



POLÍTICA DE COTAS NO COLÉGIO PEDRO II: INICIANDO O DEBATE

BASTOS, Priscila da Cunha

*Estudante de doutorado do Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social
prilabastos@yahoo.com.br*

20

RESUMO

O processo brasileiro de democratização do acesso à educação escolarizada, mais recentemente com iniciativas voltadas para o Ensino Médio, tem permitido que grupos sociais diferentes possam passar pela mesma etapa de vida, mas não com a mesma qualidade, fato que constitui o ponto mais frágil da política educacional. A instituição que se pretende pesquisar, o Colégio Pedro II, representativo das políticas educacionais desenvolvidas no país desde a sua fundação, também passa por um processo de ampliação, principalmente do número de matrículas. A partir da lei 12.711/2012 que regulamenta a política de cotas para negros, pardos e indígenas em todos os Institutos Federais de Educação, o colégio passou também a reservar um percentual de vagas para este segmento da população nos concursos de acesso ao Ensino Médio Regular e Integrado. Com isso algumas questões emergem a fim de se buscar uma avaliação dos novos rumos das políticas de acesso ao Pedro II.

Palavras-chave: política de cotas, desigualdade racial, acesso à educação

ABSTRACT

The Brazilian process of democratization of access to school education, most recently with initiatives aimed at high school, has allowed different social groups to go through the same stage of life, but not with the same quality, a fact which is the weakest point of educational policy. The institution to be screened, the Colégio Pedro II, representative of the educational policies implemented in the country since its founding, also undergoes a process of expansion, mainly in enrollment. From the Law 12,711 / 2012, which regulates the policy of quotas for blacks, mulattos and Indians in all Federal Institutes of Education, the college also began to reserve a percentage of vacancies for this segment of the population in contests for access to Regular High School and Integrated. With this certain issues emerge in order to get an assessment of new directions of access policies Pedro II.

Keywords: quota policy, racial inequality, access to education



Introdução

O processo brasileiro de democratização do acesso à educação escolarizada, mais recentemente com iniciativas voltadas para o Ensino Médio, tem permitido que grupos sociais diferentes possam passar pela mesma etapa de vida, mas não com a mesma qualidade, fato que constitui o ponto mais frágil da política educacional. A instituição que se pretende pesquisar, o Colégio Pedro II (CP2), representativo das políticas educacionais desenvolvidas no país desde a sua fundação, também passa por um processo de ampliação, principalmente do número de matrículas.

O Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que ministra ensino público e gratuito em diferentes níveis, desde a Educação Infantil ao Mestrado Profissional, ambos iniciados em 2012, passando pela Educação Básica (1º e 2º segmentos), Ensino Médio Regular e Integrado e Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Possui atualmente 14 *Campi* espalhados em 6 bairros da cidade do Rio de Janeiro (Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão, Tijuca e Realengo) e estendendo-se também para outros municípios, a saber, Niterói e Duque de Caxias.

A partir da lei 12.711/2012 que regulamenta a política de cotas inclusive para negros, pardos e indígenas em todas as Instituições Federais de Ensino, o colégio passou também a reservar um percentual de vagas para este segmento da população nos concursos de acesso ao Ensino Médio Regular e Integrado. Com isso algumas questões emergem a fim de se buscar uma avaliação dos novos rumos das políticas de acesso ao Pedro II. Torna-se necessário, com isso, verificar quem são os alunos e alunas beneficiários/as dessa política, assim como avaliar se a distinção na forma de entrada dos alunos e alunas é um determinante nos seus desempenhos. Por ser tratar de uma mudança recente, esse trabalho pretende destacar elementos para dar início ao debate sobre a política de cotas raciais no Colégio Pedro II.

Escola, identidade e desigualdade racial

Muitas pesquisas (Boudon, 1973, Silva e Hasenbalg, 1988) já relataram que a expansão dos sistemas educativos não tem resultado numa igualdade das oportunidades



educacionais e até apontam para a permanência das desigualdades sociais. O que se observa é que os principais beneficiários da expansão educacional no Brasil foram os grupos já em situação de relativa vantagem. E no processo perverso de seletividade educacional a variável cor ainda é muito significativa. Isto é, os jovens brancos desfrutam de maiores vantagens nas suas trajetórias de escolarização. Daí emerge uma questão fundamental: considerando a dimensão racial, como se dá o desenvolvimento dos percursos escolares no Colégio Pedro II?

Neste trabalho, parte-se do entendimento de que raça é “um critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes bem como nas dimensões distributivas da estratificação social¹” (Hasenbalg, 1979, p.88) e de que as desigualdades raciais no Brasil são também determinadas por práticas passadas e presentes da discriminação racial e que, embora permaneçam em nossa sociedade, tais desigualdades não são irreversíveis.

Para tanto, faz-se necessário entender o racismo como ideologia e como um conjunto de práticas discriminatórias que caracteriza todas as sociedades multirraciais contemporâneas e pensar sua persistência histórica incluindo seu legado relacionado à escravidão – que fundamenta a ideologia racial brasileira –, mas indo além dele, isto é, compreendendo a questão racial no Brasil não como uma mera reprodução de desvantagens históricas, mas como elemento estruturador até hoje das relações sociais no país.

Nas análises acerca da produção e reprodução de desigualdades no campo da educação, a raça aparece como critério significativo para a distribuição desigual de oportunidades educativas. Alguns dados confirmam esta hipótese. Sabe-se, por exemplo, que no Brasil crianças e jovens negros/as completam menos anos de estudo, mesmo quando se considera a mesma origem social. Essa existência de marcantes diferenças raciais no que diz respeito à produção de desigualdades educacionais na sociedade brasileira tem sido comprovada em análises diversas como no trabalho de Hasenbalg e Silva (1988).

¹ Para Hasenbalg (1979), estratificação social refere-se às formas, funções e conseqüências de desigualdades sociais estruturadas.



Quando nos referimos ao Colégio Pedro II, critérios como cor ou raça ainda não aparecem nas pesquisas que consideram esta escola como *locus* de observação². Portanto, se faz necessário, parafraseando Guimarães e Huntley (2000), *tirar a máscara* que há 175 anos reveste o Colégio Pedro II a fim de visibilizar os processos de desigualdades raciais produzidos e reproduzidos dentro desta instituição, no sentido de oferecer elementos para se pensar em possíveis reformulações curriculares e práticas pedagógicas que contribuam para a superação da discriminação racial e de gênero, assim como incentivar políticas sociais que realmente representem as demandas da população estudada e que possam gerar impactos nos efeitos das desigualdades educacionais.

Dessa forma, as relações sociais de raça na sociedade brasileira são a base sobre a qual se localiza o problema deste estudo. Raça considerada como produto da dinâmica das relações sociais que geram formas de classificação com implicações nas oportunidades individuais dos sujeitos e que constroem desigualdades, isto é, uma distribuição desigual de oportunidades, recursos e resultados materiais e simbólicos. Em relação ao sistema de ensino, cabe perguntar como ele participa desse processo.

A escola é um lugar privilegiado no complexo processo de construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito e o racismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos e é neste território, para além da família, que as identidades em relação à cor são também construídas. Não que este processo de constituição das identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como especial lugar de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/a nas suas diferenças.

Para se pensar nos caminhos teóricos que contribuirão para o desenvolvimento do trabalho, é necessário considerar que as contradições e os conflitos presentes na dinâmica das relações sociais que estruturam a sociedade brasileira, como o racismo, a

² De acordo com levantamento no banco de dados de teses e dissertações da Capes realizado em março de 2013.



discriminação racial, aparecem na escola, na relação entre educadores, educandos e responsáveis. Muitas vezes se quer dar a ideia de que a escola é um espaço neutro, reduzindo esses conflitos a apenas questões socioeconômicas ou mesmo psíquicas.

Bourdieu nos ajuda muito a pensar no peso da origem social nos destinos escolares dos sujeitos oferecendo categorias que nos permitem olhar o espaço escolar como lugar de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Seus estudos foram de grande importância para se olhar os condicionamentos sociais no desempenho dos estudantes, o que contribuiu de forma bastante contundente para a ruptura com a ideologia do dom e com a noção de mérito pessoal.

Na teoria de Bourdieu, o conceito de capital cultural fornece a base para analisar contextos de desigualdades educacionais. O sucesso na escola estaria condicionado ao capital fornecido pelo grupo de origem, isto é, ao acúmulo de conhecimentos e informações específicas relacionadas à cultura considerada legítima e que é valorizada no sistema escolar.

Para o autor,

... um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e de aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. (Bourdieu, 1998, p.57).

Assim, a escola funcionaria de forma a legitimar e reproduzir a cultura dominante sancionando as desigualdades iniciais diante da cultura, ignorando na escolha e transmissão de conteúdos e nos métodos de avaliação, as diferenças e desigualdades sociais entre os alunos, tratando formalmente a todos como iguais. “É uma maneira de privilegiar quem por sua origem, já é privilegiado” (Galvão, 2003, p. 14).

Torna-se importante agora relacionar fatores como as condições sociais e a raça na trajetória de escolarização de jovens alunos do CP2. Isto é, de que maneiras o sistema escolar contribui para a distinção e hierarquização dos grupos sociais, considerando especialmente a cor dos sujeitos pesquisados. Considerar raça como um elemento formador de identidades implica reconhecer os diferentes pertencimentos dos sujeitos a fim de entendermos a identidade como um jogo relacional em que aparecem ao mesmo tempo a diversidade e as relações de poder e a produção de desigualdades. Neste sentido,



pensar sobre as trajetórias de jovens negros e negras alunos/as do Colégio Pedro II permite o reconhecimento do tipo de espaço relacional que essa identidade se constitui e pelo qual é constituída, assim como contribui para desvendar as marcas dessa identidade nos processos de seletividade e análise do desempenho escolar, revelando as condições da desigualdade.

Assim como a discriminação e o preconceito racial presentes na dinâmica das relações sociais estão intimamente associados à disputa por posições na estrutura social, a conformação de identidades subalternas no interior das escolas por meio, por exemplo, de situações de racismo certamente interferem nos desempenhos e nas trajetórias de escolarização dos/as jovens. As evidências empíricas já permitiram caracterizar os negros/as como estando sujeitos a um “processo de acumulação de desvantagens” ao longo de suas trajetórias sociais (Silva, 1981; Hasenbalg, 1979 e Hasenbalg e Silva, 1988).

No processo de socialização escolar

grupos sociais distintos apropriam-se de maneiras distintas dos recursos disponibilizados pelo sistema escolar, experimentando, nas trajetórias até certo ponto parecidas, sentidos, sensibilidades, significados, facilidades e dificuldades muito diferentes, cujas regularidades evidenciam as bases estamentais da socialização primária e o caráter socialmente distintivo das estratégias individuais (Barbosa, 2007, p.10).

Barbosa (2009) explorando as relações estabelecidas entre o desempenho escolar e a situação social dos alunos/as considera a cor, o sexo e a idade como indicadores de padrões sociais que precisam ser desvendados uma vez que produzem objetivamente diferenças nas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, pensar no conceito apresentado de raça contribui para promover a desnaturalização das desigualdades sociais e se contrapõe ao pensamento que toma as características físicas e biológicas como definidoras das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais de um indivíduo. Esta abordagem relacional modifica o olhar diante das desigualdades e das formas de dominação.

A identidade enquanto processo inacabado de conhecimento de si em relação ao outro se constrói nos caminhos de socialização ao longo de toda a vida que incluem nossas



relações familiares, de vizinhança, os círculos de amizades, a escola, o trabalho e também as relações conflituosas entre raças, classes, homens e mulheres, jovens e adultos.

A escola é o lugar de socialização diferente da família no qual as primeiras diferenças são percebidas em situações preconceituosas. Para Gomes (1995)

(...) é no contato extra-familiar que o negro, na maioria das vezes, começa a ver-se a si mesmo através da nomeação que o outro lhe dá. É o espaço onde aparecem os primeiros apelidos dados pelo grupo de colegas, as brigas, os pareceres dos pais, dos amigos e dos conhecidos (p.117).

Mas há que se estar atento, pois na escola nem sempre a discriminação racial se dá apenas de forma explícita, por agressões, apelidos, entre outros mecanismos. Ela aparece especialmente nos discursos, nas profecias auto-realizadoras dos professores, nas expectativas das famílias em relação ao desempenho escolar de seus filhos/as, na ausência de referenciais negros, nas festas, no livro didático, na organização da sala de aula, na regulação dos corpos femininos, entre outros. Apesar das políticas atuais que visam fazer da escola um território de conhecimento e posicionamento sobre a história e cultura negras e as relações raciais no Brasil, como a lei 10.639/2003³, ainda há uma resistência grande por parte da comunidade escolar em tratar destas questões.

O território escolar é um espaço privilegiado de formação que não deve se furtar das discussões sobre a natureza das relações interraciais construídas historicamente e reelaboradas na atualidade. Para Oliveira (1999),

(...) só a tomada de consciência, de parte dos afrodescendentes, de terem sido excluídos e rechaçados e de parte dos brancos de serem discriminadores ou de terem origem racial de um grupo excludente, é que se poderá tender para relações inter-raciais não-conflitantes. (p.14)

Embora avanços tenham ocorridos nas últimas décadas, no que se refere ao acesso a uma escolarização, ainda há muito o que se corrigir afim de se promover igualdade de oportunidades às populações historicamente discriminadas e o combate às diferentes formas de discriminação. Alguns desafios que precisam ser enfrentados dizem respeito

³ A lei 10639/03 alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituindo como obrigatório nos currículos das escolas públicas e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 10/03/2008, foi complementada de modo a incluir o ensino da cultura e da história indígena (Lei 11.645/08).



às condições de permanência da população negra nos diferentes níveis de escolaridade e à qualidade dos ensino, considerando a necessidade de reformulações das propostas curriculares das escolas básicas, assim como dos cursos universitários, principalmente àqueles dedicados à formação de professores.

Políticas de Ação Afirmativa

Ação afirmativa, de acordo com Sabbagh e Weiner (apud Feres Junior, 2006, p.21) defini-se por

“qualquer medida que aloja bens, tais como ingresso em universidades, empregos, promoções, contatos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra, como base no pericínio a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminação passadas ou recentes”.

São políticas desenvolvidas a partir do referencial de que no suposto universalismo do Estado, reproduzem-se mecanismos de exclusão social e racial . Isto quer dizer que as políticas universalistas não são suficientes no combate às desigualdades. Isto é o princípio da equidade, promover um tratamento desigual a sujeitos socialmente desiguais.

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

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

No cenário político do país, a luta do Movimento Negro que colocou em pauta esse modelo de política como alternativa para a superação das desigualdades raciais. Mas



foi no contexto de preparação e participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban na África do Sul, no ano de 2001, da qual o país saiu signatário, que o estado passa a desenvolver políticas ação afirmativa especificamente para a população negra, criando estratégias de cotas raciais como uma política pública específica para inclusão desse segmento.

De fato, desde 2002 as universidades brasileiras vem implementando políticas de ações afirmativas, chegando atualmente a 76,6% das universidades públicas. As avaliações das políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras mostram que tanto os índices de desempenho quanto o grau de evasão entre cotistas e não cotistas são praticamente os mesmos. Assim, desfazem-se os argumentos de que cotistas não conseguiriam se manter na universidade, seja pela dificuldade econômica ou pedagógica (Brandão, 2007).

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

O investimento em políticas que visam diminuir a desigualdade de acesso ao ensino, principalmente ao nível superior com iniciativas recentes ao ensino médio, é permeada pelo debate entre cotas raciais e cotas sociais. Qual sujeito social deve ser o beneficiário da política? Esta é uma discussão que engloba aspectos do debate conceitual sobre pobreza e desigualdades sociais e é nesse sentido que a decisão sobre os grupos a serem beneficiados pelas intervenções públicas no combate tanto à pobreza quanto à desigualdade torna-se uma decisão política. Por isso a importância dos movimentos sociais nessa disputa.

Ainda que não se chegue a um conceito comum, os debates das últimas décadas vem mostrando a importância de se entender a pobreza e a desigualdade social como fenômenos multidimensionados, isto é, que envolvem para além da questão de renda aspectos referentes, por exemplo, aos modos de vida e bem-estar da população,



relacionando-os à estrutura da sociedade e incorporando os aspectos que dizem respeito à vivência da pobreza em cada parte do mundo. Isso significa que ser pobre e negro no Brasil afeta os sujeitos de uma forma diferente do que nos Estados Unidos ou na África do Sul, em vista disto, as respostas públicas a estes fenômenos devem ser diferente em cada região.

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

Relacionando esses aspectos ao debate sobre as políticas de ação afirmativa, pode-se dizer que as cotas raciais interferem de forma a quebrar a trajetória de exclusão não só ao ensino público de qualidade de famílias negras brasileiras, mas também funciona de modo a propiciar uma atribuição de um valor positivo ao sujeito que alcança, por exemplo, um nível superior de ensino, além de contribuir de para ampliar o espaço de circulação e o campo de probabilidades objetivas dos sujeitos terem suas necessidades básicas satisfeitas.

Historicamente a pobreza no Brasil se constituiu com uma marca racial estrutural. O Censo de 2010 produz indicadores que comprovam que a pobreza tem cor e é negra. Pelos resultados, considerando o Brasil como um todo, 70,8% das pessoas que se encontram na situação de extrema pobreza no Brasil são negras, sendo que esse percentual atinge 77% na região Norte e 75,1% no Nordeste⁴. A população que se declara preta ou parda possui renda menor, taxa de desemprego maior e escolaridade significativamente menor em relação à população brasileira branca (ainda que este último índice tenha indicado uma ampliação da escolarização de negros, a desigualdade entre negros e brancos permanece alta).

O sistema educacional brasileiro pouco tem contribuído para diminuir a desigualdade educacional, ao contrário, reproduz e amplia a desigualdade entre brancos e negros, uma vez que as políticas que o promovem preocupam-se apenas em aumentar os índices de escolaridade e acabam por agravar as desigualdades sociais de acesso ao

⁴ Percentuais obtidos em nota do Ministério do Desenvolvimento Agrário.



saber, com isso a diferença estabelece-se pelo acúmulo de capital cultural do sujeito, e neste ponto a renda é um fator importante. Em suma, o Estado oferece um escola escola pobre para os pobres e negros, visto que a universalização da educação pública brasileira em sua história é infelizmente acompanhada pela deterioração da qualidade do ensino (Libâneo, 2012). As cotas raciais são mecanismos que procuram justamente interromper esse processo e procuram como fim promover também a ascensão social de setores marginalizados.

Política de cotas no Colégio Pedro II

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

Com a missão de “educar crianças e adolescentes, tornando-os capazes de responder às transformações técnicas, culturais, emocionais e sociais do mundo de hoje”⁵, o Colégio Pedro II, ministra ensino público e gratuito em diferentes níveis, desde a Educação Infantil ao Mestrado Profissional. Desde 2004 vem ocorrendo um processo de expansão da escola com a criação de novas unidades escolares não acompanhadas de uma ampliação da sua infraestrutura, como prédios apropriados e novas vagas docentes e técnicas. A contratação de professores temporários tem servido basicamente a essa expansão, extrapolando o real objetivo desta prerrogativa. Poucas instituições públicas de educação básica tem a sua qualidade reconhecida socialmente, como o caso do Colégio Pedro II, comprovada pela grande concorrência em seus concursos de admissão (realizados para ingresso do 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio). Sua tradição em formar ilustres cidadãos e a qualidade de seu corpo docente lhe confere

⁵ Retirado da página eletrônica do Colégio Pedro II (www.cp2.g12.br).



uma identidade renomada no campo da educação e funciona como atrativo às famílias que veem na possibilidade de ter acesso a essa escola de qualidade uma estratégia de mobilidade social.

Com a introdução de uma nova forma de acesso à instituição em 1984, através de sorteio para ingresso no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, o perfil do corpo docente tem se transformado, como mostra um levantamento socioeconômico feito em 2000 e relatado no Projeto Político Pedagógico do Colégio. No entanto, ainda se faz necessário investir na produção de um perfil docente e discente que considere cor como categorias de análises, até para investigar se a importante mudança que ocorreu em 2005, quando 50% das vagas oferecidas nos concursos passaram a ser preenchidas por candidatos oriundos das escolas que integram a rede pública municipal e estadual de ensino fundamental, provocou algum impacto na constituição das turmas no Pedro II.

Essas iniciativas de acesso ao CP2, tanto por sorteio, quanto por reserva de vagas para alunos/as de escolas públicas, tentam garantir certa democratização nas formas de inserção à instituição, mas a permanência desses alunos/as ainda merece atenção. Primeiro porque o Colégio aplica a prática da jubilação, isto é, estudantes que repetem duas vezes a mesma série são expulsos⁶. O estudo de Galvão (2003) mostrou que os mais vulneráveis à jubilação são os alunos oriundos do sorteio no primeiro ano do Ensino Fundamental o que faz referência à segunda questão, que diz respeito aos exames de admissão. A alta seletividade deste processo reafirma um modelo de exclusão por captar alunos/as com trajetórias de sucesso escolar já construídas. Para Cavaliere (2008) “isso pode reforçar uma concepção de qualidade preestabelecida, pode camuflar problemas, dificultando políticas mais radicais de busca dos meios para se alcançar o bom desempenho para todos”.

Segundo porque, como demonstra o estudo de Brandão e Perroni (2009), a destinação de 50% de vagas para alunos de escolas públicas é insuficiente se se considera o número de matrículas no ensino público em relação ao privado no estado do Rio de Janeiro. A aparente democracia na distribuição do número de vagas para o Colégio Pedro II ainda se torna menos justa quando se considera a distribuição final das vagas. Além disso, os autores chamam atenção para o fato de que os alunos da rede pública sequer se

⁶ A partir de 2005 passaram a ser passíveis de jubilação somente os estudantes do 3º ano do ensino fundamental em diante.



inscrevam de forma significativa para esse concurso de seleção, levantando a hipótese de que “a baixa inscrição de candidatos oriundos de escola pública se explica pelo fato de que os alunos das camadas mais pobres reconhecem que o Colégio Pedro II se encontra em um campo no qual suas chances de sucesso são mais reduzidas” (Brandão e Perroni, 2009).

Assim, constitui-se a necessidade de investigar mecanismos institucionais presentes na dinâmica dessa escola que estejam propiciando a seletividade social, oferecendo uma distribuição desigual de oportunidades e recursos, privilegiando um determinado grupo social e de cor . A pesquisa já mencionada de Maria Cristina Galvão (2003) que investigou em que medida o Colégio Pedro II, sendo considerado uma escola de excelência, alinha-se ou não às tendências de exclusão escolar que se caracterizam em nosso país pela reprovação e abandono, considerou que a instituição realiza em seu interior um processo de seleção que reafirma e reproduz a distinção social. Aponta que as diferentes formas de acesso já são marcadores desta desigualdade quando privilegiam os segmentos sociais mais favorecidos, no caso dos concursos para admissão no 6º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio, como era feita na época do estudo, antes da implementação da reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino. Mas mesmo depois dessa iniciativa, Brandão e Perroni (2009) ainda confirmam o caráter elitista da escola em questão.

Mais recentemente, ocorreu uma mudança na política de acesso ao Ensino Médio. A lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, determina que as Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico de Nível Médio reservem para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, destes, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. As vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, deverão ainda ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), seguindo a proporção de pretos, pardos e indígenas na população do Estado onde está instalada a instituição.

As iniciativas voltadas agora para o ensino médio respondem a uma demanda a população por acesso à esta modalidade de ensino. O estudo de Osório (2009) sobre os dados produzidos pela PNAD de 2006, revela que os jovens de 18 a 24 anos com ensino



médio completo estavam concentrados na classe média e na alta⁷, e em número reduzido na classe baixa. Naquele momento, apenas 43,8% dos jovens de 18 a 24 anos tinham ensino médio completo, sendo que na classe baixa, essa porcentagem era 34,2%. O autor resume considerando que "embora não exista uma associação forte entre ser jovem de 18 a 24 anos e pertencer a uma determinada classe, existe uma associação forte entre a classe de origem e a conclusão do ensino médio" (p. 870).

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

Em vista disso, justifica-se que no CP2, mesmo tendo o dispositivo legal estabelecido as cotas apenas para seus cursos técnicos, a instituição, desde 2012, tenha estendido o precedente para todos os seus editais de admissão para 1a Série do Ensino Médio, seja Regular (noturno e diurno), integrado e PROEJA.

Dessa forma, considerando como exemplo o quadro de vagas em seu último concurso de admissão para o Ensino Médio Regular Diurno 2013/2014, verifica-se que do total das 616 vagas oferecidas nos diferentes *Campi*, o número de vagas para pretos, pardos e indígenas correspondeu a 164, cerca de 26%, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1

Quadro de Vagas por Campus Fonte: Edital n. 10/2013 PROEN - CP2					
	São Cristóvão III	Centro III	Duque de Caxias	Niterói	Realengo II
1. Total	100	30	180	186	120
2. Vagas reservada à escola pública	50	15	90	93	60

⁷ Nesse estudo classe foi considerada a partir do extrato de renda.



Quadro de Vagas por Campus						
Fonte: Edital n. 10/2013 PROEN - CP2						
2.1. Vagas reservadas a candidatos com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo	25	8	45	47	30	
2.1.1. Vagas reservadas a PPI no corte de renda	13	5	24	25	16	
2.1.2. Demais vagas no corte de renda	12	3	21	22	14	
2.2. vagas reservadas a candidatos com renda superior a 1,5 salário-mínimo	25	7	45	46	30	
2.2.1. Vagas reservadas a PPI	13	4	24	24	16	
2.2.2. Demais vagas	12	3	21	22	14	
3. Vagas escola particular	50	15	90	93	30	
4. Total de vagas PPI	26	9	48	49	32	

Observando a tabela, nota-se que o número de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) é menor em todos os *Campi* que o número de vagas que são destinadas aos alunos/as de escolas particulares. Considerando ainda que, de acordo com o Censo 2010, no Estado do Rio de Janeiro o número de pessoas que frequentavam o Ensino Fundamental Regular em escola pública é cerca de 3 vezes maior que os de escolas



particulares, o percentual de reserva de vagas de 50% ainda não representa um padrão de equidade, como mostra o gráfico abaixo:

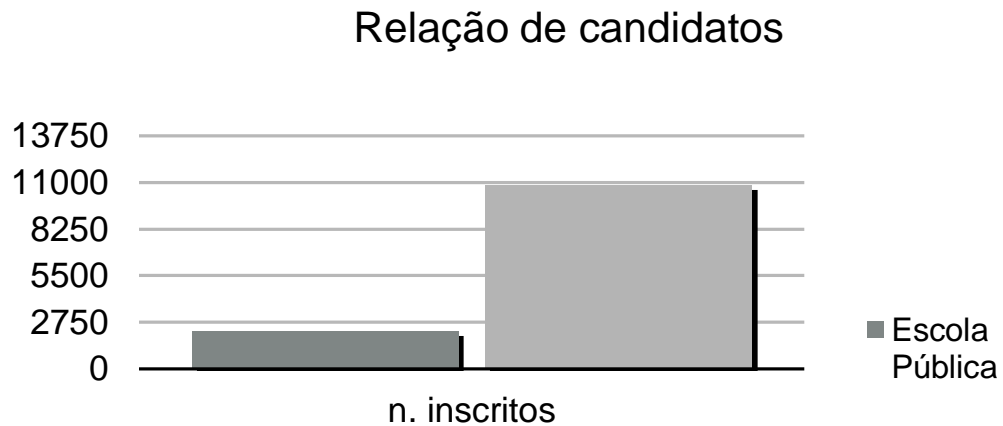


Gráfico 1

Verifica-se que 83% dos inscritos são de escolas particulares e 17% de escolas públicas. Apesar no CP2 ser uma escola pública, a seletividade em seu procedimento de acesso acarreta em um número muito reduzido de os/as alunos/as oriundos de escola pública, pois mesmo ofertando reserva de vagas esses jovens nem chegam a se inscrever no concurso.

Em relação ao número de candidatos inscritos e aprovados, verifica-se que dos 995 pretos, pardos e indígenas inscritos, 433 foram aprovados, cerca de 43,5% do total. Já os/as alunos de escolas particulares atingiram 63% de aprovação. Agregando os valores, o percentual de aprovação de alunos/as de escola pública é de cerca de 45%, bem abaixo daqueles provenientes de escolar particulares.

Os dados preliminares podem alertar para a seguinte questão: o Colégio Pedro II, como uma escolas públicas de excelência tende a reforçar o padrão de vantagem para os sujeitos com possibilidades socioeconômicas melhores e o caráter altamente seletivo dos concursos de acesso, mesmo com a adoção de cotas, ainda se apresentam como a primeira barreira para as camadas mais vulneráveis da população.

Outra barreira está na própria representação dos sujeitos sobre suas possibilidades de sucesso e fracasso em determinada instituição de ensino. As diferenças de oportunidades entre alunos/as de escolas públicas e particulares refletem no número de



inscritos de cada rede de ensino. A população que enfrenta maior desigualdade é a que menos de inscreve.

Considerações Finais

A lei no 12.711 que reserva vagas nos Institutos Federais parece tentar oferecer uma alternativa ao debate cotas sociais X cotas raciais. Não se pode negar a existência de coincidência entre ter renda baixa, estudar em escola pública e ser negro. Mas alguns problemas devem ser considerados, como por exemplo a exigência de estudo em escola pública. Para Osório (2009) "seria necessário decidir quando e por quanto tempo uma pessoa que teve uma trajetória mista no sistema de ensino precisaria ter estudado em escolas públicas" (p. 877). E no caso daquelas famílias que apesar da baixa renda esforçam-se para manter os filhos em escolas particulares considerando-as de melhor qualidade? E os alunos bolsistas destas escolas? O corte por renda da família tenta resolver essas questões.

No entanto, são ações insuficiente do ponto de vista das desigualdades raciais. A probabilidade de um jovem de baixa renda concluir o ensino médio é pequena, mas é ainda menor se o jovem for negro, como também é maior a desigualdade educacional para os grupos negros, comparando negros e brancos em qualquer classe. Por isso, se o objetivo é atacar a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino médio e/ou à universidade, é preciso haver simultaneamente quotas sociais e raciais. (Osório, 2009).

Ainda considerado o caso específico do CP2, se faz necessário avaliar a permanência desses alunos/as que entram via cotas e a relação dos desempenhos escolares para se ter uma melhor dimensão do impacto dessa política.

O trabalho pretendeu levantar alguns questionamentos sobre a política de acesso ao Colégio Pedro II a fim de contribuir para futuras investigações e análises sobre as desigualdades raciais nesta instituição.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. L. As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais. *Caderno CRH*, Salvador, v.20 n.49, p. 9-13, jan/abr. 2007.



BARBOSA, M. L. O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

Boletim de Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise nº 13, Edição Especial. Brasília: IPEA, 2007

BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

BOUDON, R. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Coleção Sociedade Moderna, v. 1. Brasília: Editora UNB, 1973.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs.). *Pierre Bourdieu – escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, A. e MATTA, L. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, A. (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, A. e PERRONI, J. Seleção ou exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. *Educação e Realidade*. nº 34, pp 65-81, jan/abr 2009.

CAVALIERE, A. M. (org.). *O Colégio Pedro II - Instituição Federal de Ensino do Rio de Janeiro*. *Revista Contemporânea de educação*, v. 3, n. 6, 2008 (Online).

FERES JUNIOR, J. e ZONINSEIN, J. (orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UNB, 2006.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II: que exclusão é essa?* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

GUIMARÃES, A. S. e HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



HASENBALG, C., SILVA, N. V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1., p.13-28, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OSÓRIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* 39 (138), 2009. Disponível em www.ipea.gov.br

PAUGAM, S. Prefácio. In: *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, A.; BRANDÃO, A. e MARINS, M. *Educação superior e relações raciais*. Niterói: Eduff, 2009.

SILVA, N. V. Cor e o processo de realização socioeconômica. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, v.24 n. 3, pp391-409, 1981.