que alunos de classes populares tivessem suas chances de ingresso reduzidas na instituição; as mudanças do governo federal em relação a nomes, autonomia e redefinição do papel do Cefet ao longo da história pode indicar que a instituição sofreu ao longo dos anos mudanças significativas de sua estrutura, modalidade de ensino, missão e autonomia.

## **2.2. Cefet hoje**

Em termos de infraestrutura a rede do Cefet conta, atualmente, com um campus-sede (Maracanã), e sete campi descentralizados – um em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense; outro em Maria da Graça, bairro da cidade do Rio de Janeiro; além de outros municípios como: Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí, Valença e Angra dos Reis. Sua atuação educacional inclui a oferta regular de cursos de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio, cursos de graduação (superiores de tecnologia e de bacharelado), cursos de mestrado e de doutorado, além de atividades de pesquisa e de extensão.

Segundo o site da própria instituição<sup>8</sup>, a unidade do Cefet ocupa 34.382 m<sup>2</sup>, do terreno, dispõem de 64.818m<sup>2</sup> de área construída, distribuídos em dois campi, 11 blocos e seis pavilhões. São 72 salas de aula, 166 laboratórios e oficinas, nove auditórios, uma biblioteca, duas videotecas, um complexo esportivo com quadras, ginásio, piscina e pista de atletismo, entre outros espaços de natureza educativa. Além de salas destinadas à administração superior, a atividades técnicas e administrativas, a serviços para a comunidade interna (restaurante, cantina, papelaria, agências bancárias) e a entidades representativas dos diferentes segmentos dessa comunidade, funcionam, também, um centro de recursos didáticos, uma gráfica e uma unidade de atendimento médico-odontológico.

---

<sup>8</sup> <http://webhost01.cefet-rj.br/portal/campi/maracana.html> - Acessado em 8/01/2015

No Maracanã atuam 442 docentes – sendo 60,63% com titulação de mestre ou doutor e 326 técnicos-administrativos.

O campus oferece os cursos de nível médio e superior. Os cursos de nível técnicos são: Administração; Edificações; Eletrônica; Eletrotécnica; Estradas; Informática; Mecânica; Meteorologia; Segurança do Trabalho; Telecomunicações e Turismo. Possui, ainda, os cursos subsequentes de Administração; Edificações; Eletrônica; Eletrotécnica; Informática; Mecânica; Segurança do Trabalho e Telecomunicações. No nível superior, conta com as graduações em Administração; Ciência da Computação; Engenharia Civil; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Elétrica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica; Engenharia de Produção; Engenharia de Telecomunicações; Gestão Ambiental; Línguas Estrangeiras Aplicadas a Negociações Internacionais e Sistemas para Internet. Oferece também cursos de mestrado em Tecnologia; Ensino de Ciências e Matemática; Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais; Engenharia Elétrica; Ciência, Tecnologia e Educação; Relações Étnico-raciais; Filosofia e Ensino; doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação e também em Instrumentação e Óptica Aplicada; e pós-graduação lato sensu em Ensino de Filosofia na Prática Docente; Ensino de Línguas Estrangeiras; Relações Étnico-Raciais e Educação; Trabalho, Tecnologia e Educação; e Letramento(s) e Práticas Educacionais.

A pesquisa teve como recorte o ensino médio, onde são oferecidas três modalidades, de acordo com o decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004, integrado, concomitante e subsequente. A modalidade integrada destina-se a alunos matriculados no ensino médio que cursam o ensino médio regular e o profissionalizante de nível técnico no Cefet. A concomitante possibilita que o aluno faça o ensino médio regular numa escola e curso técnico em outra, com matrículas diferentes. A subsequente é destinada a jovens que já concluíram o ensino médio. A análise se deteve na modalidade de ensino integrado, porque somente nessa modalidade a lei estabelece a reserva de vagas no período de pesquisa.

### 2.3. Cefet: espelho distorcido da sociedade.

Segundo Simões (2007), a grande procura por vagas em uma escola de ensino médio gratuita e de qualidade fez com que o Cefet pudesse selecionar cada vez mais os seus alunos ao longo dos anos. De acordo com a tabela a seguir, essa procura crescente pela instituição mantém a relação candidato vaga elevada. Por isso somente os candidatos mais bem preparados, que geralmente eram oriundos de escolas particulares e/ou que fizeram preparatório, conseguiam ter mais chance de êxito no ingresso ao Cefet antes da Lei de Cotas.

Tabela 3 Número de candidatos e vagas do concurso para o ensino Técnico no Cefet RJ no período de 1992 a 2006.

Ano	Candidatos	Vagas
1992	10792	750
1993	12880	795
1994	13005	845
1995	15390	845
1996	13675	845
1997	10564	800
1998	10013	800
1999	9878	600
2000	10926	600
2001	13131	600
2002	14753	660
2003	15527	800
2004	12241	840
2005	7953	840
2006	9645	900

Fonte: apud Simões (2007) concurso Cefet.

Ainda de acordo com Simões (2007), no processo seletivo de 1997 e 1998 cerca de 58,6% dos alunos inscritos eram de escolas particulares e cerca de

74,8% dos alunos classificados nesse concurso eram de escolas particulares. Enquanto para alunos do ensino público esse quadro se reverte dos 12,6% classificados no concurso somente 31,3% efetivavam a matrícula na instituição. Através desses dados é notória a exclusão das camadas populares durante o processo seletivo, verificada desde o número de inscritos à classificação e conseqüentemente o ingresso na instituição.

Outra questão interessante é observar que dos poucos alunos da escola que passaram no concurso para o Cefet somente 31,3% realizam a matrículas após a convocação. Porque esses alunos não efetivam a inscrição?

Uma hipótese que pode ser utilizada para compreender esse fenômeno de aprovação e não efetivação da matrícula foi levantada por Dargains (2015), que após uma pesquisa para compreender a não efetivação de matrícula dos alunos de escolas públicas no Colégio Pedro II, percebeu que em casos como esse os estudantes classificados fizeram vários concursos no ano e foram aprovados em mais de uma instituição no mesmo ano. Portanto puderam escolher em qual instituição gostariam de cursar o ensino médio.

Embora a instituição não tenha fornecido dados de quantos alunos cotistas foram classificados e efetivaram a matrícula, cabe salientar que a partir da percepção do coordenador de ensino médio e técnico, à época:

O Cefet geralmente não é a primeira opção dos alunos, que passaram em mais de uma instituição. Porque o ensino médio na modalidade integrado tem quatro anos de duração ao invés de três anos devido à formação técnica. Por isso, os alunos preferem outras instituições de nível médio porque tem a mesma qualidade da nossa e em menos tempo (...) infelizmente a maioria entre aqui para se der bem no ENEM e não para virar técnico. Professor Lucas – Coordenador de Ensino Médio e Técnico.

Projeto Pró técnico teve início no Cefet, na década de 90, com o objetivo de promover a ampliação das chances de ingresso nesses cursos para alunos da rede pública do ensino fundamental. Porque como analisamos anteriormente, havia uma elitização do perfil dos alunos devido à dificuldade de inserção dos estudantes de classes populares obterem êxito no processo seletivo de ingresso. Portanto podemos considerar esse projeto como uma primeira tentativa institucional de



promover a democratização e diversificação do perfil dos alunos, nos cursos técnicos, antes da Lei de Cotas.

O Projeto até 1994 era uma espécie de “cursinho preparatório” para o concurso da modalidade concomitante do nível médio (Simões, 2007). No entanto nos primeiros anos o projeto não obteve o efeito desejado, ou seja, não teve um impacto grande na admissão dos participantes desses “cursinhos preparatórios”. Por essa razão, houve a necessidade de reformular o Projeto Pró – técnico, a partir de 1995, de simples cursinho preparatório o projeto passou a ser uma forma de ingresso nos cursos técnicos - modalidade concomitante – da instituição. Sendo assim, os 52 alunos com as melhores notas do Projeto Pró Técnico tinham direito a matricular-se em um dos cursos técnicos do Cefet sem precisar passar pelo concurso.

Por ano entravam 160 alunos nesse Projeto, quatro alunos de 40 escolas municipais através de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e Cefet. Durante um ano os alunos selecionados pelas unidades escolares da rede pública através do Projeto tinham: aulas quatro vezes por semana no contra turno enquanto cursavam a oitava série além de trabalhos e provas para classificação geral do final do ano, que permitia o ingresso na instituição sem fazer concurso. Os alunos que não ficavam classificados para ingressar diretamente podiam fazer o concurso seletivo de ampla concorrência.

Importante destacar que esses 52 alunos já haviam sido escolhidos pelas unidades escolares de origem, com base no seu desempenho na sétima série (atual oitavo ano). Por essa razão, os 160 alunos, que integram o projeto, fazem parte do grupo com melhor desempenho escolar de suas escolas de origem. Cabe ressaltar que dentro da rede de ensino do município da cidade do Rio de Janeiro há um “quase mercado oculto” dentro do sistema, que divide as unidades escolares em escolas de maior e de menor prestígio. Na prática, nas escolas de maior prestígio, o nível socioeconômico é mais elevado, há mais famílias bi parentais, e os alunos tem melhor desempenho nas avaliações de larga escala; enquanto, nas escolas de menor prestígio, o nível socioeconômico é mais baixo, há mais famílias mono parentais, e os alunos tem pior desempenho nas avaliações em larga escala (Costa, Prado e Rosistolato, 2012).

Considerando esse quadro acima de estratificação dentro do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro, há forte indícios que os potenciais alunos do projeto Pró –Técnico eram de escolas com maior prestígio dentro do sistema. Embora o Projeto tivesse o objetivo democratizar o acesso das classes populares no Cefet podemos perceber que esse projeto favoreceu uma elite em termos de sucesso escolar e nível socioeconômico oriundos das escolas com alto prestígio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

A escolha dessas famílias por escolas de grande prestígio desde a rede pública do ensino fundamental revela o investimento na educação como uma forma de ascensão social no futuro. Para essas famílias de alunos das classes populares, que conseguem entrar no Cefet, o ingresso é motivo de orgulho porque encaram a chance de poder estudar e profissionalizar-se ainda no ensino médio como uma oportunidade única. Segundo Bowen (1997), as famílias desses jovens antecipam a alegria sentida pelas famílias dos alunos que estão graduando “quem já tenha observado o orgulho dos pais ou das esposas pelo diplomando, no dia da graduação, dificilmente pode negar que as satisfações dos familiares são algo real”.

Embora esses alunos do Pró técnico tenham dito uma trajetória de sucesso escolar para conseguir a vaga no projeto, o ambiente do Cefet para os novos alunos não parece necessariamente acolhedor afirma Simões (2007), porque significa a possibilidade de diversas mudanças na vida desse estudante: que passa a estudar longe de casa, convivendo com alunos de perfis sócio econômicos e hábitos sociais diferentes dos seus. No caso dos alunos de origem popular existe dificuldade em sustentar gastos com compras de livros, alimentação e Xerox, muitos alunos apresentam dificuldade na conclusão das disciplinas porque muitas vezes falta “base” inicial, porque estudaram em escolas que não ofereciam algumas das disciplinas por falta de professor (Simões, 2007).

Chama a nossa atenção o fato dos alunos do Pró –Técnico serem considerados as “pratas da casa” para a sua família e escola de origem, mas em ambientes elitizados como o Cefet passarem a perder o status de prestígio para serem vistos como alguém “com dificuldades na aprendizagem” ou “com poucos recursos”.

No Cefet a primeira iniciativa de democratizar o acesso foi através do Pró - técnico, que ficou restrito apenas aos cursos técnicos. Com isso, a Lei de Cotas, a

partir do edital de 2013, representou um marco no aumento das chances dos alunos oriundos de camadas populares ingressarem no nível médio, na modalidade integrada – ensino médio geral e curso técnico no Cefet.

#### **2.4. Processo seletivo e a lei 12.711/12 no Cefet**

Algumas instituições como: Colégio Dom Pedro II e CAP UFRJ, da rede federal do Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro, já adotavam em seus sistemas de ingresso outros mecanismos para ingresso na instituição, como o sorteio. No entanto, a rede do Cefet nunca havia adotado nenhuma medida que pudesse possibilitar a democratização do acesso ao ensino médio geral antes da Lei 12.711/12 ou Lei das Cotas no seu processo seletivo.

Tendo em vista que o processo seletivo através de prova, com acesso por livre concorrência era até então a única forma de ingressar na instituição, podemos supor que a implementação da “Lei de Cotas” causou transformações no edital do Cefet. A instituição desde o primeiro ano da lei resolveu reservar 50% das vagas para cotas sociais e raciais. Embora a mesma pudesse ter sido feita de forma gradativa até chegar 50%, como demonstra o trecho do edital da instituição:

Art. 3º As vagas reservadas pela Lei nº 12.711 serão preenchidas por candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

1º. No preenchimento das vagas de que trata, 50% (cinquenta por cento) serão reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio).

2º. As vagas de que trata o caput deste Edital, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

§ 3º. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos nos parágrafos 1º, 2º, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

§ 4º. Nos campi Maracanã e Nova Iguaçu, todas as vagas são oferecidas exclusivamente sob a forma integrada.

A lei 12.711/12 provocou uma mudança significativa no processo seletivo do Cefet, porque pela primeira vez houve um mecanismo de discriminação positiva para ingresso no ensino médio - modalidade integrada. Uma questão que não foi levantada pelos gestores nas entrevistas, mas chama a atenção, é porque o Colégio Pedro II adotou mecanismos como sorteio a partir de 2004 enquanto no Cefet nenhuma medida deste tipo foi adotada? Será que o fato do Colégio Dom Pedro II ter adotado, no passado, uma reserva de vagas para “crianças carentes” facilitou a adoção dessa política que havia sido perdida ao longo de sua história (Dargains, 2015)? A falta de políticas para incluir alunos de classe popular no Cefet pode sinalizar a predileção pela excelência do ensino em detrimento da democratização do mesmo ou sinalizar que a instituição não foi pensada para atender “desvalidos” desde a sua gênese e por isso discriminação positiva não teria tanta força assim institucionalmente.

A lei 12.711 foi sancionada após o edital de 2013 de o Cefet ter sido divulgado, o que obrigou a gestão do Cefet a recolher o edital de ingresso ao ensino médio - modalidade integrado, já que o edital lançado não previa a adoção de cotas, como relatou o coordenador do ensino médio e técnico da rede, à época<sup>9</sup>,

Quando a lei entrou em vigor o edital já estava na rua. Por isso, tivemos que correr! Recolhemos o edital e fizemos outro de acordo com a lei. Isso gerou uma confusão porque ninguém esperava essa mudança. A direção do Cefet e o colegiado não foi informada (...) não houve uma reunião para informar e explicar sobre a lei. Fomos pegos de surpresa! Lucas – Coordenador do Ensino Médio e Técnico.

A partir desse relato podemos inferir que, ao contrário do que ocorreu nas IES públicas, que em sua maioria já adotavam algum tipo de sistema de inclusão nos seus concursos antes da lei 12.711/12, o Cefet não havia adotado esse sistema anteriormente e nem estava parece estar envolvido neste debate político, segundo o coordenador do ensino médio e técnico.

O debate sobre PAA no Brasil está no nosso cenário político desde a década de 1990. Para combater o racismo foram criadas instâncias específicas como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como especificamente, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de

---

<sup>9</sup> Nomes fictícios.

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) seria responsável por implementar políticas públicas relacionadas ao combate às desigualdades educacionais, incluindo educação para as relações étnico- raciais. Essas instituições seriam as responsáveis pelo acompanhamento da política e a verificação da sua efetividade ao final de dez anos, podendo sua aplicação ser revista, segundo os artigos:

Art. 6o O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Art. 7o O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8o As instituições de que trata o art. 1o desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de quatro (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei. (BRASIL, 2012)

No entanto, a partir da fala dos entrevistados parece que essa discussão não se fez presente no Cefet, embora a instituição faça parte da esfera federal. Acreditamos que isso pode ter dificultado a preparação prévia do CEFET através de reuniões com a comunidade escolar para explicar a origem dessa lei, seus objetivos e traçar estratégias para receber a primeira leva de alunos cotistas, que poderia apresentar necessidades diferentes do alunado habitual do Cefet.

No momento em que o edital estava na praça veio o governo e disse que agora entraria as cotas aí! Então tivemos que recolher o edital, que já tinha alunos inscritos. A coisa foi mudada de um dia para o outro! Acredito que política é assim e tem que ser cumprida. O problema é que não teve uma conversa antes. E isso causou todo um problema no Cefet, por ter que recolher o edital e mudar todo o edital. Hoje, eu vejo o perfil dos alunos e vejo que isso (cotas) já deveria estar aqui há muito tempo. O erro foi ter feito à lei depois das instituições terem lançado o edital. Porque o governo tem como ver quando as instituições lançam o edital. Ana - Coordenadora Pedagógica.

Isso pode ser um sinal de que, ao contrário do que ocorreu com alguns gestores das IES entrevistados por Paiva e Almeida (2010), que decidiram aderir por vontade própria ao sistema de cotas no seu ingresso por querer maior diversidade social e racial dos alunos da instituição, a gestão do Cefet não teria tomado essa iniciativa se não tivesse sido obrigado por lei, no que se refere à seleção para o ensino médio integrado.

Outra professora da instituição revela o impacto dessa lei no processo seletivo de ingresso no ano de 2013

O edital já estava na rua e teve que ser cancelado. Eu lembro que estava na banca examinadora do processo seletivo e pela falta de tempo na correção, porque tivemos que recolher o edital e lançar outro considerando as cotas, o processo seletivo de 2013 – modalidade integrado – não contou com a parte discursiva e de redação, apenas a múltipla escolha, ou seja, tivemos apenas a primeira parte do processo seletivo.  
Professora Thaís – Língua Portuguesa.

A mudança do número de vagas de ampla concorrência e reserva de vagas foi obedecida pela instituição de forma integral, ou seja, o percentual de 50% do número de vagas destinadas a alunos oriundos de escolas públicas e sociais foi cumprido desde o primeiro edital para o ingresso de 2013.

Sendo assim, a implementação da lei 12.711/12 no Cefet, segundo relato dos entrevistados, não foi acompanhada de uma discussão entre governo/secretarias e atores da comunidade escolar, de forma prévia, com o objetivo de contextualizar a implementação e promover estratégias para superar possíveis desafios a partir da adoção de cotas sociais e raciais no processo seletivo – modalidade integrado do ensino médio da referida instituição. E nem houve o acompanhamento da SEPIR ou SECADI, conforme previsto em lei.

Nas IES, como vimos anteriormente, cerca de 86% das universidades já utilizavam algum sistema de inclusão em seu processo seletivo antes da promulgação da lei (Daflon, Feres e Campos, 2013). Por isso, suponho que a implementação e mudanças necessárias nos editais previstos na lei não geraram muita surpresa nas IES, como ocorreu em relação ao ensino médio da rede federal e em especial ao Cefet, que não tinha adotado até então nenhuma PAA ao longo de

sua história. Enquanto o Colégio Pedro II, já havia adotado a PAA há mais de uma década<sup>10</sup>.

O Cefet nunca possuiu um caráter assistencialista como outras instituições de ensino profissionalizante, como vimos anteriormente. Desde a sua gênese promoveu rigorosos processos seletivos para o ingresso de seus alunos e rompeu com a visão dualista por conseguir oferecer para seu alunado além de conhecimentos para o mercado de trabalho os conhecimentos necessários para ter êxito no ingresso ao ensino superior, devido a excelência do ensino profissionalizante. Por essa razão, o perfil dos alunos do Cefet sempre foi predominantemente de classe média, oriundos de escolas particulares e com pais com alto nível de escolaridade de acordo com os estudos já realizados (Campello 2005, Moura 2007, Moraes 2011).

Visando ao atendimento às normas estabelecidas na Lei nº 12.711, no Decreto nº 7.824 e na Portaria do Ministério da Educação, nº 18, os candidatos são identificados através de grupos nos editais do Cefet, conforme estabelecido abaixo. Um mesmo candidato pode pertencer a diversos grupos<sup>11</sup>:

- GRUPO 1 – Candidatos (as) oriundos de escolas da rede privada de ensino.
- GRUPO 2 – Candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita superior a 1,5 (um salário mínimo e meio).
- GRUPO 3 – Candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita superior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se auto declararem pretos, pardos e indígenas.
- GRUPO 4 – Candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Público e pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio).
- GRUPO 5 – Candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se auto declarem pretos, pardos ou indígena

Tendo em vista essa divisão por grupos, analisaremos as notas máximas e mínimas dos editais do ensino médio de 2013 a 2015 dos alunos de ampla

---

<sup>10</sup> Para saber mais sobre PAA no Colégio Pedro II ver Silva (2015)

<sup>11</sup> Fonte: Edital do Cefet.

concorrência e cotistas. Para fazer essa análise recortamos o nosso campo de análise para o curso mais concorrido do edital em todos os anos: edificações.

Tabela 4 – Notas máximas e mínimas do curso de nível médio, mais concorrido entre 2013 e 2015.

Curso	Ano do edital	Grupo um Nota máxima	Grupo um Nota mínima	Grupo dois Nota máxima	Grupo dois Nota mínima	Grupo três Nota mínima	Grupo quatro Nota máxima	Grupo quatro Nota mínima	Grupo cinco Nota máxima	Grupo cinco Nota mínima
Edificações	2013	360	300	300	280	260	270	220	280	250
Edificações	2014	335	275	335	252	185	335	215	335	160
Edificações	2015	325	221	325	134	105	325	150	120	120

Fonte: Setor de concursos do Cefet, elaboração própria.

As notas de todos os grupos do ano de 2013 diminuíram em 2014 e 2015. Essa diferença pode ser explicada pelo fato do processo seletivo de 2013 ter sido alterado para atender as cotas previstas na Lei. O atraso no lançamento do edital de 2013 fez com que, excepcionalmente nesse ano, o processo seletivo fosse composto somente da primeira etapa, ou seja, de provas de múltiplas escolhas. Isso pode explicar os motivos dos candidatos terem obtido melhores notas nesse processo seletivo.

Há uma diferença mais expressiva entre nota máxima e mínima entre os candidatos de ampla concorrência, grupo um, e os candidatos que pertencem ao grupo das cotas durante o primeiro ano de cotas. Isso pode indicar que os alunos cotistas melhoraram o seu desempenho no processo seletivo porque talvez tenham tido tempo hábil para se preparar para o concurso porque perceberam maiores expectativas de êxito nos concursos a partir da implementação da Lei de Cotas.

A diferença de notas está presente em todos os anos dentro do grupo de alunos cotistas. O grupo de cotas com rendimento similar ao grupo de ampla concorrência é formado por alunos oriundos (as) do Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita superior a 1,5 (um salário mínimo e meio). Enquanto o grupo formado por candidatos (as) oriundos (as) do Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se auto declarem pretos, pardos ou indígena apresenta as notas mais baixas. Isto



pode ser explicado pelo fato deste grupo cinco ser o grupo que sofre uma exclusão social de forma tripla: social, econômica e racial.

Os entrevistados durante a entrevista apresentaram um comportamento contraditório em relação ao reconhecimento dos alunos cotistas. Quando questionados se sabiam quem era ou não cotista em sala de aula, todos responderam que “não sabiam” e “nem queriam saber”, mas ao mesmo tempo diziam não saber atribuíam aos “supostos cotistas” estereótipos negativos: base fraca, déficit de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem. No entanto a partir da análise das notas máximas e de corte para ingresso no curso de edificações essa “base fraca” não fica evidente, pois a diferença de notas é baixa ou inexistente. Essa fala recorrente em relação ao aluno cotista não ter base suficiente para estudar no Cefet pode indicar na realidade um preconceito institucional em relação à presença de alunos de classes populares e pretos e pardos na renomada instituição.

Para compreender melhor qual a percepção do grupo de gestores e professores do Cefet sobre a implementação da lei, iremos analisar as entrevistas concedidas por esses atores sociais no próximo capítulo.

### **3. CAPÍTULO III - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE COTAS NO CEFET**

No primeiro capítulo, vimos como a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade de oportunidades educacionais, no mercado de trabalho e em termos de possibilidades de ascensão social entre a população branca e não branca em todos os setores. Como medida para possibilitar a ascensão social de parte da população excluída o governo passou a adotar PAA com foco maior no ensino superior e, a partir da lei 12.711/12 previu também a ampliação da democratização do acesso ao ensino público de qualidade nas instituições da rede federal de ensino médio e superior.

Este capítulo pretende analisar a percepção de um grupo de professores do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet) em relação à democratização do acesso e ampliação da diversidade social e racial dos alunos do ensino médio profissional, a partir implantação da Política de Ação Afirmativa (PAA) no ensino médio federal - Lei de Cotas ou 12.711/2012. Por meio de entrevistas semiestruturadas com esses atores sociais, levando em conta a percepção dos mesmos sobre estas mudanças na forma de acesso ao Cefet, a análise buscou investigar as seguintes questões: a) se a lei 12.711/12 está possibilitando a diversificação do perfil dos alunos do Cefet; b) se o processo de democratização do acesso do ensino médio de qualidade pelas camadas populares e população preta e parda está ocorrendo; c) quais são os avanços e desafios a partir da implementação da lei; d) identificar medidas e/ou práticas da instituição para garantir a permanência material e simbólica dos alunos ao longo do ensino médio.

#### **3.1. A percepção dos professores sobre a implementação da lei 12.711/12**

Todos os entrevistados possuem no mínimo doutorado, são concursados e trabalham no Cefet em regime de dedicação exclusiva.

As entrevistas foram feitas a partir de agendamentos por e-mail ou telefone.

Os entrevistados durante a entrevistas foram questionados em relação ao conhecimento da Lei de Cotas no Cefet:

“Conheço a lei e acompanho a implementação desde o caso da UERJ”. Professor Leandro – Filosofia.

“Sei que o Cefet possui cotas desde o processo seletivo de 2013”. Ana – Coordenadora Pedagógica.

“Conheço a política de ação afirmativa da instituição”. Professora Thais – Língua Portuguesa.

Sendo assim, quando questionados sobre o conhecimento da lei 12.711/12 no Cefet, todos<sup>12</sup> os entrevistados demonstraram conhecimento sobre essa lei e reconhecem também os impactos da implantação da mesma dentro da unidade escolar.

### **3.2. Democratização do acesso**

Um dos objetivos centrais da pesquisa era compreender se, a partir da lei 12.711/12, ou seja, da adoção de cotas sociais e raciais na instituição iniciada no processo seletivo desde 2013, houve maior democratização do acesso e conseqüentemente maior diversificação em relação ao perfil socioeconômico e racial dos alunos do ensino médio da modalidade integrado.

Antes da lei, o Cefet tinha como público atendido, majoritariamente, um perfil de alunos de classe média e moradores da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em especial de bairros com melhores IDHs, como Tijuca e Méier. Esses alunos faziam curso preparatório para ingressar na instituição. Isto fica explícito a partir da fala de alguns entrevistados:

“Em 2008 e 2011 trabalhei como orientadora educacional em conselhos de classe e acompanhando turmas. Naquele período o público era muito mais elitizado e branco”. Ana – Coordenadora Pedagógica.

“O Cefet sempre foi, desde que estou aqui, uma escola de classe média suburbana. No início, quando eu fazia uma pesquisa socioeconômica com alunos do primeiro ano percebia que eram oriundos de escolas particulares e que fizeram cursos preparatórios para entrar. Porque o concurso para entrar aqui é complicado e tem cerca de 14 candidatos para uma vaga. Notei também que os alunos tinham uma boa infraestrutura em casa porque tinham computador, acesso a internet e etc.”. Professor Maurício – História.

---

<sup>12</sup> Estou ciente que talvez o fato da entrevista ter sido feito por uma pessoa negra pode ter influenciado nas respostas dos entrevistados em relação à Lei de Cotas no Cefet.

“Até 2012 o perfil dos alunos era de classe média e alta e poucos de escolas públicas. Só entravam alunos prontos, que fizeram curso para entrar”. Ana – Coordenadora Pedagógica.

A coordenadora Ana sintetiza o pensamento dos entrevistados em relação aos alunos habituais do Cefet através da expressão “alunos prontos”. Para compreender melhor essa categoria será interessante levar em consideração alguns aspectos: o capital cultural dos alunos ingressantes, a preparação para o processo seletivo e nível de dificuldade do exame de admissão, haja vista que a maioria dos alunos que ingressavam na instituição antes da Lei de Cotas era de classe média, conforme sinalizaram os entrevistados.

Estou de acordo com diversos autores, entre eles Souza (2009) que o que define a classe social de alguém não é somente a classe econômica e sim o capital cultural, que traduz todos os conhecimentos incorporados ao longo da vida de um sujeito. Por isso, ser da classe média significa, além da questão financeira, a valorização pela obtenção do capital cultural, a valorização pelo saber científico, conhecimento de línguas que podem servir de instrumentos para obter recursos financeiros, entre outros aspectos. Para os alunos oriundos dessa classe, estudar em uma escola de qualidade, ter tempo exclusivo para se dedicar aos estudos e fazer um curso preparatório é algo natural. Assim como é visto como algo natural ter êxito no processo seletivo do Cefet. Porque foram criados desde a mais tenra idade para se tornarem “vencedores”, o que envolve estudar nas melhores escolas para ter sucesso na carreira profissional.

Enquanto os chamados “filhos da ralé”<sup>13</sup> não possuem acesso ao mesmo capital cultural, família com tradição escolar não tem tempo para se dedicar exclusivamente aos estudos e por isso tem menores chances de conseguir ingressar no Cefet. Isto faz com que tenham menores condições de ascensão econômica através dos estudos.

Infelizmente, apesar das solicitações, a instituição não forneceu o perfil socioeconômico dos alunos cotistas e não cotistas para podermos fazer uma análise mais detalhada sobre esse aspecto.

---

<sup>13</sup> Termo utilizado pelo pesquisador Jessé de Souza, que significa filhos de famílias pobres (Souza,2009).

Embora esses alunos fossem de classe média, segundo a percepção dos entrevistados e outros estudiosos do tema (Simões, 2007 e Silva, 2015) essa classe média é da zona norte. O fato de ter poucos alunos da zona sul pode indicar que o ensino profissionalizante não atrai tanto as classes mais altas, como afirmou o coordenador à época:

“Muito pouca gente da zona sul. Por quê? Quem é do São Bento ou MV1 não vai fazer escola técnica. Hoje é tudo (os alunos) zona norte, oeste, Baixada. Inclusive quando fazemos a pesquisa separamos zona norte da Tijuca; porque Tijuca não é zona norte, é à parte. E eles nem se consideram (parte da zona norte)”. Lucas – Coordenador do Ensino Médio e Técnico.

A percepção de Lucas dialoga com a percepção de outros estudiosos como Brandão e Carvalho (2015) sobre a escolha das famílias por escolas de prestígio da rede particular e pública (federal e municipal) para garantir um ensino de qualidade aos seus filhos. O espaço de disputa da classe média, que não possui os mesmos recursos financeiros que a classe alta, faz com que a rede federal, pelo seu prestígio institucional, boa infraestrutura e professores com dedicação exclusiva, formados em boas instituições e com pós-graduação, seja uma saída para garantir uma educação de qualidade e gratuita aos seus herdeiros. Isso pode auxiliar na compreensão do motivo pelo qual as cotas no ensino médio terem chamado menos atenção da grande mídia e da intelectualidade brasileira quando comparadas ao ensino superior. Pois esse espaço não é um espaço de disputa para a elite e sim para a classe média. Um dos professores faz essa observação:

“Essa classe média da zona sul, não passa por aqui. Então isso não gera uma grande discussão na sociedade. Porque essa instituição atende outra classe média que quer uma escola de qualidade e pública e é moradora da zona norte”. Professor Mauricio – História.

O perfil socioeconômico dos alunos do Cefet antes das cotas era formado basicamente por alunos de classe média, segundo a percepção dos professores. Com a lei de cotas os professores relataram que houveram mudanças:

“Hoje tenho um aluno de mecânica que é da Maré. Isso antes não existia! Os alunos moravam nos bairros clássicos: Méier e Tijuca, mas hoje tenho alunos de todos os bairro e regiões: Madureira e Irajá, por exemplo.” Professora Thaís – Língua Portuguesa.

Além das questões de local de moradia e origem escolar, outro dado revela a mudança do perfil socioeconômico dos alunos na instituição:

“Os alunos agora trabalham. Temos uma lista de (alunos pertencentes a famílias que recebem) bolsa família de quase 90 (alunos) e antes das cotas era de oito alunos. (Hoje) você vê alunos vendendo bolos, doces, Natura para se sustentar e se manter aqui dentro. E isso antes não existia”. Professora Ana – Coordenadora Pedagógica.

A partir desses relatos podemos inferir que o acesso ao Ensino Médio público e de qualidade, conforme previsto na lei, está se tornando mais democrático e contribuindo para promover maior inclusão social nesses quase três anos de implementação da lei na instituição, de acordo com as falas dos entrevistados.

### **3.3. O Cefet está muito mais colorido**

A lei de cotas prevê, além das cotas sociais, as cotas raciais. Durante as entrevistas houve uma variação de termos para a classificação racial dos alunos que entraram por cotas raciais: o termo “negro” foi usado quatro vezes pelos entrevistados, uma vez o termo “enegreceu”, uma vez “preto mesmo” e uma vez o termo “mulato”. Um dos entrevistados sinaliza que prefere utilizar a expressão “mulato” ao invés de “negro”, demonstrando que a preferência pelo termo mulato sinalizaria uma suavização do termo “negro”.<sup>14</sup> E o termo “preto mesmo” parece sinalizar que o aluno tem fenótipos mais marcantes de traços negroides.

A implementação da lei permitiu, na visão dos entrevistados, além da ampliação do acesso das camadas populares ao Cefet, o aumento da diversidade racial na escola.

“E agora (após a lei) é bem nítido a diferença de forma visual com a presença de mais negros e pardos segundo o IBGE, em todas as turmas e em todos os cursos de forma geral. Houve um grande avanço em relação à diversidade. De dois anos para cá o perfil é diferente visualmente. Isso você percebe com a presença de muitos negros, mas eu prefiro chamar de mulatos”. Professor Anderson – Chefe do Departamento de Assistência Estudantil.

---

<sup>14</sup> Cabe sinalizar que tal receio por parte do entrevistado possa estar ligado ao fato da entrevistadora ser negra. Por alguns instantes durante a entrevista senti que os entrevistados estavam preocupados em responder de forma politicamente correta. Por alguns instantes percebi que a minha condição de pesquisadora não era percebida pelos meus entrevistados e sim a condição de mulher negra.

“A escola está muito mais bonita. Agora está mais negra. Visivelmente mais diferente nos corredores do Cefet”. Ana – Coordenadora Pedagógica.

“Aumentou muito a diversidade racial do Cefet”. Professor Alberto – História.

“O impacto da lei foi em relação ao visual dos alunos, por incrível que pareça (...). Hoje você verifica essa diferença na escola: tem pessoas mais negras na escola, os cabelos são diferentes, a postura é diferente. Há uma grande diferença”. Professor Mauricio – História.

“Eu acho que o Cefet enegreceu. Eu percebi isso no primeiro ano de cotas quando eu entrei no curso de edificações, que antes era um dos cursos mais brancos da escola. Porque os alunos desse curso normalmente querem fazer arquitetura, belas artes, engenharia civil. São turmas muito boas, que leem muito. Eu tive a impressão que eu tinha a metade da turma mais negra e eu comentei isso com os colegas. Isso é um passo importante!” Professora Thaís – Língua Portuguesa.

“Em um conselho de classe um dos colegas falou que finalmente essa negada está aqui no Cefet”. Professora Andressa – Sociologia.

“Quanto maior diversidade mais riquezas para todo mundo, então quanto mais preto melhor, mais homossexuais, mais meninos e meninas, mais pessoas de cabelo azul. A cota por isso já é um grande avanço”. Professor Leandro – Filosofia.

Sendo assim, de acordo com os entrevistados, houve um aumento de alunos pretos e pardos na unidade escolar a partir da lei e isto é declarado e visível para os professores entrevistados. Ao contrário do que aconteceu no Pedro II de Realengo e São Cristóvão, aonde as pesquisadoras Veronica Silva (2015) e Renata Dargains (2015), respectivamente, através das suas pesquisas chegaram à conclusão, a partir de entrevistas com gestores e professores, que as cotas raciais eram invisíveis para os professores e gestores.

Os entrevistados atribuem essa maior diversidade do perfil étnico dos alunos à lei 12.711/12. Apontam que antes da lei o número de alunos negros na sala de aula da modalidade integrado era de um ou dois por turma, enquanto hoje há uma proporcionalidade maior entre brancos, pretos e pardos nas salas de aula. Sendo assim, a partir da percepção dos entrevistados, a PAA alcançou o objetivo de

contribuir com o aumento da diversidade étnica e social dos alunos na instituição e isto é um fator positivo e defendido pelos entrevistados.

Embora pesquisas tenham revelado que a maioria dos negros e pardos se encontra nas camadas populares, temos uma classe média negra em ascensão em nossa sociedade. Entretanto, os professores tendem a supor e concluir que os alunos pretos e pardos são todos cotistas. Ainda que não possam afirmar com toda a certeza porque eles não possuem essas informações no dia a dia, a percepção de cotista fica, muitas vezes, ligada ao fenótipo do aluno:

“Não sei quem é cotista. Acabo presumindo pelo rendimento escolar, porque diz que estudou no município ou até mesmo pelo fenótipo”. Professor Maurício – História.

Percebemos que os professores do Cefet associam a presença de negros a cotas raciais o que gera uma estigmatização do preto e pardo na instituição. Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de observar que todos demonstraram em seus discursos serem favoráveis as cotas. No entanto, em diferentes momentos atribuíam aos cotistas uma imagem negativa, como por exemplo: cotista tem desempenho inferior, cotista não tem base e/ou tem dificuldades na aprendizagem, o que poderia contribuir para a construção de uma imagem negativa desse aluno cotista dentro da instituição. Talvez esse estigma possa ameaçar o bom desempenho desse aluno devido ao contexto desfavorável no qual ele está inserido. Para investigar essa hipótese serão necessárias mais pesquisas nessa área.

### **3.4. Os desafios do Cefet em relação às cotas**

A partir da fala dos entrevistados dois aspectos mostraram-se mais relevantes em relação aos desafios relacionados à lei 12.711/12: a) Qualidade x Cotas b) Política de permanência; b) presença de discriminação.

#### **3.4.1. Qualidade x Cotas**

A preocupação com o medo da perda da excelência ganhou força na fala de todos os entrevistados, que relataram terem ouvido isso dos seus pares. No entanto, nenhum entrevistado se apresentou explicitamente contra a adoção de cotas. Chama a atenção o fato dos entrevistados relatarem que seus colegas assumem uma visão dual em relação à adoção de cotas x qualidade do ensino. Os



relatos sobre esta dualidade em geral eram apresentados nas entrevistas em terceira pessoa, uma narrativa sobre um outro professor, mas nunca expressando a opinião do próprio entrevistado.

Em entrevista, o professor Anderson relatou como desafio a quebra de mitos em relação à cultura de não saber lidar com os alunos de ensino fundamental de escola pública e o medo do status de excelência do Cefet ser abalado a partir da presença dos cotistas “o Cefet vai perder a qualidade”, “vai perder sua excelência”, o “Cefet vai colocar gente no mercado que não está gabaritada a receber um diploma do Cefet”, “eles não têm base”, “a turma é fraca porque tem muitos cotistas”. Esse temor pela perda da qualidade e excelência da instituição era um argumento presente também na IES, que adotaram cotas, e pesquisas já foram feitas (Velloso, 2009; Portes e Souza, 2012) comprovando que o desempenho dos cotista quando este tem condições de cursar o curso é similar ao dos alunos não cotistas.

Embora tenha sido combatido nas IES esse mesmo argumento ganha força novamente no período de adoção de cotas no ensino médio da rede federal. Serão necessários estudos posteriores para compreender se assim como nas IES, o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas são similares no ensino médio

A estigmatização do aluno cotista não é um problema exclusivo do Cefet. Como sinalizou Valentim (2012), a presença do cotista na UERJ é visto por alguns atores sociais como algo negativo por diferentes aspectos: uma ameaça ao espaço antes dominado pelas classes dominantes, ou ainda uma ameaça à qualidade do ensino da instituição ou a possibilidade de provocar uma racialização em um país que ainda viveria sob o mito da democracia racial.

A fim de observar se esta percepção do desempenho dos cotistas<sup>15</sup> por parte dos professores se confirmava ou não na prática, tivemos a intenção de analisar o desempenho de cotistas e não cotistas no Cefet. Entretanto, não foi possível realizar esta análise porque a instituição não forneceu esses dados para a pesquisa, mesmo quando acionada através da lei de transparência.

---

<sup>15</sup> A instituição não forneceu as notas dos alunos para que eu pudesse fazer uma análise sobre esses dados. A falta de acesso à informação prejudicou a análise desta questão.

### **3.4.2. Política de Permanência**

Ao longo da implementação da PAA nas IES, as políticas de permanência têm representado uma preocupação para a efetivação da política. Não basta dar acesso ao ensino superior para um número cada vez maior de jovens com um perfil socioeconômico mais baixo. Porque para que o aluno tenha êxito é fundamental que sejam garantidos programas de assistência e permanência para que os alunos tenham condições de concluir com sucesso essa etapa do ensino (Honorato, Heringer e Vargas 2014).

Em 2011, Souza e Portes (2012) realizaram um estudo em 2009 sobre 59 universidades federais revela que 64% adotavam políticas/ AA e 36% não adotavam. Em 2013, após a implantação da lei 12711, o governo federal ampliou os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para a IES e Ensino Médio da rede federal (Heringer e Vargas, 2015).

Com a implantação de cotas no Cefet a instituição passou a receber um perfil diferente de alunos: maior presença de alunos de escolas públicas, oriundos das camadas populares e com menor poder aquisitivo. Paralelo a isso, assim como ocorreu nas IES, houve a necessidade de políticas de assistência estudantil para atender as demandas dos novos alunos da cotistas, tais como: necessidade de recursos financeiros para poder cursar o ensino médio e custear gastos com transporte, alimentação, Xerox e entre outras demandas.

Com o objetivo de atender a esta nova demanda dos alunos cotistas, o governo federal criou um programa federal específico, o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), que tem como finalidades: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010). O PNAES prevê que esses objetivos sejam alcançados através de acesso à moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (BRASIL, 2010)

No Cefet/ Maracanã existem três tipos programas de assistência estudantil<sup>16</sup>, de acordo com o edital<sup>17</sup>: o Programa de Auxílio-Alimentação (PAA), destinado a atender os estudantes que não dispõem de recursos financeiros suficientes para alimentação durante sua permanência na Instituição; Programa de Auxílio ao Estudante com Necessidade Específica (PAENE) - destinado a facilitar a acessibilidade, permanência e formação de qualidade aos estudantes com necessidades específicas; e o Programa de Auxílio Emergencial (PAEM) - destinado a minimizar as dificuldades socioeconômicas emergenciais que comprometem a permanência do estudante na Instituição.

Conforme a fala dos professores entrevistados a questão de recursos financeiros representa um desafio para o sucesso da implementação da lei na instituição:

Os alunos cotistas vêm de famílias mais precarizadas. No caso do Cefet falta um bandejão, estrutura para pagar o almoço, se não gratuita pelo menos mais acessível. A nossa estrutura ainda é incipiente com bolsas para alguns alunos somente e sem bandejão. Professor Leandro – Filosofia

Estamos tentando manter esses alunos. Não basta entrar. Como garantir a permanência? Eles pegam essa bolsa e pagam contas para sobreviver (...) como eu resolvo a permanência desses alunos? Como eu vou fazer para ele ficar? Não tem mais dinheiro! Corte orçamentário preocupa em 2016. Mas é obrigação do Estado manter. Professor Anderson – História.

Precisamos de bandejão porque é uma promessa antiga, mas não saiu ainda. Hoje temos alunos que recebem bolsa auxílio [alimentação], e bolsa família por isso minimamente deveríamos ter comida barata. Professora Thaís – Língua Portuguesa

Para o responsável pelo setor de assistência estudantil, à época, os desafios ligados à assistência perpassam mais programas do que os oferecidos atualmente pela instituição:

Esse desafio é prático. Recebemos recursos do PNAES – que vem para a instituição para gastos com a assistência estudantil de áreas estratégicas: alimentação, transporte, moradia e etc.. Embora o recurso seja alto, ainda assim é insuficiente para atender a tudo que esse programa prevê (...). Atender a todas

---

<sup>16</sup> Não tivemos acesso a todos os dados relativos aos auxílios financeiros.

<sup>17</sup> Acessado em 21/01/2015 - <http://webhost01.cefet-rj.br/portal/extensao/assistencia-estudantil.html>

essas solicitações da comunidade escolar com o recurso do PNAEs e número de alunos cotistas crescendo é um desafio! Por outro lado, acredito que o auxílio alimentação deve ser garantido como direito e não como um favor para esse estudante. Essa é uma discussão intensa na academia. Hoje atendemos mais de dois mil bolsas, após avaliação socioeconômica pelas assistências sociais. Professor Anderson – Chefe do departamento de Assistência Estudantil.

Na fala do responsável pelo setor de assistência da instituição, à época, fica clara a preocupação com o atendimento contínuo dos alunos cotistas. Porque os recursos disponibilizados pelo governo passaram a ser insuficientes a partir de 2015:

Até 2014 todos os alunos em condições socioeconômicas dentro do programa foram atendidos, mas em 2015 não. Tivemos que limitar o número. A bolsa dura por um ano. Mas com o tempo e entrada de novos alunos temos receio de não conseguir atender a todos. Professor Anderson – Chefe do departamento de Assistência Estudantil.

O problema em relação ao número de bolsas não é uma questão exclusiva do Cefet. Heringer e Vargas (2014) sinalizaram em seus estudos sobre política de permanência na UFRJ e UFF o número insuficiente de bolsas para atender a demanda desse alunado que cresce a cada ano. E isto causa impacto na chance desse aluno concluir os estudos. Porque para esses alunos da graduação o auxílio financeiro recebido é utilizado com gastos relativos à faculdade: transporte, alimentação e fotocópias como também pode servir para complementar a renda familiar.

A demanda por bolsas no Cefet desde o ingresso dos cotistas a partir de 2013 só vem aumentando ao longo dos últimos anos, conforme demonstrado na tabela abaixo<sup>18</sup>.

Programa de Assistência Estudantil				
Resumo Geral – Bolsa de Auxílio Alimentação				
Alunos	ANOS			
	2012	2013	2014	2015
Inscritos	432	1038	1785	2154

<sup>18</sup> A instituição não forneceu dados sobre quantos alunos cotistas do ensino médio recebem ou não a bolsa.

Atendidos	432	1038	1739	2068
-----------	-----	------	------	------

Fonte: Dados fornecidos pelo Cefet, elaboração própria.

No Cefet essa solicitação do Programa de Bolsa Auxílio Alimentação no valor de R\$ 400,00 é feita pelo aluno, que apresenta documentação que comprove, prioritariamente, o valor de renda bruta per capita familiar de até 1,5 (hum e meio) salário mínimo e passar pela avaliação das assistentes sociais da instituição. O auxílio tem validade de um ano e não pode acumular com nenhuma outra bolsa da instituição<sup>19</sup>. Sendo assim, o número de bolsas tende a crescer pelo número de renovações de bolsa e/ou pela entrada de novos alunos de baixa renda na instituição.

No entanto, um ano após a implantação das cotas o número de bolsas tornou-se insuficiente para o número de solicitações feitas pelos alunos, conforme demonstrado na tabela acima, em 2014 foram solicitadas 1785, mas só 1739 alunos conseguiram; enquanto no ano de 2015 foram solicitados 2154 e somente 2068 tiveram êxito. Embora seja um número pequeno de alunos não contemplados pelas bolsas desde 2014, esses dados podem indicar um problema de falta de bolsas de auxílio alimentação para alunos cotistas cada vez maior nos próximos anos, se os recursos disponibilizados pelo governo federal através do PNAEs não aumentarem. E a falta desses recursos financeiros pode comprometer a continuidade desses alunos na instituição. Como ocorreu no ano de 2015, com um aluno do ensino médio do Cefet segundo relato do entrevistado:

Tenho um caso de um aluno, que é bem triste, que eu nem sei o que aconteceu com ele, no conselho de classe eu devo saber...

Eu tenho um aluno que é preto mesmo, o que eu ouvir dizer é que ele perdeu o cartão de passagem e não tinha dinheiro para vir (...). Acho que a escola não tem que só dar o acesso é importante além e se responsabilizar pela permanência desses alunos (cotistas) de verdade. Esse problema é igual ao da UERJ, que falta recursos para garantir a permanência dos seus cotistas. Eu acho que esse aluno abandonou a escola porque nem respondeu mais aos meus e-mails. Eu tentei entrar em contato com ele, mas não consegui sucesso. Isso não pode ser um problema e sim um desafio. O Cefet não pode achar que auxiliar esses alunos seria fazer mais do que devia porque é papel de qualquer instituição, que se propõe a ter um perfil diversificado. Não pode ser um peso e/ou trabalho extra e sim algo necessário Professor Leandro - Filosofia

---

<sup>19</sup> Como Bolsa de Iniciação científica no valor de R\$100,00 ou monitoria também no valor de R\$100,00.

Os entrevistados enfatizaram preocupação maior ligada a questões financeiras para garantir a permanência dos estudantes cotistas do ensino médio. Porém, como sinaliza Heringer (2014), há duas questões que comumente são confundidas: programas de permanência e assistência. A pesquisadora sinaliza que as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de maior vulnerabilidade, que pode acabar comprometendo sua permanência nos estudos, incluindo aí as questões ligadas a auxílio financeiro. Na prática as instituições fazem diferentes combinações entre as políticas, as ações de permanência e assistência estudantil são integradas, às vezes, superpostas ou mesmo confundidas (Heringer, 2014).

Outras questões além da financeira foram levantadas pelos entrevistados como recursos importantes para garantir a permanência desse aluno na instituição, entre eles o reforço escolar.

No início, a escola não tinha se preparado para esse novo cenário. Agora que a escola está fazendo algo. Exemplo disso é que nesse ano a escola está oferecendo aulas de suporte de português e matemática, a partir do segundo semestre. No ano que vem isso vai acertar melhor! Isso é necessário porque o ensino público vem com muitas deficiências e não tem qualidade, por isso falta base para esses alunos. O que não quer dizer que todos os cotistas tenham dificuldades. Na área de humanas não há tanta dificuldade devido à leitura, e/ou falta de pré-conhecimento. Mas não precisamos chegar ao último semestre para começar a dar aulas de reforço porque sabemos que esse aluno vai chegar aqui com a base fraca. Professor Mauricio – História

Somente a partir do segundo semestre de 2015 a instituição passou a oferecer aulas de reforço de matemática, português e química para os alunos. Por isso, o professor levanta essa crítica em relação ao atraso de pelo menos três anos desse suporte para ajudar os alunos a recuperarem as notas. Segundo a coordenadora pedagógica, essas aulas de reforço não são obrigatórias e ocorrem no contra- turno, a maioria dos alunos é do primeiro ano do ensino médio, no período de inscrição mais de 200 alunos se inscreveram. A maior procura foi por matemática e em português teve um esvaziamento das turmas ao longo do segundo semestre:

O reforço escolar de português não deu muito certo. Porque montamos o calendário, mas eles não vinham. Porque estavam interessados em aula de gramática e não dificuldades do

ensino fundamental pela compreensão do texto. Aí ficamos de repensar esse formato de aula de apoio porque não surtiu o efeito desejado. Temos que ver o porquê não deu certo. Porque não adiantar falar que fizemos, porque pode estar impedindo eles estudar para uma prova mais importante. Professora Thais – Língua Portuguesa.

Segundo relato dos outros professores houve uma diminuição da qualidade dos alunos, porque alguns estão vindo sem base. Eu acredito que isso seja verdade. Você não pode dizer que é a mesma coisa. Mas não chega a ser um impeditivo para as minhas aulas. Professor Mauricio - História.

Para justificar a necessidade de aulas de apoio somente para matemática, física e química, os entrevistados sinalizaram que a dificuldade dos alunos cotistas é maior nas áreas de exatas. Por essa razão, relataram que com a chegada dos cotistas não houve necessidade de adaptação de conteúdo das áreas de humanas.

Eles têm uma dificuldade de aprendizado, principalmente nas exatas, mas todos tinham dificuldades antes. O problema é que esses alunos (cotistas) não podem acessar os mesmos recursos da classe média, que utiliza aulas particulares ou os próprios familiares podem explicar alguma coisa. Já os alunos (cotistas) não têm esses recursos. Professor Mauricio – História.

A demora da instituição em disponibilizar instrumentos para que os alunos pudessem contar para superar as dificuldades de ensino aprendizagem pode sinalizar que, devido à implementação de cotas através de a lei ter sido algo imposto e sem discussão prévia com a comunidade escolar, não houve desde o início uma preparação ligada a reforço escolar para receber esses alunos, que poderiam ter dificuldades de adaptação e ensino aprendizagem. O fato de a instituição ter demorado a tomar uma medida a fim de buscar resolver o problema de déficit de conteúdo dos novos alunos pode sinalizar que a instituição, mesmo após a implementação, não encarou como prioridade atender as novas demandas dos alunos cotistas.

### **3.4.3. Discriminação**

Outro desafio evidenciado pela fala dos entrevistados está relacionado à falta de políticas de permanência em sua dimensão simbólica (Reis, 2009). Relatos de professores e gestores sinalizam que os estudantes cotistas sofrem com as

fronteiras simbólicas impostas por alunos não cotistas e professores no cotidiano e na instituição.

Para ilustrar esse desafio relacionado à permanência simbólica dentro da instituição e de como isso foi evidenciado pelos entrevistados iremos narrar dois casos relatados nas entrevistas envolvendo discriminação social e racial:

### **Caso 1: Escola deselegante**

O primeiro caso, foi relatado por uma professora, que narrou um episódio do conselho de classe na sala dos professores:

Uma professora, que está há 25 anos no Cefet, disse “A verdade é que eu não estou acostumada com o que estou vendo por aí. Porque estou acostumada com uma escola elegante com alunos cheirosos, penteados e com blusas não rasgadas. Essa escola não dá mais para mim. Inclusive se não estivessem aqui seria melhor”. Ela está pensando em se aposentar porque ela não aguenta esses novos alunos. Ana – Coordenadora Pedagógica

A partir do relato dessa professora podemos analisar diferentes aspectos: o fato de trabalhar a 25 anos no Cefet e não aceitar a mudança no perfil socioeconômico e *habitus* cultural desse novo alunado pode indicar o incômodo de perceber a democratização do acesso à instituição em uma escola que tinha como perfil alunos da classe média e não das camadas populares da nossa sociedade. Outro fator interessante é observar como a professora sentiu a continuidade da carreira ameaçada com a presença dos cotistas.

Uma das entrevistadas levantou uma hipótese para explicar os motivos da resistência dos professores, e em especial dos professores mais antigos do Cefet, em relação à entrada de alunos cotistas:

As cotas viraram uma questão aqui no Cefet. Porque eu tenho a experiência de trabalhar também no Cefet Itaguaí e lá cotas não é uma questão. Ninguém lá diz que os alunos cotistas estão ameaçando a qualidade da instituição ou que agora precisamos de aulas de reforço porque esses chegaram. (Cotistas). A tradição do Cefet colabora para essa resistência em relação à democratização e entrada dos cotistas. Enquanto a falta de tradição do Cefet Itaguaí, que foi criado já com cotas desde o início, colabora para que os alunos sejam vistos como iguais. Então lá não tem distinção entre quem é cotista e quem não é, porque são alunos e ponto final. Desde o primeiro ano de inauguração oferecemos aulas de reforços para os nossos alunos. Professora Andressa – Sociologia



A entrevistada levantou à hipótese que a resistência ligada às cotas percebida pelos professores do Cefet está ligada a tradição da unidade Cefet, que durante toda a sua história teve um perfil de alunos oriundos de classe média. Mas hoje com a lei de cotas esse perfil foi diversificado e essa mudança causa um estranhamento. No entanto ao comparar com outra unidade da rede no interior a professora sinaliza não perceber esse desconforto por parte dos professores. Para investigar essa hipótese seria necessário fazer um estudo de caso comparado

Um outro aspecto que chama a atenção em relação à discriminação é o estigma negativo relacionada ao cotista, que prejudica a construção de uma imagem positiva do aluno dentro da instituição conforme sinalizou (Valentim, 2012) e o posterior rompimento contra a quebra de preconceitos.

Particpei da banca de português no concurso e em alguns momentos os colegas diziam “isso aqui é redação de cotista”. Mas o que é a redação da cota? Seria uma redação com problemas de português, com educação de base/ fraca. Em que medida uma prova de acesso vai definir a vida do sujeito? Uma redação bem escrita não é garantia de sucesso no médio técnico. Esses erros não são só de alunos cotistas e sim uma dificuldade de desenvolvimento dos alunos em geral. Eu não tenho como saber se o aluno é cotista ou não porque a instituição não revela isso, mas eu deduzo a partir do rendimento escolar ou fenótipo. Professora Thaís – Língua Portuguesa

“““ “““ Qualquer aluno que cometesse algum erro de português, nas redes sociais, os demais alunos iam em cima ““ tinha que ser cotista para acabar com a qualidade do Cefet e falar errado” Ana – coordenadora. Pedagógica

Os examinadores da banca não sabem se o candidato é cotista ou não porque não tem identificação, mas pelo fato de considerarem a redação inferior as demais, intitulam como “redação de cotista”. Ou seja, o aluno cotista nem ao menos entrou na instituição e o preconceito de ser visto com rendimento inferior aos demais já existe. Comportamentos como esse não devem ser vistos como uma posição individual dos professores e sim como um possível reflexo do preconceito estrutural das instituições de grande prestígio em relação às cotas da instituição.

## **Caso 2: O problema é o cabelo**

Quando questionava os professores e gestores sobre casos de discriminação dentro do Cefet após a implementação da lei, um caso em específico foi relatado por seis dos nove entrevistados:

Eu testemunho casos de discriminação racial todos os dias no Cefet. Porque o nosso preconceito é mitigado, nós desvalorizamos o universo de quem tem pele escura, ou melhor, valorizamos somente o universo de quem tem pele clara. Isso a gente nem vê como preconceito! Agora preconceito tradicional eu já vi aqui: tínhamos um aluno negro, skatista e que tem dislexia. Mas a escola só soube disso (dislexia) depois. Esse aluno ficou reprovado logo no primeiro ano. No conselho (de classe) alguém falou: essas notas baixas são devidas ao cabelo dele, nem quero saber o que ele guarda naquele cabelo. O problema dele é o cabelo! Essas brincadeiras assim preconceituosas são comuns nos conselhos de classe. Nesse conselho eu não estava, mas fizemos uma ação de repúdio a essa fala. O preconceito é diário, cotidiano, e temos que desconstruir esses estereótipos, que são negativos para determinadas pessoas e positivos em tornos de outros.  
Professor Leandro – Filosofia

Esse caso demonstra um dos casos de discriminação racial feita por uma professora dentro do conselho de classe, onde uma característica ligada ao fator racial é associada ao baixo rendimento, indisciplina e problemas na escola. O incomodo dessa professora está relacionado ao fato do aluno querer assumir a sua identidade negra através do crescimento do cabelo crespo, mas a professora prefere que ele siga os padrões caucasoides e corte o cabelo. Casos como esse representam exemplos de que o padrão dominante é branco e qualquer aluno que não obedeça a essa regra pode ser potencialmente visto como desviante e, portanto, passível de discriminação.

Concordo com Carvalho (2005), que em sua pesquisa sobre a ligação entre questões raciais, gênero e desempenho escolar, no ensino fundamenta, levanta uma hipótese que nos ajudar a refletir sobre esse caso :

No âmbito da instituição escolar, sugerimos que a hetero classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do status da criança, com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola. Carvalho 2005

Para justificar essa relação entre problemas escolares, gênero e a classificação racial Carvalho (2005) defende que :

Há uma imagem social da masculinidade negra, presente de forma marcante na mídia brasileira, que a associa a características como violência e agressividade. Também a

literatura internacional (Connolly, 1998; Ferguson, 2000) relata com frequência esta associação, por parte do pessoal escolar, entre homens negros, violência e agressividade e indica uma intensa transferência desses estereótipos para os alunos de sexo masculino, transformados em potenciais suspeitos de toda indisciplina. (Carvalho, 2005)

Os cotistas quando submetidos a esta marginalização que desqualifica a sua identidade racial ou que põe em cheque sua capacidade ou mérito em estar cursando esta instituição, muitas vezes recorrem a práticas de resistência que vão da passividade ao enfrentamento agressivo, passando mesmo pela tentativa de branqueamento, através da negação da sua cor ou da manipulação dos símbolos da chamada negritude (cabelos alisados, roupas “discretas”, etc.) (Reis, 2009).

Após diferentes episódios de preconceitos raciais sofridos pelos cotistas no Cefet tais como: divisões de grupos cotistas e não cotistas por parte dos professores dentro da sala, grupos criados nas redes sociais para ofender cotistas, tratamento depreciativo dos professores, gestores, funcionários e colegas para alunos cotistas; e compreensão que esse tratamento preconceituoso enfraquece e exclui os alunos, em especial os alunos negros, e é um fato que fez alguns alunos saírem do Cefet porque não aguentavam mais serem hostilizados dentro da instituição e não perceberem nenhum comportamento institucional, como campanhas da valorização da diversidade racial, para combater esse racismo que não é pontual e sim institucional foi criada uma comissão de estudantes negros. Porque, como relata a coordenadora pedagógica, ao contrário do que acontecia no passado, os alunos não estão mais baixando a cabeça e sim enfrentando os agressores.

Existem relatos de alunos que saem da escola depois de sofrer discriminação por ser cotista. Embora tenham passado no processo seletivo como todos, ainda assim não se sentem incluídos e aceitos dentro da instituição:

Lembro claramente de um caso: no qual uma menina veio até a minha sala (da coordenação pedagógica) com a mãe e disse que não iria ficar mais porque não aguentava mais. Pois todas as vezes que ela levantava a mão todos riam e diziam “lá vem a cotista fazer pergunta de novo!” “(...)”. Essa menina me marcou muito. Porque a visão que a gente tem é que essa seja a grande oportunidade da vida dela, mas desistiu porque não aguentava mais por sofrer preconceitos. Como esses casos tiveram muitos outros no primeiro ano de cotas! Ana Coordenadora Pedagógica.

Em relação aos casos de discriminação na instituição os entrevistados alegam que entre os alunos isso tem diminuído porque segundo eles “os alunos se acostumaram”, “os cotistas hoje se impõem mais e não abaixam à cabeça”, “os jovens são maleáveis” por isso esse quadro melhorou ao longo dos três anos de implementação da lei. Com isso parece que o contato entre cotistas e não cotistas, classe média e classe popular, ou seja, o contato entre os diferentes, embora promova “estranhamento”, possibilita a oportunidade de conhecer o outro e a partir daí resulta o aspecto positivo das cotas – diversidade- de acordo com o posicionamento dos entrevistados. Exemplo dessa integração foi relatado pela coordenadora pedagógica:

Desde o primeiro ano houve uma grande mudança visível, como também houve uma resistência por parte dos professores e também dos alunos, o que não esperávamos. Tivemos muitos problemas com bullying, foi um absurdo! A ponto dos próprios alunos fazerem lista e separar quem é cotista e de quem não é, a partir dessa classificação os alunos sentavam separadamente na sala. Isso era visível se você soubesse quem era cotista e/ou não cotista. Isso foi mais forte na turma de 2013. Em 2014 isso foi diminuindo e em 2015 não tivemos mais. (Hoje) vejo os alunos cotistas e não cotistas com menos separações físicas dentro da sala de aula e no jardim da instituição. Ana Coord. Pedagógica

Resistência de parcela dos colegas e dos alunos. O dos alunos está diminuindo, mas dos colegas eu já não vejo o mesmo comportamento. A resistência é maior por parte dos professores do curso dos técnicos eu não tenho dados empíricos para aferir, mas tenho essa impressão. Professor – Albert - História.

Quando questionada sobre de que forma a instituição combatia os casos de discriminação na instituição a coordenadora pedagógica sinalizou que, se fosse entre os alunos, os alunos envolvidos eram suspensos ou levavam advertência ou os pais eram chamados na escola para serem notificados. No entanto, a instituição nunca promoveu campanhas de sensibilização para a comunidade escolar relacionadas direta ou indiretamente com a valorização da diversidade ou lei 12.711/12. Alguns professores disseram que já realizaram debates sobre preconceito em suas aulas de forma pontual ou quando surge a oportunidade.

Se os casos de discriminação envolvem os professores, eles (gestão) tentam sensibilizar os professores, mas consideram que os professores são mais resistentes as cotas em nome da qualidade do ensino da instituição:

Muitos professores são contra as cotas e por isso dizem “que isso (cotas) vai acabar com a qualidade do Cefet” ou “eles não tinham que estar aqui” Nós (coordenação) combatemos isso dizendo: Olha a qualidade do Cefet não está em pegar um aluno pronto e bom e desenvolver e sim pegar o aluno com defasagem e desenvolver. Mas isso não adianta! Ele (professor) tem que aceitar isso! Se não está satisfeito vai procurar outra escola sem cotas ou particular

Um dos professores sinalizou que a resistência às cotas é maior por parte dos professores porque eles possuem o medo da perda da qualidade na instituição a partir da presença de alunos, que supostamente teriam falta de conteúdo porque estudaram no ensino fundamental público. Os entrevistados sinalizaram que essa resistência é maior entre os professores de maior tempo na instituição. Ao analisar o perfil dos entrevistados percebi que os professores que tiveram experiência anterior na rede pública estadual possuem uma visão mais otimista em relação ao déficit de aprendizado dos alunos. Talvez isso possa indicar que professores acostumados a lecionar para alunos de classes populares tenham maior facilidade de adaptação com esse novo alunado do Cefet a outros professores, que são acostumados somente com a clientela elitista do Cefet.

Outra hipótese levantada pelo entrevistado em relação à resistência do professor está ligada à forma com a lei foi implementada e à falta de compreensão sobre a mesma:

No Brasil, as coisas são feitas de cima para baixo. Não vou negar que essa imposição foi feita de cima para baixo, não houve um preparo ou diálogo para explicar esses mecanismos o porquê existe e o porquê teve que existir. E também não vejo nenhum movimento para explicar a PAA no Cefet. Exemplo disso é que até hoje tem colegas ficam aborrecidos com a direção porque acham que as cotas foram uma imposição da direção, ou seja, não sabem que isso foi uma lei federal. É uma minoria, mas tem. Não quer dizer que ele seja preconceituoso e racista é um desconhecimento. Onde há um capitalismo selvagem qualquer ameaça aos seus meios de produção é visto negativamente. Houve reunião para informar sobre a lei, mas não foi feito um trabalho de sensibilização dos professores. Professor Mauricio História

Este relato pode indicar que, embora a lei esteja na instituição há pelo menos três anos, alguns professores sentem falta de debates e diálogos em torno

da PAA dentro da instituição junto a sua comunidade escolar - com o objetivo de promover uma formação sobre o tema e sensibilizar a comunidade escolar para a importância de PAA nas escolas como forma de inclusão e valorização da diversidade. Essa ausência de diálogo sobre a PAA pode sinalizar resistência da gestão pelo fato da lei ter sido imposta através de uma lei e não ter sido dialogada com os atores sociais da comunidade escolar.

Embora um dos entrevistados tenha afirmado que alguns professores não conhecem sobre a lei, todos os entrevistados que foram indicados pelos próprios pares, sabiam sobre a lei, seus aspectos gerais e eram favoráveis a aplicação da mesma como medida de democratização do ensino. Uma hipótese levantada por um dos entrevistados sobre esse perfil de professores selecionados para fazerem a entrevista comigo levanta a questão que houve uma pré-seleção entre os pares:

Nem todos foram chamados para fazer a entrevista com você. Eu sei que eu fui chamado porque eu sou de biologia, mas estou muito identificado com a área de humanas. Por isso, me escolheram. Mas ninguém iria te indicar um colega que fosse contra a lei. Professor Renato – Biologia

Talvez isso explique o porquê de todos os entrevistados serem amplamente favoráveis às cotas sociais e raciais, compreenderem o que era a Lei de Cotas, e apontarem que as cotas conseguiram promover a democratização social e racial na instituição ou com um discurso semelhante a campanha “*Black is beautiful*” no Cefet. Porque através dessa pré-seleção feita pelos professores acredito que a escolha foi baseada na opinião dos professores favoráveis as cotas.

A gestão do Cefet, segundo os entrevistados não fez nenhum movimento institucional para trazer o debate sobre a implantação da Lei de Cotas para a sua comunidade escolar. Isso dificulta a compreensão da Lei e não deixa espaço para discutir casos de discriminação sofridos pelos estudantes cotistas e nem propõe ações de combate à discriminação, que seria importante para a construção de um ambiente com maior respeito às diferenças, já que não houve esse movimento no momento da implantação desse processo de democratização.

Outra questão que chama atenção é o fato de que os entrevistados, embora estivessem amplamente favoráveis às cotas em suas falas, deixavam transparecer que atribuíam aos alunos cotistas à questão do baixo rendimento ou problemas de adaptação. Embora esses mesmos entrevistados admitissem que não

soubesse quem era ou não cotista. Isso pode ser um indício de que a imagem dos alunos cotistas é negativa diante dos professores e gestores entrevistados. O que poderia ser também um aspecto ligado ao preconceito institucional vivido no Cefet.

O que percebemos é que a lei alterou significativamente o perfil dos alunos da instituição, mas a comunidade escolar ainda não conseguiu trazer para o debate esse processo de democratização e nem se estruturou para atender as novas demandas desses alunos. Por isso, a lei embora esteja sendo cumprida pela instituição, que garantiu 50% de vagas para as cotas desde o seu primeiro ano de implantação, ainda não foi capaz de promover uma sensibilização através de campanhas com foco na promoção do debate sobre a PAA na comunidade escolar. Isso nos leva a questionar em que medida a instituição está realmente comprometida em garantir meios para que esse novo alunado possa se sentir parte da instituição e ter a sua permanência simbólica garantida.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer uma pesquisa sobre a Lei de cotas, que possibilitou a inclusão de indivíduos de classes populares no ensino médio da instituição Cefet foi um desafio, porque esse campo ainda é pouco explorado pelos pesquisadores do tema. Por isso, a falta de diálogo com outros autores que tratassem de PAA no ensino médio dificultou o andamento e as análises da pesquisa. Também houve limitações no que se refere à disponibilidade de dados sobre os alunos cotistas por parte da instituição.

Estar no Cefet como pesquisadora após ter atuado como estagiária me fez questionar a estrutura da instituição, seus professores e gestores em relação a um tema que causa muita polêmica e divide opiniões: Lei de Cotas. Observar a contradição entre os discursos politicamente corretos e os incômodos causados pela quebra da lógica da meritocracia, a ameaça sentida pelos atores locais em relação à presença de alunos de classes populares e pretos e pardos faz com que a pesquisa possa contribuir para o debate sobre o processo de democratização do ensino de nível médio, avaliação da implementação da lei e indicação de desafios que precisam ser superados para garantir a permanência simbólica e material desses alunos cotistas.

O referencial teórico dessa pesquisa foi composto por pesquisadores como Bourdieu e Hasenbalg, que possibilitaram conceitos fundamentais para a melhor compreensão sobre as desigualdades educacionais. Da mesma forma, outros estudiosos permitiram a compreensão sobre as questões raciais no Brasil e a PAA em nossa sociedade Nogueira, Heringer, Feres Junior, Campos, Daflon, Paixão e entre outros.

O Cefet por ser uma instituição tradicional de nível médio técnico, já foi objeto de estudos anteriormente. Ao fazer uma rápida busca na internet nos sites Scielo e entre outras fontes de pesquisa, pode – se encontrar um número razoável de pesquisas sobre a instituição ligadas a história da instituição, das disciplinas e dos conteúdos curriculares. Mas um número ainda restrito relacionado a desigualdades educacionais e questões raciais.

No capítulo 1 a discussão foi sobre os motivos do surgimento da PAA e seus impactos após a implementação na área educacional, com ênfase especial na



contextualização da criação e implementação da lei 12.711/12 e sua correlação com as desigualdades históricas entre brancos e pretos e pardos.

No capítulo 2, fizemos uma breve contextualização sobre a história do Cefet e sua trajetória institucional até chegar a Lei de Cotas. Vimos que o Cefet desde a sua gênese nunca foi acessível às camadas populares por exigir exame admissional para ingresso e teve sua clientela de alunos oriundos da classe média carioca. A primeira tentativa de democratizar o acesso das camadas populares foi o Projeto Pró-técnico nos cursos técnico, após essa tentativa veio a Lei de Cotas com reserva de vagas para a modalidade integrado do nível médio.

No capítulo 3, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com um grupo de gestores e professores da unidade escolar Cefet sobre a implementação das cotas sociais e raciais implementadas na instituição a partir da lei 12.711/2012.

A metodologia utilizada na pesquisa e a análise de dados e das entrevistas que compuseram o segundo e o terceiro capítulo permitiram que analisássemos a questão da implantação da política de reserva de vagas sociais e raciais nos concursos de 2013 a 2015 para o Cefet em relação às notas máximas e mínimas dos alunos cotistas e não cotistas, a percepção dos professores em relação a avanços e desafios encontrados a partir da Lei de Cotas.

Os entrevistados demonstraram serem amplamente favoráveis às cotas sociais e raciais, e em geral essas duas modalidades de cotas se fundiam em “cotas raciais” no discurso dos entrevistados do Cefet. Quando se referiam aos beneficiários das cotas o aspecto diversidade racial aparecia como algo positivo e de grande mudança na instituição. Vale a pena observar, como já mencionado, que a posição amplamente favorável dos depoimentos pode estar influenciada pelo fato da entrevistadora ser negra.

A partir dos depoimentos percebemos que para os entrevistados a implantação das cotas sociais e raciais conseguiu promover a diversificação do perfil dos alunos do ensino médio da modalidade integrada. A percepção dos entrevistados indica que a Lei é um marco na história do Cefet, que foi marcada desde o início por um processo de elitização da sua clientela e exclusão dos alunos oriundos das classes populares. A entrada dos alunos oriundos de camadas

populares e pretos e pardos parece ser uma questão, que ainda incomoda alguns alunos e professores ao longo desses três anos. No entanto, o caso de discriminação entre alunos diminuiu ao longo desse período de implementação da lei; enquanto o caso de discriminação por parte dos professores continua frequentes, embora estes casos de discriminação sejam velados, segundo os entrevistados

Com a Lei 12.711/12, o Cefet passou a receber um novo perfil de alunos e começou a enfrentar desafios até então desconhecidos, tais como: incremento e reivindicações das ações voltadas para as políticas de assistência estudantil (auxílio financeiro, bandeirão e entre outros), casos de discriminação de alunos e professores em relação aos alunos cotistas, reformulação das estratégias utilizadas para auxiliar o aluno a superar problemas na aprendizagem, presença do medo de professores e gestores, que veem a entrada das classes populares, pretos e pardos como uma ameaça a excelência da instituição ou como um fardo imposto pelo governo federal que deve ser cumprido, mas que nem ao menos foi discutido.

Garantir o acesso não garante êxito pleno dessa política. Porque além do acesso a instituição deve garantir mecanismos para a permanência material e simbólica do aluno cotista para que possa conseguir concluir o curso. No tocante ao comprometimento institucional para esta permanência, houve crítica por parte dos professores entrevistados. A falta de campanhas na comunidade escolar para explicar o que é a Lei de Cotas e a sua contextualização dentro do Cefet, fomentação de debates entre os atores sociais sobre a lei de cotas com o objetivo de sensibilizar os atores locais em relação à importância dessa lei para a promoção da diminuição das desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil desde a abolição da escravatura; a demora em oferecer aulas de apoio para os alunos com dificuldades na aprendizagem; a ausência de bandeirão na unidade; o número de auxílios financeiros insuficientes para a demanda dos cotistas foram alguns dos pontos levantados como desafios que devem ser enfrentados por uma instituição, que se propõe a diversificar o seu alunado e atender esses novos alunos de forma adequada e mais eficiente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, M. E. B. **Expansão da Educação Superior: traços de uma de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015

BARONE, R. E. M. (Org.). **Educação e Políticas Públicas: tópicos para debate.** Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007.

BRANDÃO, Zaia e CARVALHO Cynthia. **Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 445-458, abr.-jun., 2015 <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00445.pdf>. Acessado em jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: Nogueira, Maria A. e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de educação. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior.** In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). A miséria do mundo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOWEN, H. R. (1977). **Objetivos: Os Resultados Desejados da Educação Superior. Em acompanhamento e Avaliação de Alunos: Leitura Complementares.** (p.7-32) Brasília.

CAMPELLO, Ana Margarida de M. Barreto. **A “cefetização” das escolas técnicas federais.** Niterói, 2005. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARVALHO, Marília. **Quem É Negro, Quem É Branco: Desempenho Escolar E Classificação Racial De Alunos.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 Nº 28. Acessado em: març. 2016 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2006. p,16

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Victor Civita, 1980.

COSTA, Aline M. **Educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional**. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2011.

COSTA Marcio, PRADO Aline, ROSISTOLATO, Rodrigo. “**Talvez se eu tivesse algum conhecimento...**”: **caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado**. *Interseções* [Rio de Janeiro] v. 14 n. 1, p. 165-193, jun. 2012 .

CUNHA, S.H.P. **O instituto Cultural Steve Biko: vinte anos promovendo ações afirmativas**. In: *Ações Afirmativas e inclusão: um balanço*. Cadernos GEA, n 2, jul – dez 2012. Debate. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007.

DARGAINS R.L. – **A política invisível: o caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II**. Dissertação (mestrado). – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Políticas Educacionais., Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DOMINGUES, Petrônio José. **Chega de esperar: Cotas para negro já!** Revista Espaço Acadêmico, ano III, nº 27, agosto de 2003. Artigo disponível na internet: <http://www.espacoacademico.com.br/027/27cdomingues.htm>

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de pesquisa, n. 119, p. 29-45, 2003.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto, DAFLON, Veronica Toste. **Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica**. *Sociologias* (UFRGS), v.17, no.40 92-123, 2015

---

**Liberalis**  
**mo igualitário é ação afirmativa: da teoria moral à política pública**. Revista de Sociologia e Política (UFPR. Impresso), v. 21, p. 85-99, 2013

---

**Ação**  
**afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma**. Revista de Ciências Humanas (Viçosa), v. 2, p. 399-414, 2013.

**A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação.** Caderno CRH (UFBA. Impresso), v. 28, p. 120-136, 2015.

**A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público.** Opinião Pública (UNICAMP. Impresso), v. 21, p. 250-279, 2015.

**Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior.** Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, v. 5, p. 31-43, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo, Dominus/Edusp. 1965.

\_\_\_\_\_. **Branco e negro em São Paulo. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana.** 4ª edição. São Paulo: Global editora, 2008.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Editora: DP &A, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala.** 51ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 46, p. 235-254, 2011.

\_\_\_\_\_. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. **Cotas Raciais - Construindo um país dividido.** Econômica. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 153-161, jun., 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_, A. S. **Argumentando pelas ações afirmativas.** In: Racismo e antirracismo no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_, Manifesto antirracistas: ideais em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro. DP&A, 2009.

HASENBALG, C. & SILVA, N. V., 1999. **Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil.** In: Cor e Estratificação Social (C. Hasenbalg, N. V. Silva & M. Lima, org.), pp. 217-230, Rio de Janeiro: Contracapa

\_\_\_\_\_ Discriminação e desigualdades raciais no Brasil, Rio de Janeiro, raciais no Brasil, Rio de Janeiro, ed. Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001. Acessado em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4061](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061). 2 mar.2016.

HERINGER, R. (org.), 1999a. **A Cor da Desigualdade: Desigualdades Raciais no Mercado de Trabalho e Ação Afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Raciais e Étnicos/Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Renato. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008**. In: Paula, Marilene de;

\_\_\_\_\_. **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública**. In: PAIVA, A. R. (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, p. 74-99, 2013.

\_\_\_\_\_; HONORATO, Gabriela. **Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**. In: BARBOSA, M. Ligia (org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 315-350, 2014.

HONORATO, G.. **A distribuição de bolsas sociais e acadêmicas entre estudantes cotistas e não cotistas das IFES: permanência e relação com o saber no ensino superior brasileiro**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 16º, Salvador, 2013.

IANNI, Octavio. **As Metamorfoses do Escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1961].

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina, (2002). **“Ação afirmativa: história e debates no Brasil”**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217.

MOREIRA, E. **A construção social do indivíduo negro no âmbito escolar.** I Encontro de História do CAHL Centro de Artes, Humanidades e Letras, Quarteirão Leite Alves, Cachoeira-BA 18 a 21 de outubro de 2010. Acessado em <http://www3.ufrb.edu.br/lehrb/wp-content/uploads/2011/08/ErysonMoreira.pdf> 25 fev. 2016.

MOURA D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007<sup>a</sup>.na Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União.

OTRANTO, C. R. **CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFETs.** In: Publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-11. Acessado em mar/2016.

PAIXÃO Marcelo. J. **Desenvolvimento Humano e relações raciais.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003

PEREIRA, Amílcar **O "mundo negro": relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

PIRES, Thula. **A discussão judicial das ações afirmativas étnico – raciais no Brasil.** In **Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.** 1 ed. Rio de Janeiro 2013.

PARK Robert E. **Introdução à primeira edição norte americana.** In **PIERSON Donald. Brancos e Negros na Bahia (estudo de contato social).**2 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971. Pp 79 – 86.

PIERSON, Donald. **In Brancos e Pretos na Bahia (estudo de contato social).**2 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971. Pp 345 – 371. (Coleção Brasileira, v. 241).

PINTO, R. P. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

SANTOS Dyane R. Para Além Das Cotas: **A Permanência De Estudantes Negros No Ensino Superior Como Política De Ação Afirmativa.** Dissertação (mestrado)

em Ciências Sociais – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em ciências sociais da faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2001.

SILVA Verônica. **Jovens Negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial.** Dissertação (mestrado). – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SGUISSARDI, V. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2015.

RISTOFF, Dilvo. **O espelho distorcido**, o artigo foi originalmente publicado na edição nº115 da revista Fórum – Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, 2012. GEA.

SILVA, E. L., & CUNHA, M. V. **A formação profissional no século XXI: Desafios e dilemas.** Revista Ciência da Informação, Ci. Inf., Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SILVA, N. S. Universidade Tecnológica: uma alternativa? In: LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. (Orgs). Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCefet-PR, 2006, p. 61-80

SIMÕES, C. A.; **As políticas de expansão do ensino médio. 2014. Processo seletivo com cotas no ensino médio.** Dissertação (mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Diversidade, desigualdade social e educação. Universidade Federal Fluminense, 2007.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009 (483p.)

TOBIAS. Juliano S. **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da Unifesp.** Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Estado, Sociedade e Educação, Universidade de São Paulo/ SP, 2014.

VALENTIM, D. F. D. **Ex alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico,** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.



## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

#### **SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA PESQUISA DE MESTRADO**

Ao diretor geral do Cefet Maracanã

Eu, Ana Carolina Duarte de Souza, responsável principal pelo projeto de mestrado, o qual pertence a Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, venho pelo presente, solicitar autorização do diretor geral do Cefet Maracanã, Carlos Henrique Figueiredo Alves, para obter alguns dados institucionais relacionado aos alunos do ensino médio da modalidade integrado no período de 2011 a 2015 para o trabalho de pesquisa sob o título “Política de Ação Afirmativa no Ensino Médio: estudo de caso no Cefet Maracanã - Rio de Janeiro”, com o objetivo de analisar as políticas de ação afirmativa no ensino médio e seus resultados, através da sua implantação nas instituições de ensino médio federal da cidade do Rio de Janeiro. Pretendo contribuir para a avaliação dessa política e colaborar para a discussão sobre a Política de Ação Afirmativa no Ensino Médio em relação aos seus avanços e desafios a partir da promulgação da lei. Esta pesquisa está sendo orientada pela Professora PHD Rosana Heringer da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

---

Assinatura do Pesquisador Principal

RG

---

Assinatura do Orientador da Pesquisa

RG

Instituição

Descrição dos Dados institucionais solicitados:

Informações relacionadas ao ensino médio, na modalidade integrado, de 2012 a 2015:

Número de alunos inscritos no processo seletivo: ampla concorrência, reserva de vagas sociais e raciais

Relação candidato vaga entre cotistas e não cotistas de acordo com os cursos técnicos: com recorte de gênero

Relação de candidatos aprovados para a segunda fase; cotas e ampla concorrência

Relação de alunos aprovados e classificados de acordo com as vagas de ampla concorrência e reserva de vagas sociais e raciais) – com recorte de gênero.

Relação de matrículas efetuadas entre cotistas e ampla concorrência.

Relação de notas de corte entre cotistas e não cotistas dos cursos mais e menos procurados, no processo seletivo de 2012 e 2014

Relação de evasão e repetência entre cotistas e não cotista.

Número de requisição de bolsa alimentação ou permanência de 2012 a 2015.

Número de bolsa alimentação ou permanência de 2012 a 2015 concedidas.

Dados relativos ao perfil socioeconômico dos alunos matriculados cotistas e não cotistas, do curso com maior ou menor relação candidato vaga ,no ano de 2012 e 2014,; renda familiar, nível de escolaridade dos pais, local onde moram(por bairro) ; onde os alunos aprovados por cotas sociais e raciais estudaram no ensino fundamental : rede particular : nome \_\_\_\_\_ e /ou rede pública:

nome \_\_\_\_\_; relação de alunos que fizeram curso preparatório para ingressar no ensino médio: cotistas e não cotistas.

Período:

Formato: Ana Carolina Duarte de Souza

RG: 131776429

CPF :11543542700

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Endereço: Rua Cacumbi 300 apt. 305 Irajá – Rio de Janeiro

Telefone e Fax: 21 983015336 / 21 33522287

E-Mail: carol.d.souza@hotmail.com

## **ANEXO B**

### 1. Questionário para entrevistas:

a) Idade: \_\_\_\_\_

b) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

c) Tipo de vínculo com o Cefet: ( ) Concursado ( ) Substituto

d) Curso (s) em que

e) Disciplinas que você dá aula em 2015:

f) Tempo de atuação no Cefet: \_\_\_\_\_ Anos

g) Formação acadêmica

Graduação em : \_\_\_\_\_

Pós-Graduação - Especialização Lato Sensu ( )

Pós-Graduação Stricto Sensu: Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado ( )

( ) Completo ( ) Incompleto

2. Você já ouviu falar de política de ação afirmativa? Sabe o que são?

3. Você conhece a lei de cotas 12.711/12?

4. Em caso positivo, o que você acha sobre a implementação dessa lei?

5. Você sabia que no Cefet Maracanã tem reserva de cotas para alunos de escolas públicas?

6. Você tem conhecimento de quantos cotistas tem nas turmas em que você dá aula no Cefet Maracanã?

7. Qual a sua percepção sobre o sistema de cotas no Cefet Maracanã?

8. Você considera que a partir da promulgação da lei 12.711/12, que prevê cotas para alunos oriundos de escolas públicas e pretos, pardos e indígenas, o Cefet passou a contar com um perfil social e racial mais diversificado?

9. Você considera que os alunos cotistas de escolas públicas têm mais dificuldades pedagógicas do que os alunos das vagas gerais no Cefet?

10. Você considera que os alunos cotistas negros de escolas públicas têm mais dificuldades pedagógicas do que os alunos das vagas gerais no Cefet?

11. A seu ver quais são os principais fatores que contribuem para o sucesso escolar dos estudantes do Cefet?

12. Sabe se o Cefet desenvolve algum programa de apoio para permanência de cotistas? Quais são?

13. Você já testemunhou algum caso de racismo ou discriminação em sala de aula ou em outros espaços do Cefet? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, responda as demais perguntas.

1) Como eles ocorreram?

2) Foi feita alguma coisa para tratar sobre esse problema?

3) Quais as medidas que a seu ver podem ser adotadas pelo Cefet para tornar o ambiente mais inclusivo e com maior respeito às diferenças?

14. Quais as políticas de assistência (tais como: auxílio financeiro; reforço escolar) você acha importante para garantir a permanência desses alunos no Cefet?

## **ANEXO C**

Termo de consentimento esclarecido  
Prezado senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “Política de Ação Afirmativa no ensino médio: Estudo de caso no Cefet Maracanã – Rio de Janeiro”. O nosso objetivo é analisar e compreender a política de ação afirmativa no ensino médio a partir da promulgação da lei 12.711/12, que prevê cotas sociais e raciais para a rede federal do ensino médio. Para a realização desta pesquisa realizaremos um levantamento documental, bem como a aplicação de questionários e entrevistas gravadas. Todos esses dados serão armazenados e analisados futuramente para o desenvolvimento do projeto.

A nossa intenção é analisar de que forma a implementação da lei 12.711/12 no ensino médio federal, a partir do caso do Cefet Maracanã, colabora para a diversificação do perfil dos alunos na rede federal do ensino médio profissionalizante e, dessa forma contribuir para a avaliação dessa política e ao final colaborar para a discussão sobre a Política de Ação Afirmativa no Ensino Médio em relação aos seus avanços e desafios a partir da promulgação da lei. Esta pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida pela Ana Carolina Duarte de Souza e orientada pela professora Rosana Heringer no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa, qualquer participante ou estabelecimento envolvido na realização deste estudo poderá solicitar e receber esclarecimentos que julgar necessários bem como as informações sobre os benefícios esperados dessa participação e resultados encontrados ao final da análise de dados.

Para o acompanhamento da pesquisa qualquer participante pode acessar o material que estará disponível por um prazo de cinco anos e/ou diretamente com a pesquisadora que se colocará à disposição dos participantes inclusive fornecendo seus contatos. Haverá ampla informação sobre cada etapa da pesquisa aos participantes, bem como sobre sua interrupção e/ou seu encerramento.

Qualquer participante selecionado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa sem que isso acarrete qualquer tipo de penalidade, constrangimento ou danos.

O sigilo de todas as informações será preservado através da codificação das coletas de dados. Nenhum nome ou identificação da pessoa é de interesse

desse estudo. Todos os registros coletados e efetuados ao longo dessa investigação serão usados para fins exclusivamente acadêmico-científicos, apresentados na forma de dissertação, artigos científicos ou trabalhos e eventos científicos, não sendo utilizados para nenhum fim comercial.

É garantido ao participante o recebimento de uma via desse termo de consentimento livre e esclarecido imediatamente após a adesão desse participante;

Não está prevista para o participante qualquer despesa ou ônus; uma vez que o pesquisador vai de encontro aos participantes acomodando horários e locais priorizando a comodidade dos participantes. Em caso de qualquer ônus ou despesa não previstos, para esta etapa do estudo, os mesmos correrão por conta do pesquisador.

Devido às características desta pesquisa, não estão previstos, para qualquer um dos respondentes, danos a decorrentes da sua participação, bem como posterior análise dos dados só por parte do pesquisador.

Em caso de concordância com as considerações expostas solicitamos que assine esse Termo de consentimento livre e esclarecido no local indicado abaixo e desde já agradecemos sua colaboração para a realização deste estudo. Assumimos o compromisso de disponibilizar os resultados do estudo aos interessados e à instituição investigada tornando-os acessíveis a todos os participantes.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ana Carolina Duarte de Souza  
Professora Dra. Rosana Heringer  
Pesquisador  
Orientadora  
PGGE UFRJ  
PPGE UFRJ

Eu,

\_\_\_\_\_ assino o termo de consentimento livre e esclarecido no local indicado abaixo e desde já agradecemos sua colaboração para a realização deste estudo. Assumimos o compromisso de disponibilizar os resultados dos estudos aos interessados e à instituição investigada tornando –os acessíveis a todos os participantes.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Ana Carolina Duarte de Souza

Carol.d.souza@hotmail.com  
21 983015533

## **ANEXO D**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.**

Mensagem de veto

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Regulamento

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º 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, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

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, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF  
*Aloizio Mercadante*  
*Miriam Belchior*  
*Luís Inácio Lucena Adams*  
*Luiza Helena de Bairros*  
*Gilberto Carvalho*

---