



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFRJ

RENATA LARANJEIRA DARGAINS

A política invisível: o caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2015

RENATA LARANJEIRA DARGAINS

A política invisível: o caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II

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.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves

Rio de Janeiro

2015



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ **A Política invisível: O caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II** ”

Mestrando(a): **Renata Laranjeira Dargains**

Orientado(a) pelo(a): **Profª.Drª. Miriam Waidenfeld Chaves**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profª. Drª. Miriam Waidenfeld Chaves

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Profª. Drª. Hustana Maria Vargas

AGRADECIMENTOS

Enfim chegou a hora de pôr em palavras todo o sentimento de gratidão que tenho por pessoas queridas e especiais. A cada momento de medo e insegurança, de alguma maneira, havia alguém pronto a me incentivar. Ao final desta jornada além do título levo a certeza de que a vida foi muito generosa me permitindo tê-los por perto.

Ao meu companheiro Evaldo Mello, a quem sempre recorri e pude contar nos momentos de maior angústia. Obrigada pelo amor e pelo apoio.

À Sonia Maria Laranjeira Dargains, também conhecida como “Manheeeeeeee”, por me fazer acreditar na Educação como algo transformador na vida de todas as pessoas, inclusive na minha.

À Cláudia, Roberto, Célia, Mário e Carolina, que são minha fonte de energia para seguir por quaisquer caminhos.

Às amigas Adrea, Cida, Ruani, Sonia e Valesca, por serem minha segunda família, sempre apoiando e comemorando junto cada passo de minha caminhada.

Aos amigos conquistados no labor diário e no amor pelos nossos meninos da escola. Miguel, Marquinhos, Rita e Venício, esse trabalho é também um pouco de vocês que contribuíram com a compreensão e o apoio necessários desde quando essa pesquisa era só uma vaga ideia.

Aos queridos “novos velhos amigos” que o Mestrado me trouxe. Adilson, Carla, Ethel e José, os dias foram mais leves e felizes graças a vocês.

Aos professores e estudantes do Colégio Pedro II Realengo II que tão gentilmente participaram desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial à Solange Rosa Araújo, Secretária do PPGE, sempre generosa e gentil diante de minhas aflições.

À orientadora, Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves, pela paciência e carinho com que conduziu nosso trabalho.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, à Prof^a Dr^a. Hustana Maria Vargas, à Prof^a Dr^a. Sonia Maria de Castro Lopes e à Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Sá Earp de Mello Silva que aceitaram, gentilmente, participar da banca examinadora.

Raça

Fernando Brant e Milton Nascimento

Lá vem a força, lá vem a magia
Que me incendeia o corpo de alegria
Lá vem a santa maldita euforia
Que me alucina, me joga e me rodopia

Lá vem o canto, o berro de fera
Lá vem a voz de qualquer primavera
Lá vem a unha rasgando a garganta
A fome, a fúria, o sangue que já se levanta

De onde vem essa coisa tão minha
Que me aquece e me faz carinho?
De onde vem essa coisa tão crua
Que me acorda e me põe no meio da rua?

É um lamento, um canto mais puro
Que me ilumina a casa escura
É minha força, é nossa energia
Que vem de longe prá nos fazer companhia

É Clementina cantando bonito
As aventuras do seu povo aflito
É Seu Francisco, boné e cachimbo
Me ensinando que a luta é mesmo comigo

Todas Marias, Maria Dominga
Atraca Vilma e Tia Hercília
É Monsueto e é Grande Otelo
Atraca, atraca que o Naná vem chegando

RESUMO

DARGAINS, Renata Laranjeira. A Política invisível: O caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II, que se constitui em sua origem enquanto escola de elite, vem nos últimos anos adequando-se às políticas educacionais que visam a combater as desigualdades no sistema educacional brasileiro. Entre as políticas que buscam promover maior “inclusão escolar” as Ações Afirmativas de reserva de vagas para grupos específicos de estudantes têm sido das mais frequentes na tentativa de democratizar a educação em nosso país e promover a igualdade social e racial. Desde 2004, quando iniciou um processo de expansão em sua rede para áreas mais periféricas da cidade, o Colégio Pedro II reserva metade das vagas oferecidas em concurso para estudantes oriundos da rede pública de ensino. No entanto, apesar dessa reserva nem sempre os estudantes desse grupo conseguem atingir a média mínima estabelecida e ocupar efetivamente as vagas a eles destinadas. Recentemente, após a promulgação da Lei 12.711/2012, a instituição passou a adotar, para o Ensino Médio, dentro da reserva de vagas para oriundos da rede pública também uma cota para estudantes pretos, pardos e indígenas. Ainda em 2012 houve o primeiro concurso com cotas raciais do Colégio Pedro II. O objetivo desta pesquisa é investigar a implantação da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas como parte da democratização do acesso ao Colégio Pedro II. Estaria a instituição realmente se adequando às demandas de uma sociedade democrática e buscando alternativas para construir uma nova tradição, menos elitista e mais popular? Através de um estudo sobre o perfil socioeconômico e cultural desse aluno cotista que entrou no ano de 2013 para o Ensino Médio do Colégio Pedro II - Campus Realengo, e da maneira como comunidade escolar participou de todo o processo, esta dissertação procura entender o tipo de “inclusão escolar” que o Colégio Pedro II tem buscado.

Palavras-chave: Colégio Pedro II – Ações afirmativas – Cotas raciais

ABSTRACT

DARGAINS, Renata Laranjeira. *The invisible Policy: The case of the implementation of racial quotas in the Colégio Pedro II (Pedro II High School)*. Dissertation (Master's degree in Education). Education College, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Founded in 1837, the Colégio Pedro II, which has been established as an elite school in its origin, has been adapting itself to the educational policies in recent years, with a view to fighting inequalities in the Brazilian educational system. Among the policies that seek to promote greater “educational inclusion”, the Affirmative Action of reserving school seats for specific groups of students has been the most frequent, in an attempt to democratize education in Brazil and to promote social and racial equality. Since 2004, when the Colégio Pedro II began a process of expanding its network to more peripheral areas of the city, it has reserved 50% of the seats offered in the entrance exam for students originated from public schools. However, despite this reservation, students belonging to this group not always can achieve the minimum score established and effectively fill the seats intended to them. Recently, after Law 12711/2012 was enacted, the institution also started adopting the quotas policy for Afro-American, mulatto and indigenous students for the high school level, within the reservation of seats for those originating from public schools. Also in 2012 there was the first Colégio Pedro II's entrance exam with racial quotas. The aim of this research was to analyze the implementation of seat reservation for Afro-American, mulatto and indigenous students as part of the democratization process to join the Colégio Pedro II. Would the institution actually be adapting to the demands of a democratic society and seeking alternatives to build a new, less elitist and more popular tradition? Departing from a study on the socioeconomic and cultural profile of a quota student who joined for high school Colégio Pedro II - Realengo Campus in 2013, and how the school community participated in the entire process, this work seeks to understand the kind of “educational inclusion” that the Colégio Pedro II has sought.

Key words: Colégio Pedro II – Affirmative actions – Racial quotas

LISTA DE GRÁFICOS, IMAGENS E QUADROS

Gráfico I – Organograma do Colégio Pedro II	50
Gráfico II – Comparativo de origem étnico-racial dos ingressantes no CPII Realengo II em 2012	59
Gráfico III – Comparativo da renda familiar entre ingressantes em 2012 e PPI ingressantes em 2013	74
Gráfico IV – Escolaridade dos responsáveis	77
Imagem I – Linha do tempo com a inauguração dos campi do Colégio Pedro II	48
Imagem II – Vista aérea do Complexo Escolar Realengo	57
Quadro I – Médias alcançadas por estudantes do Colégio Pedro II no ENEM	53
Quadro II – Comparativo dos índices obtidos pelos campi do Colégio Pedro II no IDEB	53
Quadro III – Distribuição das vagas no concurso de novos alunos no Ensino Médio Regular 2012 /2013	62
Quadro IV – Números do concurso de novos alunos para o Ensino Médio Regular 2012 /2013	70
Quadro V – Dados do IDEB referentes à escola de origem dos estudantes cotistas ingressantes em 2013	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA - Ação afirmativa

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CODIR - Colégio de Dirigentes

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUP - Conselho Superior

CPII - Colégio Pedro II

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NSE – Nível Socioeconômico

NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória

PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PPI - Pretos, pardos e Indígenas

PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino

PROPGPEC – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESOP - Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I- Das partes ao todo: O Colégio Pedro II, as ações afirmativas e a Sociologia da Educação	20
1.1. Os olhos de quem vê o passado do Colégio Pedro II	21
1.2. A atualidade das políticas afirmativas saltando aos olhos	26
1.3. A luta por visibilidade: As demandas por ações afirmativas raciais e seu debate no Brasil	27
1.4. As lentes de ver	37
CAPÍTULO II – Compendo a paisagem: O Colégio Pedro II e as ações afirmativas	
2.1. O Colégio Pedro II: Uma escola de prestígio.....	45
2.2. Campus Realengo II: Uma guinada rumo à democratização	54
2.3. A legislação: o que se proclama e o que é real	60
CAPÍTULO III– Alunos cotistas, professores e o debate sobre o acesso ao Colégio: Uma questão ainda obscura	68
3.1. Percebendo o problema	69
3.2. O desenho da pesquisa	71
3.3. O novo (!) estudante do Colégio Pedro II Campus Realengo II	73
3.3.1. Aspectos socioeconômicos e escolaridade dos responsáveis	74
3.3.2. Acesso à informação e sociabilidade.....	76
3.3.3. Escolaridade pregressa.....	77
3.3.4. A socialização e expectativas de futuro	78
3.4. Do não pensar ao não ver: Percepções de parte da comunidade escolar sobre as cotas raciais no Colégio Pedro II Campus Realengo II	80
3.4.1. A falta de reflexão sobre o concurso ou seu entendimento com “mal necessário”	81
3.4.2. A aceitação das cotas para estudantes da rede pública	84
3.4.3. Ninguém sabe ninguém viu	85
3.4.4. A ausência de aspectos distintivos entre os estudantes pretos, pardos e indígenas e os demais	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	107
Anexo I – Grade curricular	107
Anexo II– Questionário aplicado aos estudantes	109
Anexo III – Roteiro preliminar de entrevistas	111

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem se constituído com base em uma ampla desigualdade social que se reproduz no interior de todo e qualquer estabelecimento de ensino, seja ele da esfera pública ou privada. Justamente, com o intuito de abrandar as desigualdades escolares (DUBET, 2003) criadas pelos próprios colégios, certas políticas educacionais têm procurado aplicar uma série de medidas objetivando uma maior “inclusão escolar” a fim de que nossa história educacional seja alterada.

O Colégio Pedro II, com certeza, não foge à regra e retrata essa história. Constituído enquanto escola de elite tem nos últimos anos procurado romper com essa tradição, adotando ao seu modo algumas propostas advindas de uma política educacional que tem buscado a “inclusão escolar” por meio da adoção do sistema de cotas.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar a implantação da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas como parte da democratização do acesso ao Colégio Pedro II, bem como procurar entender o modo como um grupo de professores do Colégio entende essa questão. Seria possível afirmar que o emprego das cotas raciais está, de fato, permitindo que a instituição seja composta pela mesma diversidade social e racial encontrada fora de seus muros escolares? Será que a manutenção do *exame de seleção* junto aqueles que têm acesso ao colégio por cotas *raciais*, não seria um fator que ao mesmo tempo em que perpetua a aura de distinção do colégio, também não contribui para a não radicalização de seu processo de democratização? Quem é o estudante que ingressa através da reserva de vagas? Como era sua vida acadêmica pregressa? Estaria a instituição realmente se adequando às demandas de uma sociedade democrática e buscando alternativas para construir uma nova tradição, menos elitista e mais popular? O que os docentes do Colégio, têm a dizer sobre essa questão?

Enfim, esta dissertação procura entender o tipo de democratização no acesso que o Colégio Pedro II tem levado a cabo. Para tanto, nos debruçamos sobre o Campus Realengo II para verificarmos de que maneira os professores se envolvem em todo esse processo e traçamos o perfil socioeconômico e cultural do aluno cotista que ingressou na instituição em 2013.

O tema se mostra relevante na medida em que procura investigar as formas de equalização de oportunidade de acesso à educação pública de qualidade. Estudiosos da educação brasileira vêm se debruçando sobre a questão das políticas de ação afirmativa, da “inclusão social por meio das cotas” (MOELENCKE, 2002 e 2009, PAIVA, 2013). Este trabalho remete-nos ainda à própria história do Colégio Pedro II, instituição de ensino emblemática na Educação brasileira que, a partir da adoção da reserva de vagas para grupos específicos de

estudantes em seus concursos, estaria incluindo jovens de diferentes origens sociais e raciais, o que modificaria seu perfil elitizado.

Ao longo dos seus 177 anos de história, o Colégio Pedro II passou por diversos desafios. O primeiro deles, logo na sua inauguração, em 1837, foi ter se constituído em uma instituição que teria como finalidade tanto formar a elite local que ocupava os altos postos na sociedade, quanto servir de modelo para o ensino secundário em todo o Império. Desde então, o colégio consagrou-se e passou a ser conhecido como uma instituição que oferecia ensino público de excelência.

Na década de 1950, novos desafios marcaram sua história. Ao mesmo tempo em que perde sua função de servir de modelo educacional, inaugura uma política que tinha como objetivo expandir suas unidades escolares para as zonas norte e sul da cidade.

Entretanto, essa medida não significou uma mudança no perfil de seu alunado em função do acesso à escola continuar a ser feito através de concurso público que, por ser extremamente exigente, fazia com que somente estudantes que tivessem uma educação anterior de qualidade pudessem ocupar seus bancos escolares.

Em 1984, outro acontecimento marcante na história do Colégio Pedro II: inaugura-se a primeira unidade dedicada a estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, apelidada de “Pedrinho”. Essa inovação, ao contrário das anteriores altera em parte o perfil da instituição e, pela primeira vez, o acesso passa a ocorrer por meio de sorteio, permitindo que crianças de todas as origens concorram às vagas em condições de igualdade. Nesse momento, o Colégio Pedro II, de fato, se transforma ao trazer para a escola diferentes realidades sociais¹.

Nos anos 2000, aproveitando-se de um maior investimento na rede federal de ensino, o Colégio Pedro II recupera o prestígio perdido, em parte, devido a seu próprio crescimento², e reinicia um processo de expansão apostando, acima de tudo, na democratização de seu ensino.

Em 2004 é implantada a unidade escolar Realengo e nos anos seguintes as unidades Niterói e Duque de Caxias. Além desse feito, novas modalidades como o Ensino Médio Integrado e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) são estabelecidas, numa tentativa de o colégio não perder o “trem da história”.

No mesmo ano de reinício da expansão da instituição, 2004, no calor do debate sobre as cotas, o governo federal adianta-se e com o propósito de alterar o perfil de suas Universidades

¹Cabe lembrar que embora as séries iniciais tenham o sorteio como via exclusiva de acesso, no Segundo Segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são mantidas as provas como meio de seleção.

² Esse inclusive tem sido um dos desafios de toda a escola pública brasileira: combinar aumento de vagas com manutenção de qualidade.

elabora o Projeto de Lei nº 3.627/04 instituindo reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, preferencialmente para negros e índios.

Por se tratar da única escola básica regular ligada diretamente ao Ministério da Educação, o Colégio Pedro II sempre esteve atrelado às políticas do governo federal e, mesmo não oferecendo cursos de nível superior nesse período, prontamente adota as diretrizes desse projeto. Ou seja, a partir de 2004, metade das vagas para novos alunos passa a ser destinada a estudantes oriundos da rede pública de ensino e a outra metade a estudantes da rede privada, configurando a adoção da política de cotas *sociais*, parte integrante das chamadas ações afirmativas.

Aqui, cabe salientar que de acordo com Sabrina Moehlecke (2002), trataremos ações afirmativas como o conjunto de ações que visam a oferecer a grupos inferiorizados na sociedade preferência ao acesso a determinados bens culturais ou socioeconômicos. Nesse caso, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pressupõe o entendimento de que esse segmento não teria as mesmas condições que aquelas apresentadas pela rede privada. Ou seja, a implementação das cotas *sociais* estariam ratificando a ideia de que existiria uma cisão de qualidade entre a escola pública e a privada em âmbito nacional e por esse motivo apenas os estudantes oriundos da escola pública precisariam do apoio desse tipo de política educacional.

Enfim, a adoção pelo colégio do sistema de cotas *sociais* faz parte de uma política que tem como finalidade justamente democratizar a educação brasileira que se construiu de forma bastante elitista. No entanto, sua adoção, muitas vezes, pode não se mostrar tão eficiente no combate à desigualdade *racial*, já que esse tipo de desigualdade se constituiu como um cancro em nossa história, se incrustando no interior da própria desigualdade *social*. Portanto, seria necessário, avançar ainda mais na proposição de políticas afirmativas, permitindo “melhores condições de competição a todos os jovens, principalmente negros, indígenas e aqueles que vêm de famílias de menor renda” (HERINGER e FERREIRA, 2009, p.158).

Nesse sentido, a luta por políticas afirmativas se fortalece muito no Brasil durante as discussões de preparação para a Terceira Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, em Durban, África do Sul.

A partir desse momento, os movimentos sociais³ passam a pressionar os governantes

³ A organização do Movimento Negro Unificado e os cursos pré-vestibulares para negros e carentes (PVNC), foram fundamentais no processo de construção do debate acerca das ações afirmativas.

de forma mais contundente para que se garantam os direitos das populações discriminadas ao longo da história. Segundo suas lideranças, as políticas afirmativas seriam fundamentais para a superação das desigualdades sociais e raciais. Nesse caso, concluímos que a política adotada pelo governo federal a partir de 2004, conforme citado acima, significa não apenas uma vontade política do poder público, mas também, uma consequência da própria pressão oriunda do debate que se encontrava em andamento na sociedade.

Em agosto de 2012, é promulgada a Lei 12.711/2012 que determina a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, nas instituições federais que se utilizam de concurso seletivo para novos alunos. Introduz-se, assim, um novo aspecto ao sistema de cotas.

O Colégio Pedro II ao obedecer a essa nova determinação, definitivamente estabelece as cotas *raciais* no concurso de acesso a novos estudantes em 2012/2013: dentro do número de vagas destinadas a estudantes de escola pública, metade passa a ser disponibilizada para pretos, pardos ou indígenas. Assim, em um total de 29 aprovados para o Ensino Médio sob esta condição no Campus de Realengo II⁴, dezesseis fazem matrícula e iniciaram seus estudos.

Entretanto, cabe salientar que a adoção dessa política se concretiza de modo lento e gradual, na medida em que se efetiva apenas para a primeira série do Ensino Médio, já que nas demais séries possíveis de se ingressar ao colégio o processo é variado: enquanto o acesso ao sexto ano do Ensino Fundamental continua ocorrendo apenas por concurso através da reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública, a entrada ao primeiro ano do Ensino Fundamental é realizada apenas por sorteio.

Diante dessa variedade de processos de acesso, algumas considerações tornam-se necessárias, a fim de que possamos entender um pouco mais a trajetória do colégio, suas dificuldades, resistências e porque não dizermos, conservadorismos diante a adoção limitada da política de cotas *raciais*: a) essa opção poderia explicitar a tradição elitista do colégio; ou seja, o medo de perder a sua aura de qualidade construída por mais de um século de existência, caso as cotas *raciais* fossem adotadas amplamente; b) a utilização das cotas *raciais* apenas na primeira série do Ensino Médio implica a existência de três grupos de estudantes no interior desse segmento, sendo que dois deles já se encontrariam conformados à ação pedagógica da escola (BOURDIEU, 2013a e 2013b). Um grupo seria composto por alunos que chegaram ao Ensino Médio oriundos do próprio colégio, permitindo, assim, que mesmo os negros, pardos e

⁴ O leitor poderá perceber a diferença na nomenclatura a partir de então porque em 2013 o Colégio Pedro II equiparou-se aos Institutos Federais e suas unidades escolares tornaram-se Campus.

índios que tiveram acesso por sorteio na primeira série do Ensino Fundamental tivessem adquirido o *habitus* escolar (BOURDIEU, *idem*) devido a sua longa convivência com a pedagogia da escola; O outro grupo, também adaptado à organização da escola, seria formado por aqueles que ingressaram por meio de concurso ainda no 6º ano, e que passaram pela seleção sem qualquer tipo de “benefício” de recorte racial.

Então cabe a pergunta: quem compõe o terceiro grupo de alunos do colégio? Como é a trajetória escolar desse grupo que entra por meio de cotas *raciais* no Ensino Médio? Possuem o mesmo ritmo de aprendizagem que os dois grupos anteriormente descritos? Como os professores os percebem? Questões essas que tentaremos responder no terceiro capítulo.

Com cerca de 1.800 estudantes matriculados somente no ensino regular do Campus Realengo II, podemos afirmar que, de certa forma, o Colégio Pedro II transformou-se em uma escola de massa.

Seu alunado, no entanto, de acordo com pesquisa sobre os aspectos socioeconômicos e étnico raciais realizada em 2012 pela própria Direção da unidade escolar demonstra que o colégio continua possuindo uma realidade *sui generis*, se diferenciando das demais escolas públicas (DARGAINS, 2012). Os elementos trazidos pela realidade apreendida do Colégio Pedro II contribuem para que se rompa com a dicotomia entre escola pública e privada no que se refere à qualidade de ensino.

Para incrementar ainda mais o debate em relação às cotas *raciais* no Colégio Pedro II, cabe frisar que se o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que mais da metade da população brasileira é composta por negros e pardos, o Campus Realengo II, apesar da adoção das cotas *sociais*, tinha 60% de estudantes brancos e somente 16% negros e outros 16% pardos. Portanto, analisando os números da pesquisa elaborada pela unidade escolar de Realengo, em 2012, seria correto afirmar que essa comunidade escolar permanecia com um perfil elitista se comparado aos índices da população do país de modo geral. Ou seja, o Colégio Pedro II ainda não havia conseguido constituir o seu público escolar segundo a própria variação cultural, social e étnica da população brasileira.

Percebemos então o quanto esse tema é complexo: ao mesmo tempo em que houve avanços, por meio da adoção das cotas *sociais*, objetivando a quebra do perfil elitista do colégio, a ampliação do escopo racial dos alunos matriculados no colégio se revelava ainda tímida.

Enquanto o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II afirma -

Pretendendo continuar a exercer um importante papel no cenário educacional do país, o colégio não pode abrir mão de unir a competência educacional à constituição de um espaço democrático e rico em experiências que possibilitem

ao aluno construir sua identidade pessoal, suas relações sociais e apropriar-se do saber historicamente construído [...] Ao reconhecer-se a escola como espaço de cultura e das relações de poder às quais está associada, a formação da cidadania consciente do cidadão que se quer formar passa necessariamente pela universalização dos benefícios da cultura, entendendo-a como um legado comum a toda a comunidade [...] O CPII tem recebido nos últimos anos um corpo discente oriundo de segmentos socioeconômicos e culturais diferentes, o que promove um perfil bastante diversificado do alunado no que tange à vivência social e às expectativas de vida [...] Tal heterogeneidade do corpo discente é percebida pela comunidade escolar como uma das grandes potencialidades do nosso colégio, visto que possibilita a aprendizagem do diálogo com a alteridade e a convivência democrática com a diferença. (2002, p.67-68) -,

nenhum trabalho de formação ou produção do conhecimento acerca da temática da diversidade cultural foi elaborado para o colégio, indicando a fragilidade da política de cotas, uma vez que sua simples adoção não implica a democratização do acesso à escola. Inclusive, a própria comunidade escolar não criou mecanismos de debate sobre esse tema, permitindo compreensões das mais variadas acerca do assunto, conforme veremos no terceiro capítulo. Portanto, o impacto e o alcance dessa política não podem ser ainda plenamente observados na instituição.

Além disso, é fato que apesar da universalização do ensino fundamental, a evasão nesse segmento e um grave problema de fluxo fazem com que hoje o Ensino Médio no Brasil atenda a somente metade da população entre 15 e 17 anos (MOEHLECKE, 2012 e NASCIMENTO, 2007). O principal motivo de evasão por parte destes jovens é o desinteresse pela escola, seguido da necessidade de trabalhar.

De maneira incoerente com a política inclusiva, o próprio edital que regulamenta o concurso para novos alunos para a primeira série do Ensino Médio do Colégio Pedro II para o ano de 2013 define que a idade máxima para concorrer a uma vaga seja de 16 anos; o que, de imediato, exclui, como visto acima, uma parcela significativa de estudantes da rede pública de ensino e, conseqüentemente, a maioria dos pretos e pardos e índios, uma vez que grande parte dos que estariam aptos para concorrer a uma vaga estariam acima do limite de idade exigido.

Diante dessa história e, inegavelmente, minha vivência no colégio, primeiro como estudante, depois como professora e Diretora Pedagógica, aguçaram minha curiosidade a respeito dessas questões e incentivaram a minha entrada no Mestrado.

Lembro-me, inclusive, de que quando adolescente no Ensino Médio do Colégio Pedro II comecei a perceber que não tinha muitos colegas negros na escola. Havia muitos como eu, pobres e de pele clara e, em igual número, de classe média e também de pele clara. Minha maior

lembrança é da terceira série do Ensino Médio, no ano de 1993, quando em minha turma havia somente dois rapazes negros. Ambos eram mais velhos, haviam passado por reprovação em anos anteriores e um deles foi obrigado a sair do ensino diurno para poder trabalhar.

Quando retornei à instituição como professora, constatei que o número de estudantes negros ainda era menor que o de brancos. Nesse momento, metade dos estudantes ingressantes era oriundo de escolas públicas. Muitos desses alunos viviam em condições precárias, precisando até mesmo que a escola garantisse a alimentação para que pudessem ter melhor desempenho. E se pude testemunhar várias histórias de ascensão social por meio da escolarização, como aquela que eu própria havia experimentado quando mais jovem, permanecia em mim o incômodo de não ter na escola muitos estudantes com a mesma aparência daqueles que vemos em maioria nas ruas ou em outras escolas públicas.

Onde estariam, enfim, os jovens estudantes negros?

No ano de 2009 fui convidada para compor a equipe da Direção do Campus Realengo II do Colégio Pedro II. A princípio não entendi o porquê do convite, uma vez que não tinha experiência em gestão e nem quaisquer relações políticas ou pessoais com o diretor. Aceitei o convite porque achei que pudesse ser uma vivência importante para entender o que é uma escola em sua plenitude. Em 2012, junto à Direção realizei a pesquisa citada anteriormente que levantou o perfil social, cultural, econômico e étnico do corpo discente. E, conforme já exposto, o resultado não foi nada surpreendente em termos raciais e o que antes era suspeição, converteu-se em certeza: ao contrário da população brasileira, o alunado do Colégio Pedro II era em maioria branco.

No concurso do ano seguinte, em 2012, estabeleceu-se a reserva de vagas também para estudantes pretos, pardos e indígenas. De uma só vez, um grupo de dezesseis jovens autodeclarados pretos e pardos entrou na escola e tornou-se pioneiro. Assim, começo a encontrar pelos corredores um pouquinho daquela juventude da qual sentia falta no espaço escolar. Então, me pergunto: Quem são esses jovens? Por que são justamente aqueles sujeitos os pioneiros? Quais são suas expectativas a respeito dessa escola? Será que pelo fato de terem passado no exame de seleção do colégio, esses alunos cotistas possuem algum diferencial social e cultural em relação aos que são reprovados pela prova de seleção? Como a comunidade escolar percebe esses alunos cotistas? Essa é a questão que me interessa.

Com base nessa breve história sobre o Colégio Pedro II rumo à outra tradição menos elitista e, ainda, diante de minha própria experiência como aluna, professora e diretora construí minhas reflexões nesta dissertação. São essas as inquietações que movem este trabalho que se

encontra dividido em três capítulos, uma introdução e uma consideração final. Enquanto no primeiro capítulo serão apresentadas as publicações recentes sobre o Colégio Pedro II, o contexto educacional brasileiro que permite o desenvolvimento do debate acerca das ações afirmativas e sua implantação e algumas considerações teóricas que norteiam nosso olhar sobre a questão das cotas no colégio; no segundo capítulo teremos como foco o Colégio Pedro II e a legislação que dá suporte à política de reserva de vagas para grupos específicos de estudantes. Finalmente, no terceiro capítulo serão expostos os resultados da investigação. Serão mostrados alguns traços identitários dos primeiros alunos cotistas do Colégio Pedro II – Campus Realengo II, bem como determinadas ideias, considerações e reflexões de um grupo de professores sobre a política de cotas implantada pelo colégio.

CAPÍTULO I

Das partes ao todo:

O Colégio Pedro II, as ações afirmativas e a Sociologia da Educação

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II é uma instituição educacional bastante marcante na história da educação brasileira, com uma trajetória que remonta ao Império, “representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o Ensino Secundário público no Município da Corte e, de buscar alguma uniformização do Ensino Secundário no Brasil”

(VECHIA E LORENZ, 2006, p.6004). Logo na sua inauguração, se configura como espaço formador da elite local que ocupa os altos postos na sociedade e como modelo para o Ensino Secundário para todo o Império.

A estrutura geral do ensino ficou da seguinte forma: o poder central encarregou-se do ensino superior em todo o País e os demais níveis ficaram a cargo das províncias — com exceção do Colégio Pedro II, nomeado em homenagem ao nosso segundo governante imperial, que deveria servir de modelo às escolas provinciais. (OLIVEIRA, 2004, p.948)

Consolidou-se ao longo dos anos como um colégio de qualidade e durante décadas constituiu-se como escola modelo no que se refere, principalmente, ao seu Ensino Secundário, hoje Ensino Médio. E é em função desta característica distintiva que a instituição até hoje suscita o interesse de diversos pesquisadores.

Num país onde tudo parece recente e provisório, onde os sistemas públicos de educação sofrem com a instabilidade das políticas, o Colégio Pedro II é uma experiência de permanência. O que isso traz de ensinamentos? Certamente muitos. Sua importância como campo de pesquisa se multiplica devido a essa particularidade (CAVALIERE, 2008 p. 196).

Portanto, este capítulo tem como objetivo mostrar o quanto o Colégio Pedro II tem sido valorizado como objeto de investigação. Da mesma forma chamaremos a atenção para o fato de que o debate sobre as políticas afirmativas que começam a se desenvolver no final dos anos 1990 causarão no colégio mudanças nos rumos de sua própria história. Neste caso, a Sociologia da Educação, principalmente através de Bourdieu (2013a, 2013b e 2013c) e Lahire (1997 e 2006) nos auxiliarão a compreender as questões postas na introdução.

1.1 Os olhos de quem vê o passado do Colégio Pedro II

Nos seus 177 anos de existência o Colégio Pedro II tem sido fonte de pesquisa para diversos estudos no campo da Educação, principalmente no âmbito da História da Educação.

Diferentes autores como Gondra (2008), Vechia (2005), e Schwartzman (1984), entre tantos outros, evidenciaram a importância do colégio desde o período Imperial até o século XX. Concluimos, então, que mesmo com uma trajetória tão longa, a instituição ainda consegue manter-se como referência para os pesquisadores da Educação.

Carlos Eduardo Souza (2010) que estudou a criação do Colégio Pedro II reafirma sua importância enquanto “organizador da cultura disponível” (p.117). O autor destaca que o

colégio juntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, através de suas publicações sobre a História Nacional, contribuiu para a formação do sentimento de nação no país.

Desses livros ou manuais para usarmos um termo da época, os de história pátria começariam a ganhar destaque e não por acaso. Esses manuais adquiririam a função privilegiada de divulgadores da imagem oficial que a monarquia construía para a nação (SOUZA, 2010, p.128).

Nesta mesma perspectiva, Sátiro Nunes (2007) afirma que a instituição foi “a ferramenta pela qual o Estado instituiu e guiou uma deliberada política pública para a Educação” (p.129) tanto em sua origem no período Imperial quanto no Estado Novo (1937-1945). Nunes ainda nos indica que o Colégio Pedro II em função de sua trajetória suscitaria opiniões divergentes a respeito de sua contribuição para a educação brasileira. Se para alguns o colégio teria sido criado e mantido para as elites econômicas, políticas e culturais e, nesse caso, possuiria um forte caráter excludente, para outros se constituiria em um primeiro passo para a “materialização das políticas públicas” no país. Ou seja, desde seus primórdios o colégio parece que caminha na fronteira: ao mesmo tempo em que construiu uma imagem de escola das elites, também fabricou uma identidade que tem procurado romper com esse estigma na medida em que se encontra comprometido com um projeto de escola pública que possibilitaria a inclusão social.

Ainda em 2007, Licia Hauer examina a relação de subordinação e resistência da comunidade escolar do Colégio Pedro II diante das imposições da Direção-Geral nomeada pelo governo militar entre 1964 e 1979. Através da análise de documentos encontrados do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do CPII), nos arquivos do Departamento Pessoal do CPII, e do APERJ (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro), a autora verifica as formas de repressão e controle das atividades políticas de servidores e alunos durante a ditadura militar.

Nunes e Mazzotti (2012), mesmo nos indicando a monumentalização do Colégio Pedro II por parte de alguns historiadores, reconhecem que ainda que ele “não apresente as qualidades que lhe são atribuídas por sua representação social, os discursos afirmam e reafirmam seu caráter simbólico” (p.113):

... tanto o imperador D. Pedro II quanto o Colégio de Pedro II são símbolos polissêmicos, que podem ser, como todo símbolo, reapropriados para outras finalidades, inclusive políticas, conforme as circunstâncias. No Estado Novo, ambos foram retomados para afirmar a autoridade do presidente da República – Getúlio Vargas – e a necessidade imperativa de organizar a vida social dos brasileiros segundo suas regras autoritárias (NUNES E MAZZOTTI, 2012, p.113).

Tatyana Cardoso (2011) e Maria Cristina Galvão (2009), nesse caso, destacam como o caráter simbólico do colégio auxilia na criação de uma identidade institucional que colabora para a reafirmação de suas características distintivas. Segundo Galvão (*idem*), a manutenção dos rituais e as tradições cultivadas pela instituição junto aos docentes e estudantes perpetuam “o sentimento de ser a História da Educação Nacional” (p.232) que lhe confere “distinção no campo social” (p.232). A autora, além disso, destaca que o “reconhecimento de um *ethos* escolar distintivo” (p.234) no colégio por parte de grupos externos à escola fortalece ainda mais sua identidade institucional, enquanto um colégio de prestígio.

Também pesquisando sobre a identidade institucional do colégio, Marta Chamarelli (2011) estuda a representação do primeiro segmento na memória coletiva do Colégio Pedro II. A autora afirma que a criação do Pedrinho representou passo importante para a democratização do colégio tanto por estabelecer o sorteio como via de acesso para parte dos estudantes, quanto pelo conjunto de propostas pedagógicas que “procurava proporcionar um atendimento mais global dos estudantes, menos discriminatório e seletivo” (p. 140).

Já Alessandra Pio Silva (2012) analisa como a identidade institucional do Colégio Pedro II influencia na constituição da identidade profissional de seus servidores técnicos em assuntos educacionais. Apesar dessa realidade, nesse trabalho, Silva (*idem*) desmonumentaliza a instituição ao confrontar “a realidade desejada com as vivências relatadas” (p.9) evidenciando atritos que seriam velados na construção da própria identidade institucional do colégio:

Por mais que evidenciem uma consciência política centrada na busca por um espaço mais democrático, observamos que o ambiente institucional ainda não se libertou de determinadas práticas que reproduzem hierarquias e burocratizações nas relações cotidianas- independente se estas são estabelecidas em níveis hierárquicos superiores ou não. Trata-se de uma manutenção de costumes, hábitos, uma cultura de cristalização das posições sociais dos agentes dentro da escola, dependendo do grupo ao qual pertencem (SILVA, 2012, p.42).

Nesse caso, estudos sobre a identidade institucional e o *ethos* escolar assumido por aqueles que vivem a instituição são fundamentais para a nossa leitura sobre o processo de implantação da reserva de vagas para determinado grupo de estudantes. Acreditamos que a percepção que a comunidade escolar tem a respeito da equalização das oportunidades de acesso ao colégio, por exemplo, possa determinar o sucesso ou não de sua implantação.

Silva (2012), portanto, identifica em seu trabalho uma grande valorização dos profissionais docentes e muitas vezes o apagamento da contribuição dos demais servidores para

a construção da ideia de excelência que acompanha o colégio. Podemos inferir que tal valorização se deve ao fato de que parte significativa do corpo docente da instituição figura entre os nomes de destaque em diversas áreas do conhecimento no país⁵. Inclusive, esses nomes igualmente têm sido fonte de estudos pela sua obra que de algum modo por se encontrar vinculada à história do Colégio Pedro II o coloca em permanente evidência para os pesquisadores.

Colaborando para os estudos que procuram mostrar o quanto a identidade profissional de seu corpo docente é marcada pelo prestígio, uma série de trabalhos justamente tem como finalidade chamar a atenção para a contribuição intelectual de vários de seus professores. Giovane José da Silva (2011), por exemplo, ao se debruçar sobre a história do colégio chama nossa atenção para a obra de Jonathas Serrano⁶ e para o ensino de história no Brasil através dos textos que esse professor produziu no âmbito do Colégio Pedro II. Fabiana Dias de Souza (2011), de outro lado, analisa a atuação e a obra do professor Arthur Higgins⁷ através de seus manuais e compêndios, que refletiam os propósitos da Educação Física no Brasil na virada do século XIX para o século XX, utilizando-se de documentos do próprio Colégio Pedro II, instituição em que Higgins foi professor durante décadas. Ana Maria Silva (2012), por sua vez, pesquisa a produção intelectual de Antenor de Veras Nascentes⁸ “tendo como ambiente nucleador o Colégio Pedro II” (p.11). Sheila Bragadin (2011) e Elvis Hahn Rodrigues (2011) analisam *A Grammatica portugueza* escrita para o terceiro ano, no ano de 1887 e o manual escolar *História do Brasil*, de 1900, ambos de João Ribeiro⁹, escritos com base no programa escolar do Colégio Pedro II.

Enquanto Bragadin (2011) objetiva verificar em que medida João Ribeiro apresenta ideias linguísticas próprias daquele momento histórico em que no Brasil várias gramáticas da língua portuguesa foram publicadas com a intenção, principalmente, de oferecer suporte

⁵ Como exemplo é possível citar: Manuel Bandeira, escritor; Pedro Calmon, historiador; Joaquim Manoel de Macedo, escritor; Antônio Gonçalves Dias, escritor; Capistrano de Abreu, historiador; Farias de Brito, filósofo; Mario Pedrosa, crítico de arte; Julio Cesar de Melo e Sousa (pseudônimo Malba Tahan), matemático; Carlos de Laet, jornalista; Eugênio de Raja Gabaglia, matemático; Álvaro Lins, advogado e jornalista e Delgado de Carvalho; entre outros.

⁶Jonathas Serrano (1885-1944), militante católico fundador da União Católica Brasileira (UCB), historiador membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi professor catedrático de História Universal no Colégio Pedro II.

⁷Arthur Higgins (1885-1934), professor e mestre de ginástica, atuou no Colégio Pedro II, é considerado pela autotora, professor da moda no final do XIX e um dos responsáveis pela disseminação de atividades esportivas em nosso país.

⁸Antenor de Veras Nascentes (1886-1972) filólogo, professor catedrático do Colégio Pedro II e também de Filologia Românica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro.

⁹João Ribeiro (1869-1934) jornalista e professor, membro da Academia Brasileira de Letras.

didático ao ensino público, Rodrigues (2011) investiga os projetos de nação e sua formulação sobre a nacionalidade brasileira no compêndio *História do Brasil*.

Como apontam Nunes (2007) e Souza (2010), o Colégio Pedro II está na raiz da sistematização da educação brasileira. Em função disso, encontra-se intimamente ligado à história das disciplinas de Matemática, História e Língua Portuguesa, bem como às reflexões sobre o seu currículo escolar ao longo dos anos. Também ficou claro que algumas pesquisas estão preocupadas em mostrar o quanto *ethos* escolar do colégio contribuiu para a própria formação da cultura nacional.

Em pesquisa no banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico da CAPES¹⁰, utilizando a palavra-chave Colégio Pedro II, encontramos 33 registros de trabalhos apresentados desde o ano de 2010. Destes, dois se situam na área de Currículo e treze na área de ensino de: um de Geografia; quatro de Matemática; dois de Língua Estrangeira; um de Biologia Escolar; dois de História; dois de Língua Portuguesa/Literatura Escolar e um em Ecletismo filosófico. Os demais trabalhos referem-se aos sujeitos escolares – alunos, professores, diretores e funcionários – do colégio e que se tornaram tema de pesquisa.

O que chama nossa atenção nesse levantamento a respeito da produção recente de pesquisas sobre o Colégio Pedro II é a escassez do debate em torno das políticas públicas nele implantadas. Nesse caso, encontramos o trabalho tanto de Thelma Polon (2004) quanto de Carmen Lúcia Ferreira Oliveira (2011). Enquanto a primeira investiga como as orientações para o Ensino Médio produzidas pelo Ministério da Educação nos anos 1990 impactou o processo de revisão curricular do Colégio Pedro II, a segunda analisa como as principais políticas públicas relacionadas à Informática Educativa se estabelecem na instituição.

Percebemos aqui, então, uma lacuna. Uma ausência de estudos que procurem entender o Colégio Pedro II diante o seu esforço em mudar o rumo de sua história. Nesse caso, estudos que não mais evocam apenas a História da Educação, mas que vão em direção a uma Sociologia da Educação que se preocupa com a questão das desigualdades escolares.

Diante dessa constatação, cabe perguntarmos: como uma escola de tanta tradição insere-se no século XXI e adapta-se às demandas de uma sociedade que se encontra frente grandes transformações? Responder essa pergunta é por si só um desafio. Assim, entendemos que investigar a maneira como a instituição se integra às discussões mais atuais no que se refere às políticas públicas estabelecidas se faz necessário.

¹⁰[<http://www.capes.gov.br>]

1.2 A atualidade das políticas afirmativas saltando aos olhos

Nos últimos anos a educação brasileira vem experimentando um destacado processo de mudanças. Um dos temas marcantes dessa transformação refere-se à sua democratização que por si só implica um debate que se espraia por várias frentes. Pressupõe desde a reestruturação do financiamento da Educação Básica e sua obrigatoriedade dos quatro aos 17 anos, até a expansão da rede de ensino superior, por exemplo. E, se é possível perceber alguns avanços, os estudiosos sobre essa questão divergem a respeito da eficácia ou extensão de tais avanços, mas ainda assim os reconhecem (FRIGOTO, 2011 e ABREU, 2010).

As demandas relacionadas à educação pública, por exemplo, fazem-se ouvir de forma mais contundente através da participação da sociedade civil nos foros de discussão criados ao término da ditadura militar (1964-1985). A luta travada por setores da sociedade civil organizada no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, no momento de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 (PEREIRA e TEXEIRA, 2008) e, posteriormente, na Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹¹, que contribuíram para a construção dos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2009 e 2011-2020) é parte fundamental deste processo (AGUIAR, 2010).

Na CONAE, em 2010, aspecto que se destaca nas deliberações é a defesa da mobilização nacional em torno da qualidade e da valorização da educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade (LAPLANE e PRIETO, 2010). No documento final emitido pela CONAE é afirmado:

A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de conhecimentos críticos e emancipadores a partir de contextos concretos. Para tanto, considerando sua história, suas condições objetivas e sua especificidade, as instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (CONAE, 2010, p. 63).

É possível perceber através do trecho acima uma preocupação com a democratização da escola pública. O entendimento de democratização da educação, nesse caso, não está somente no que tange a sua universalização, mas, sobretudo, no oferecimento de uma educação de

¹¹ Documento final da CONAE disponível em: [conae.mec.gov.br]

qualidade. Deseja-se, segundo esse ponto de vista, que a educação brasileira rompa definitivamente com o ciclo de desigualdades presente em nossa sociedade, e que tem na escola terreno fértil para se reproduzir ou até mesmo se ampliar. Conforme salienta Dourado (2011), “a defesa de educação democrática e de qualidade, tendo por eixos a inclusão, a diversidade e a igualdade,... de modo a assegurar, por meio de políticas integradas e afirmativas, melhoria no acesso e permanência com sucesso para todos” (p.52).

Embora o tema da democratização da educação seja de interesse de toda a sociedade brasileira, um grupo em especial destaca-se na articulação para o reconhecimento de suas demandas: os movimentos negros que há tempos denunciavam a desigualdade racial no país e que, então, passaram a utilizar-se dos indicadores sociais para também denunciar as desigualdades escolares produzidas pela própria escola (PAIVA, 2013).

O direito à educação, entendido como um direito social dos mais importantes para a fruição de todos os outros direitos, como defendia Marshall (1967), e fundamental para mobilidade social de qualquer segmento social, se transforma, então, em uma bandeira dos movimentos negros (*idem*, p. 44).

1.3 A luta por visibilidade: As demandas por ações afirmativas raciais e seu debate no Brasil

Conforme visto anteriormente, nas décadas de 1980 e 1990 a discussão sobre os rumos da educação no Brasil torna-se efervescente. Não somente a educação, mas outros aspectos sociais e econômicos não discutidos abertamente e profundamente nos anos de ditadura militar vêm ao centro do debate e, entre os temas mais candentes, emerge o da desigualdade racial.

Segundo dados apontados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) ao longo da década de 1990, em nosso país há grandes diferenças entre negros e brancos no que diz respeito à ocupação, renda e escolaridade. Segundo Henriques (2001), em 1999, entre a população de cor preta há 42,9% pobres e 18,3% indigentes. Enquanto isso, entre os brancos, 22,6% são pobres e 8,1% indigentes. Para o autor “a constatação incontornável que se apresenta é que nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre” (2001, p.11).

No tocante à escolaridade, em 1998, a média de anos de estudo da população branca de 15 a 17 anos era de 6,66 anos enquanto que da população negra era de 5,12 anos. Nesse mesmo ano, a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental foi de 30,8 para brancos e 52,6 para negros (VALVERDE e STOCCO, 2009). Em 1999, a taxa de analfabetismo entre os brancos

com mais de 15 anos, é de 8,3%, enquanto para os negros é de 19,8% (HENRIQUES, 2001).

Colaborando com essa consideração, Henriques (*idem*) também conclui que as desigualdades são ainda mais evidentes nos níveis mais altos de ensino, já que “à medida que avançamos nos níveis de escolaridade formal da população adulta, as posições relativas entre brancos e negros são crescentemente punitivas em direção aos negros” (p.32). Por exemplo: a) se entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o Ensino Secundário, entre os negros esse o índice sobe para 84%; b) não ingressaram na universidade 98% dos jovens negros com idade entre 18 e 25 anos e 89% dos jovens brancos dessa mesma faixa etária.

Apesar de os números, se comparados a décadas anteriores, apontarem uma evolução na escolaridade da população como um todo ao longo da década de 1990, esta, infelizmente, continua incidindo com menor intensidade entre a população negra.

Nem mesmo a universalização do Ensino Fundamental no país foi suficiente para eliminar as desigualdades escolares entre negros e brancos, uma vez que sua escolaridade continua sendo diferenciada.

Ainda no que se refere à distância entre jovens negros e jovens brancos devemos observar que, nos itens referentes à conclusão dos ciclos educacionais acima da quarta série, não só o desempenho relativo dos brancos é melhor do que o dos negros ao longo da década, mas também os níveis absolutos em que se encontram os negros em 1999 são inferiores aos dos brancos em 1992 (HENRIQUES, 2001, p.31).

Apoiados nesses índices, os movimentos negros passam a exigir do poder público, ações que visem a corrigir tal situação. Sua atuação concentrou-se em ações políticas de pressão junto aos Poderes Executivo e Legislativo, para que se reconhecesse a existência do racismo e da situação desigual da população negra no país (PAIVA, 2013). Como explicitado por Celina Souza (2006), dentro do ciclo da política pública o primeiro passo seria conseguir trazer a questão para a agenda nacional.

Dessa forma, acreditava-se ser possível a articulação dos movimentos negros no sentido de obterem o reconhecimento oficial do problema racial. Somente assim a luta conseguiria colocar o “governo em ação e/ou analisar essa ação” (SOUZA, 2006, p.26) para produzir resultados ou mudanças.

Problemas entram na agenda quando assumidos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda... Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser

enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso (SOUZA, 2006, P.29).

Nesse caso, a política redistributiva torna-se um dos formatos assumidos pela política pública que a seu modo procura enfrentar os reclames da sociedade. Em 1995, é organizada a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, e são encaminhadas ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, as reivindicações da população negra. Entre elas destaca-se o acesso diferenciado ao Ensino Superior.

Meses depois, em fevereiro de 1996 é instalado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Ainda no mesmo ano, e visto como um avanço no debate proposto pelas lideranças dos movimentos negros, o Ministério da Justiça através da Secretaria dos Direitos da Cidadania promove o Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos" que tem importância fundamental no desenvolvimento das Ações afirmativas no Brasil. Nele, pela primeira vez, um presidente da República assumiu que havia racismo no país e que este deveria ser combatido.

Nesse momento as ações afirmativas já são as principais reivindicações dos movimentos negros para reverter o quadro de desigualdade racial admitido até mesmo pela Presidência da República. Ou seja, frente aos séculos de discriminação e descaso, a população negra teria o direito à reparação; uma ação afirmativa “como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca [ria] corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida” (MOEHLECKE,2002, p.203). Enfim, essas políticas como define Gomes (2003) são o

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (p.27).

Teriam, portanto, a função de rever os séculos de constrangimento imposto à população negra brasileira. Passam a ser interpretadas como “instrumentos eficazes para ajudar na luta contra a marginalização cultural, social, econômica e política” (HERINGER e FERREIRA, 2009, p.158) dos negros no país.

Nessa perspectiva, os movimentos negros ganham cada vez mais visibilidade e passam a exigir que o poder público desenvolva uma discriminação positiva para que haja o reconhecimento do valor da cultura negra e para a criação de mecanismos de acesso e manutenção diferenciados da população negra nos bancos escolares e em postos de trabalho de

prestígio social.

Nesse quesito, o Ensino Superior constituiu-se no principal alvo, uma vez que, diante das desigualdades educacionais, os vestibulares até aquele momento haviam se tornado obstáculos intransponíveis para esse grupo social.

Essas novas demandas ganham ainda mais destaque durante as discussões de preparação para a Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, em Durban, África do Sul, conforme afirmam Silvério e Trinidad (2012):

A III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul (2001), é considerada como fundamental no estabelecimento de uma série de ações políticas como, por exemplo, as recomendações sobre a adoção das cotas para estudantes negros nas universidades públicas e a criação do Conselho Nacional de Combate a Discriminação... As deliberações propositivas da Conferência repercutiram também na criação de duas secretarias voltadas à questão étnico-racial, a educação e a diversidade, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. São elas: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com status de Ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao Ministério da Educação (*idem*, p. 895).

Finalmente, com a assinatura por parte no governo brasileiro da Declaração e o Plano de Ação da Conferência de Durban, é assumido o compromisso de criar mecanismos de discriminação positiva em favor das vítimas de racismo. Em 2002 e 2003, respectivamente, são criados o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Entre outras medidas o PNDH determina:

Adotar no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos e empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional a sua representação no conjunto da sociedade brasileira (2002).

A partir daí as políticas afirmativas, principalmente as de corte racial, ao mesmo tempo em que passam a ter grande destaque, também encontram bastante resistência, principalmente no interior das Universidades, representadas por parcela de seus pesquisadores que militam contrariamente a sua aplicação.

Não acredito que seja possível ser sociólogo ou antropólogo e ficar sem opinião

neste debate, simplesmente porque nossas disciplinas são construídas sobre duas pedras fundamentais: a universalidade da humanidade e a desconexão total entre genética e cultura. É nossa incumbência, portanto, não ficarmos calados perante todas as modernas formas de essencialismo e racismo, mesmo se isso implica em assumir posições temporariamente “politicamente incorretas”. Afinal, racismo é racismo, e é tão perigoso quando invocado em favor dos fracos quanto dos fortes (FRY, 1995, p.134).

A oposição quanto à adoção das políticas afirmativas, portanto, se intensifica e, principalmente, se concentra em torno de dois argumentos essenciais: a) haveria o risco de que a identidade nacional fosse afetada uma vez que, a crença de que o Brasil é como um “arco-íris” étnico e que a aceitação das diferenças se sobrepõe a questões raciais é posta em xeque -

quando cotas raciais se tornam política de Estado, determinando a distribuição de bens e serviços públicos, ninguém escapa à obrigação de se submeter à classificação racial bipolar. O impacto sobre a sociedade como um todo não pode ser subestimado, portanto... imaginávamos que os nossos governantes pudessem ter tido um pouco mais de cuidado antes de abandonar um projeto nacional pautado no não racismo (MAGGIE e FRY, 2004, p.77) -;

b) representaria uma quebra do conceito de igualdade presente na Constituição, conforme explicita o trecho abaixo -

Os direitos que o projeto de Estatuto pretende assegurar não são apenas os direitos humanos, individuais e coletivos tradicionalmente reconhecidos em nossa tradição constitucional - e que devem ser garantidos a todos. O que o projeto tem principalmente em vista é um novo direito a reparações; reparações supostamente devidas a uma categoria social, os afro-brasileiros, e que deverão ser pagas por outra categoria social – os brancos, inclusive os pobres e os filhos de imigrantes recentes, considerados coletivamente culpados e de antemão condenados pelas discriminações de hoje e de ontem. O Estatuto abole o princípio constitucional da igualdade de todos perante a lei e cria uma nova categoria de cidadãos... (SCHWARTZMAN, 2006).

Em 2001, apesar da resistência, as políticas afirmativas ganham novas proporções no Rio de Janeiro quando a Assembleia Legislativa aprova a Lei 2.490, que estabelece a reserva de 40% das vagas para acesso de estudantes auto declarados negros e pardos nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro. Dois anos depois dessa decisão inédita, de forma pioneira, estudantes cotistas negros e pardos ingressam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) (AMARAL, 2014).

Como numa “bola de neve”, no ano seguinte, surge o Projeto de Lei nº 3.627/04 que propõe o estabelecimento de reserva de vagas no acesso às instituições federais de ensino para

estudantes oriundos de escola pública e preferencialmente pretos, pardos e indígenas. A partir de então as Universidades acabam aderindo aos mais variados tipos de ações afirmativas¹² e, com uma característica mais universalista por procurar atender a um espectro amplo da sociedade e não essencialmente a grupos minoritários, abrem espaço para a discussão do tema por toda a sociedade.

Entretanto, se esse assunto tem estado cada vez mais presente em nosso cotidiano, cabe ressaltar que a simples implantação de políticas de caráter universalista demonstrou certa ineficiência no combate às desigualdades em diferentes países (MOEHLECKE, 2002).

Feres Júnior, Daflon e Campos (2013), por exemplo, afirmam que:

a preferência pelas ações afirmativas sociais é, além disso, possivelmente a expressão de certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de “democracia racial (p.310)”.

Seria necessário, portanto, avançar na proposição das políticas afirmativas a fim de que se permitissem a todos os jovens, principalmente das camadas mais pobres, negros e indígenas, melhores condições de competição. Heringer e Ferreira (2009) ao incrementarem esse debate não negam a importância de políticas afirmativas de caráter universalistas, mas reconhecem que:

O princípio mais importante aqui é o reconhecimento de que alguns aspectos que permitem a ampliação de oportunidades não estão automaticamente à disposição de todos, devido às suas condições socioeconômicas e culturais. Neste sentido, recursos e oportunidades especiais devem ser disponibilizados pela sociedade a fim de garantir maior igualdade de condições. Tais recursos são, por exemplo, educação de boa qualidade, aprendizado de línguas, treinamento em informática, inserção em determinadas redes sociais, ambiente cultural estimulante e criativo, entre outros (p. 158).

No momento em que essa discussão se expande para todos os setores da sociedade, o grupo de pesquisadores e intelectuais que se opõe às políticas de cotas encaminha ao Congresso Nacional o manifesto intitulado “Todos têm direitos iguais na República Democrática”¹³. Evocando “o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos”, apelam para que os deputados federais não aprovem o Estatuto da Igualdade Racial e a chamada lei das cotas.

¹² As Universidades em tendo autonomia para definir seus critérios de acesso utilizaram diferentes mecanismos de discriminação positiva. Universidades como USP e UNICAMP oferecem bônus em pontos enquanto outras instituições como UFMG e UFRGS oferecem um acréscimo de vagas para os grupos determinados.

¹³ Carta pública ao Congresso encaminhada em 30 de maio de 2006 disponível na íntegra em: [<http://www.observa.ifcs.ufrj.br/carta/index.htm>]

No manifesto, não há qualquer menção contrária às reservas de vagas para estudantes de escolas públicas, somente à reserva para negros, pardos e indígenas. Ou seja, como se pode verificar no trecho abaixo, entre os signatários do documento há a crença de que as políticas universalistas seriam suficientes para o combate das desigualdades.

Transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei. A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos "raciais" estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos (2006, s/página). .

Joaquim Barbosa (2003), ex Ministro e Presidente do Supremo Tribunal Federal até o ano de 2014, argumenta que a “igualdade jurídica não passa de mera ficção” (p.18) e dá exemplos de como a Constituição brasileira reconhece a necessidade de se fazer uso de “dispositivos anti discriminatórios” para que mulheres e deficientes físicos tenham condições de igualdade na participação político-partidária e em vagas oferecidas em concursos públicos, respectivamente. Ainda segundo o autor:

Se esse princípio é plenamente aceitável como mecanismo de combate a uma das múltiplas formas de discriminação, da mesma forma ele haverá de ser aceito para combater aquela que é a mais arraigada forma de discriminação entre nós... Não se trata de princípios de aplicação seletiva, bons para curar certos males, mas inadaptados a remediar outro (p.46).

Essa questão torna-se tão polêmica que até os partidos políticos começam de forma mais sistemática a participar desse debate. Em 2009, por exemplo, o Partido dos Democratas (DEM) apresenta uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental¹⁴ (ADPF 186) no STF, contra o sistema de seleção da Universidade de Brasília (UnB), que adota também reserva de vagas para grupos específicos.

O partido através da ADPF 186 argumenta que a política de cotas adotada pela UnB fere os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, presentes na Constituição Federal. Definitivamente a questão havia entrado para a agenda nacional. Em

¹⁴É um tipo de ação, ajuizada exclusivamente no STF, que tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público. A ADPF é disciplinada pela Lei Federal 9.882/99. Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/glossario>

2012, de forma unânime, os Ministros do STF, consideraram a argumentação improcedente abrindo, assim, caminho, para que as ações afirmativas finalmente se consolidem no país.

No mesmo ano, em 29 de agosto, é sancionada a Lei 12.711, chamada Lei das Cotas, que determina a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e auto declarados pretos, pardos e indígenas, nos processos seletivos para Universidades e institutos federais, implicando, de fato, uma vitória para os defensores das cotas.

Entretanto, apesar de representar um avanço no debate das políticas afirmativas a Lei 12.711/12, sofre críticas em função de atrelar ao recorte racial um critério econômico e propiciar um maior acirramento da disputa entre os grupos beneficiados, graças a uma reduzida oferta de vagas, conforme nos mostra Vanessa Goto (2014):

a disputa por vagas por pretos, pardos e indígenas pobres fica mais acirrada, pois, segundo a sistemática desta lei, os brancos pobres ainda podem disputar os 50% das vagas universais restantes, os outros 25% das vagas reservadas para alunos egressos das escolas públicas e ainda concorrerem a eventuais vagas reservadas que não sejam preenchidas segundo os critérios socioeconômicos e étnicos em conjunto, haja vista o disposto no parágrafo único do artigo 3º, determinando que as vagas não preenchidas pelo critério racial deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio nas escolas públicas (p.113).

Conforme veremos adiante mais profundamente, é nesse ponto que as políticas afirmativas de reserva de vagas de corte racial para estudantes pretos, pardos e indígenas se encontra com o Colégio Pedro II. Desde o surgimento do Projeto de Lei 3.627/04 a instituição adota ações afirmativas em seus concursos para novos alunos, reservando metade das vagas a estudantes oriundos de escolas públicas. Entretanto, a partir da promulgação da lei das cotas (12.711/12) é acrescentado o aspecto racial no acesso destes estudantes ao Ensino Médio.

Os artigos 4º e 5º da lei estendem as mesmas normas para as instituições federais de ensino técnico de nível médio (IFETNMs), com a diferença de que ao invés de ensino médio é o ensino fundamental que deve ser cursado integralmente em escola pública.

Há muito poucos estudos acerca dos IFETNMs. Devido a suas características marcadamente diferentes da educação pública superior, há de se esperar resultados diferentes da aplicação de critérios similares (FERES, CAMPOS E DAFLON, 2012, p.410).

Passados pouco mais de dez anos desde que as primeiras ações afirmativas de corte racial foram implantadas no Brasil, agora começam a surgir trabalhos científicos que avaliam esse processo. E como nos relembra Celina Souza (2006) a avaliação é parte do ciclo da política pública. Avançar no entendimento das questões trazidas pelas políticas afirmativas também é

parte deste processo como afirmam Muller e Surel (2004):

Fazer uma política pública não é, pois, resolver um problema, mas, sim construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (p.31).

A avaliação mais visível após esses dez anos, como apontam Feres e Campos (2013) é que houve uma superação do discurso que apostava no acirramento de questões raciais, bem como um aumento da aceitação das ações afirmativas:

...as pesquisas de opinião sobre o tema, [...] mostraram ser grande a aceitação da política pela população. Dentro da amostra pesquisada em 2008, 51% das pessoas se declararam favoráveis às ações afirmativas para negros. Mais recentemente, o Ibope reproduziu uma pesquisa semelhante e concluiu que o apoio às políticas subiu para 62% da população nacional. Embora o resultado esteja aberto a interpretações diferentes, fica difícil, depois desses números, afirmar que tais medidas são contrárias à identidade cultural daqueles que justamente se declaram favoráveis a ela. Apenas uma interpretação essencialista e elitista da identidade nacional que apelasse para a “inconsciência” e “inconsequência” dos brasileiros que apoiam a política seria capaz de deslegitimar completamente essas pesquisas (FERES e CAMPOS, 2013, p.145).

No entanto, Angela Paiva (2013) em sua pesquisa de monitoramento e acompanhamento das políticas afirmativas junto às Universidades públicas, verifica que, embora inicialmente esta tenha sido uma demanda trazida à discussão pela população negra, “há uma grande confluência para políticas pensadas para alunos da escola pública, ficando a questão racial subsumida ou simplesmente não contemplada” (p.54).

Segundo a autora, a crença de que o combate à desigualdade social automaticamente diminuiria a desigualdade racial ainda é presente nas instituições de Ensino Superior:

Quanto à questão racial, não houve o mesmo consenso sobre a razoabilidade nos conselhos universitários. Com exceção da UnB ela aparece subsumida na questão social, demonstrando a dificuldade de a comunidade universitária lidar com a desigualdade racial como fator para a formulação de políticas de ação afirmativa. Assim, o fator raça, que sociologicamente seria legitimado pela pouca presença dos pretos e pardos nos bancos escolares, não é uma “avaliação forte” para medidas específicas, o que pode estar traduzindo a ainda persistente dificuldade de tratar a desigualdade racial... (PAIVA, 2013, p.71).

Ao destacar dados positivos gerados pelas ações afirmativas, Heringer (2013) salienta

que para que haja a plena consolidação dessas políticas ainda é necessário que se desenvolvam mecanismos de permanência e assistência estudantil para aqueles estudantes que acessam à Universidade por meio das cotas. Ou seja, ao construir parte de seu argumento no texto “Os excluídos do interior”, de Bourdieu, a autora acredita que deva se apoiar o estudante no momento posterior ao acesso às instituições de ensino para que sua “inserção no ambiente universitário aconteça plenamente” (p.94).

Mas, em oposição aos olhares mais otimistas com relação à eficácia das ações afirmativas, Amaral (2014) aponta para um decréscimo do número de estudantes negros no ingresso à UENF ano após ano, por exemplo. Demonstra através de sua pesquisa que em 2009 e 2010 apenas, respectivamente, 2,28% e 5,1%, das vagas disponibilizadas para negros foram ocupadas. A autora considera que a forma como o sistema de seleção é construído seja determinante para frear o sucesso dessa mesma política:

Os negros e carentes que hoje têm acesso aos bancos escolares dessas universidades não são os excluídos das oportunidades de preparação para o vestibular, à luz das mesmas exigências feitas aos estudantes “não-cotistas”. Não por acaso, alargou-se o padrão de renda que caracteriza a “carência”; caso contrário, sequer haveria, como o bom senso sugere, vestibulandos negros em busca de ensino superior no Brasil (AMARAL, 2014, p. 206).

A discussão acima demonstra o quanto esse tema é candente. Mostra, ainda, o contexto que envolvia o Colégio Pedro II no momento em que colocou em prática pela primeira vez a política de reserva de vagas. Indica ainda que ao mesmo tempo em que existem fortes opositores a essa política, sua simples implantação não implicaria no âmbito escolar o fim da desigualdade escolar sofrida pelos pretos, pardos e índios.

1.4 As lentes de ver

As questões acima podem ser analisadas segundo diversas perspectivas. No entanto, é fato que de modo geral sua compreensão extrapola as fronteiras nacionais e nos indica que os estudos acerca das desigualdades escolares nos levam até os anos pós II Guerra Mundial, quando os países mais desenvolvidos como Inglaterra, Estados Unidos e França procuram superar essa dificuldade e implementam certas políticas que os direcionam a um período de grande “explosão escolar” (NOGUEIRA, 1990).

Seus sistemas escolares, ao ampliarem sua oferta de ensino para a grande parte da população passam, por conseguinte, a ser tema de grandes pesquisas. Muitas delas, inclusive, financiadas pelo próprio poder público que busca com mais afinco conhecer o interior de suas escolas.

Nesse momento, a Sociologia da Educação, se constitui como campo de pesquisa primordial no entendimento desses grandes sistemas de ensino que logo apontam para a questão das desigualdades escolares; difícil tarefa a ser enfrentada tanto pelos pesquisadores quanto pelos políticos interessados sobre essa questão.

Os resultados dos levantamentos sobre os sistemas escolares tornam-se decepcionantes. Após uma fase inicial de euforia com a expansão da oferta de ensino às diferentes camadas da população experimenta-se o desencanto com o sistema educacional.

... a realidade atestava que à expansão/transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar (NOGUEIRA, 1990, p.53).

Não só o ideal republicano de se constituir uma escola que fosse capaz de combater as desigualdades sociais não teve o sucesso esperado como, a educação escolar, passa a ser vista como um mecanismo a mais na construção de desigualdades. É em meio a este debate que surge a contribuição de Pierre Bourdieu (2013a, 2013b, 2013c).

Através de sua teoria são explicitados os mecanismos utilizados pelo sistema escolar não somente para manter as desigualdades, mas também, para legitimá-las. Para o autor, a escola tida como um espaço “neutro”, na realidade traz em si saberes e práticas pertencentes aos grupos e frações das classes dominantes, legitimando-os como aqueles socialmente válidos e aceitáveis. Ou seja, o sociólogo francês acredita que ao se legitimar os valores de um grupo ou fração de classe em detrimento de outros valores, a educação escolar estaria afastando-se de qualquer possibilidade de ser socialmente transformadora. Pelo contrário, teria como função a reprodução social.

Diante essa premissa, acreditamos que os estudantes pertencentes aos grupos dominantes quando entram na escola, já têm interiorizados seus valores em função da socialização em seu meio social anterior; e, nesse caso, conseqüentemente, teriam melhor desempenho escolar. Em contrapartida, aqueles jovens pertencentes às camadas populares,

quando chegam aos bancos escolares não teriam familiaridade com aquelas práticas, o que lhes exigiria um esforço enorme para atender às expectativas positivas.

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.18).

De acordo com esta teoria, as desigualdades sociais transportadas para o interior da escola seriam transformadas em desigualdades escolares (DUBET, 2003), na medida em que os estudantes, conforme a classe social a que pertencessem, tenderiam a ser mais ou menos exitosos em sua vida acadêmica. Ou seja, acreditamos que aqueles estudantes oriundos das classes dominantes teriam um *habitus*¹⁵ escolar distintivo que os colocaria em posição superior aos demais, acentuando ainda mais as desigualdades. Dessa forma, por meio da escolarização, uma característica pertencente a uma classe social seria apartada da ideia de classe e associada exclusivamente ao mérito do sujeito.

No cerne dessas desigualdades escolares estaria, então, a diferença entre o nível cultural das famílias dos alunos. A distinção entre grupos sociais se daria no acúmulo de um “capital cultural” (BOURDIEU, 2013b) através da assimilação daqueles valores legitimados citados anteriormente, do acesso aos bens culturais (ler livros, ir ao teatro, ir ao cinema, etc.) e na obtenção de certificados escolares.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2013, p.46).

Portanto, se Bourdieu, neste trabalho, contribui com a ideia de que o capital cultural herdado pelos jovens estudantes seria determinante para seu sucesso e longevidade escolar, Bernard Lahire (2006), ao perceber a heterogeneidade cada vez maior da sociedade, também

¹⁵Aqui tratamos *habitus* como um conjunto de disposições, práticas, percepções e valores interiorizados pelo sujeito a partir de experiências anteriores de socialização que se traduz em ação no presente.

nos é útil, na medida em que nos mostra que no interior das classes sociais pode haver variações sociais e culturais razoáveis, permitindo, inclusive, que se perceba a existência de sucesso escolar nas classes populares (*op. cit.*).

Nesse sentido, se para nós o conceito de capital escolar e *habitus* são importantes, quando nos detivermos na análise dos questionários no capítulo três. Lembraremos das lições de Lahire (*idem*) ao nos chamar a atenção para importância do papel da família e seu *ethos* na escolaridade de seus filhos. Ou seja, acreditamos que os alunos cotistas do Colégio Pedro II envolvidos na pesquisa, apesar de não fazerem parte de algum tipo de elite social, tiveram um desempenho escolar que fugiria a regra de sua origem de classe.

Nesse caso, também nos lembraremos de Norbert Elias¹⁶ (1994), inclusive, muito citado por Bernard Lahire quando este propõe a construção de uma observação sociológica a partir da interdependência entre o indivíduo e a sociedade; o que para nós, implicaria levar em conta esse grupo de alunos pesquisado em sua relação tanto com o seu colégio quanto com sua família.

Em última instância, o que estamos querendo afirmar é que, como esses autores, embora não desprezemos o conceito de classe social, acreditamos que nos dias atuais existam outras variáveis sociais que não só garantem novas possibilidades de arranjos sociais, como também análises mais matizadas sobre a questão. E esse aspecto, com certeza, será levado em conta no momento da leitura e interpretação do questionário com o jovem cotista aluno do Colégio Pedro II. Enfim, acreditamos que o possível *habitus* escolar encontrado nesse grupo de estudantes, pode, entretanto, esbarrar em suas diferenças sociais e culturais intraclasse social, conforme palavras de Lahire (2006):

Se as desigualdades sociais diante da cultura legítima dominante persistem e se essa cultura justamente desempenha um papel central no processo de distinção social e de legitimação das diferenças sociais dentro das sociedades de classes, ela também tem um sentido do ponto de vista das variações individuais das práticas e das preferências culturais. Pois a fronteira entre o “legítimo” e o “ilegítimo” não separa apenas os grupos ou as classes da sociedade. Como ponto de vista sobre o mundo, esquema de percepção, uma tal posição aplica-se também aos diferentes membros de um mesmo grupo e – fato crucial jamais revelado - às diversas práticas e preferências de numerosos indivíduos. Diferenças entre classes, sem dúvida, mas também diferenças interindividuais (dentro dos grupos ou das classes) e diferenças de si para si (entre um estado atual e um estado anterior ou entre estados paralelos de si), estes últimos,

¹⁶Em “A sociedade dos indivíduos”, 1994, Elias a sociedade e o indivíduo como partes indivisíveis de um mesmo sistema. Para o autor, são as inter-relações e a interdependência das funções individuais que juntas formam a sociedade.

inclusive, podendo dar lugar às lutas de si (legítimo) contra si (pouco legítimo) (p.29).

Em outro momento, Lahire (1997) comprova sua teoria ao pesquisar estudantes oriundos de famílias de baixa renda que experimentam o sucesso escolar. O autor afirma que o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes pode estar mais associado às configurações familiares do que necessariamente à classe social a que pertencem.

Assim, embora as condições ou disposições econômicas sejam importantes, há que se levar em conta a maneira como a família lida com a cultura escrita, com o investimento pedagógico e o tipo de ordem moral doméstica e autoridade estabelecidas que têm influência essencial no desenvolvimento do estudante.

Transportando essa discussão para nosso trabalho, cabe questionar se a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, no concurso de acesso a novos estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II, estaria realmente combatendo a desigualdade escolar imposta a esse grupo. Seriam os estudantes ingressantes sob essa condição aqueles que realmente têm experimentado as maiores dificuldades no campo educacional? A implantação desta política educacional compensatória estaria de fato rompendo com a ordem meritocrática no Colégio Pedro II?

A ideia de mérito, a desigualdade escolar e a perspectiva teórica de Bourdieu (2013) e de Lahire (1997) para analisar os dados que emergem da avaliação das políticas de ação afirmativa implantadas no Colégio Pedro II – Campus Realengo II interessa diretamente à nossa pesquisa, que, na prática, objetiva investigar: a) o processo de implantação da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas no Colégio Pedro II Campus Realengo II; b) a trajetória escolar anterior e o perfil sociocultural e econômico do estudante beneficiado por esta política.

Nesse caso, acreditamos que seja relevante compreender a questão das cotas no Colégio Pedro II a partir do que os teóricos acima afirmam. Não apenas nos ajudam a entender que grupo de jovens é esse que entrou por cota no Colégio Pedro II no ano de 2013, como também nos permite perceber de antemão algumas características, inclusive, familiares, que acima de tudo nos fazem acreditar que esse grupo cotista não é muito diferente dos demais grupos de alunos que adentram o colégio. Ou seja, a partir dos teóricos acima citados, construímos a hipótese que os alunos em foco nesta pesquisa se identificam com o espaço escolar e acreditam que sua inserção social terá grande contribuição da escola. Até mesmo, ingressam no Colégio

Pedro II com um projeto longo prazo de alcançar a Universidade após a conclusão do Ensino Médio.

A construção deste “projeto individual” (VELHO, 1987) evidencia, portanto, que este grupo tem um tipo de socialização que lhe oferece condições de traçar um futuro acadêmico de êxito.

A ideia central é que, primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual “puro”, sem referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas (*idem*, p.26).

Metodologicamente, através de uma abordagem qualitativa (LAHIRE, 2006), recorreremos à análise da legislação que regulamenta as ações afirmativas e dos documentos emitidos pelo Colégio Pedro II que dão as diretrizes para a seleção de novos alunos, à aplicação de questionários e às entrevistas com professores membros da comunidade escolar.

Em relação às entrevistas têm seu sentido, na medida em que por meio delas temos como objetivo entender os modos como a comunidade escolar do Colégio Pedro II percebeu a implementação das cotas. Confiamos que o sucesso ou não das políticas afirmativas depende em grande parte da maneira como os sujeitos envolvidos nessa proposta se posicionam diante delas. Somente a análise dos documentos oficiais seria insuficiente para uma compreensão mais encarnada do processo de implantação das cotas no colégio.

Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (BONI e QUARESMA, 2005, p.72).

Considerando que em uma pesquisa os dados quantitativos podem complementar as análises qualitativas (MINAYO, 1996), optamos também pela utilização de questionários. Assim, teremos outra chave de análise para a implementação das cotas no colégio. Por meio dos questionários obteremos informações sobre quem são os primeiros estudantes que ingressaram no Colégio Pedro II por cotas raciais. Será um grupo muito diferenciado no que se refere a sua configuração familiar? Trará de seu ambiente familiar algum projeto escolar?

Foram aplicados questionários aos cotistas, ingressantes de forma pioneira no campus Realengo II do Colégio Pedro II no ano de 2013 com o objetivo de traçarmos seu perfil sociocultural e econômico para, conseqüentemente, podermos ter alguma ideia sobre alguns aspectos de sua socialização familiar e assim termos a condição de avaliar o sentido da

escolarização para esses estudantes. Por último, a análise dos documentos relativos à regulamentação das cotas implantadas, tanto no âmbito federal quanto aquela expedida pelo Colégio Pedro II.

Enfim, temos a hipótese que os documentos analisados, as entrevistas concedidas pelos membros da comunidade escolar do colégio e o questionário respondido pelos alunos ao mesmo tempo em que nos poderão dar uma clara ideia sobre como o Colégio Pedro II – campus Realengo II tem enfrentado a questão das cotas, também nos esclarecerão a respeito do modo como, na prática, o colégio tem se democratizado. Acreditamos que este trabalho a partir desse procedimento poderá nos dar uma ideia de como, na prática, um colégio, historicamente com um perfil elitista, vem se adaptando aos novos tempos. Aos tempos de ventos mais democráticos.

CAPÍTULO II

Compondo a paisagem: O Colégio Pedro II e as ações afirmativas

Para compreendermos a relação direta entre o Colégio Pedro II e as políticas educacionais do governo federal é necessário entendermos em que contexto sócio-histórico essa relação se estabelece.

A partir do século XIX, vencido o período colonial, o Brasil alcança um novo patamar de desenvolvimento social e cultural. A criação da Imprensa Régia, do Jardim Botânico, do Museu Nacional, da Biblioteca Real e a chegada da Missão Artística Francesa, que criaria a Academia Nacional de Belas Artes, fazem parte da intenção de tornar o então alçado à Reino Unido do Brasil um ambiente mais parecido culturalmente com a Europa.

Alterava-se, assim, decisivamente o estilo de vida no Brasil. De um lado, a instalação, na cidade, de uma sociedade de corte, cujos hábitos e exigências tendiam a difundir-se pela população, contribuía para aquilo que Nobert Elias denominou processo civilizador. De outro, ainda que a estadia da corte fosse temporária, havia necessidade de que as instituições políticas se estabelecessem e enraizassem, a fim de que a monarquia portuguesa pudesse continuar a funcionar. Como resultado, a recriação do aparelho central do Estado português em terras americanas despertou a antiga colônia para uma modernização segundo padrões europeus... (NEVES e NEVES, 2008, p.38).

Após a Independência, em 1822, já sob alguma influência republicana, torna-se inevitável pensar em uma sistematização da educação. No entanto, somente a partir da década

de 1830 o Estado toma parte efetiva no sistema de ensino, conforme afirmam Vechia e Lorenz (2006):

... o estado caótico em que se encontrava o ensino secundário no Município da Corte e nas províncias foi alvo de debate por parte do Regente, dos Ministros do Império e da Assembleia Legislativa. Finalmente foi tomada a decisão de se criar uma instituição única que viesse a servir de modelo para as congêneres públicas e particulares em todo o Brasil (p.6004).

A maior preocupação é em formar novos quadros intelectuais e políticos que comporiam a elite condutora do país. Como afirma Clarice Nunes (2000), “a política excludente do Estado criou, nas capitais das províncias e do Império, os liceus, destinados aos filhos das classes privilegiadas” (p.39) à população em geral seria destinada uma educação primária, enquanto os jovens da elite deveriam frequentar estes grandes liceus e colégios secundários. É quando em 02 de dezembro de 1834, o então Seminário de São Joaquim torna-se, através de Decreto, Imperial Collegio Pedro II.

2.1. O Colégio Pedro II: Uma escola de prestígio

Com um plano de estudos baseado nos liceus franceses o Colégio Pedro II inicia suas atividades em março de 1838. Como instituição modelar para a instrução secundária, desde sua inauguração o colégio foi reconhecido como uma instituição que oferecia ensino público de excelência.

A instituição é inaugurada com capacidade para atender a cem estudantes internos, entre eles onze estudariam gratuitamente, e mais quantos externos atendessem aos critérios de seleção, sendo que dezoito seriam isentos de pagamento. Nesse caso, para um estudante ter acesso ao colégio era necessário: ter idade entre oito e 12 anos; saber ler, escrever e efetuar as quatro operações matemáticas; apresentar atestado de bom procedimento de professores ou diretor de escolas que tenha frequentado. Fica, então, claro que desde o início o acesso ao Colégio se faz a partir da exigência de certos pré-requisitos.

Outro fator que destacava a instituição e que a tornava ainda mais atrativa era o recebimento do título de Bacharel em Letras ao fim dos anos de estudo. Com esse título os estudantes poderiam ingressar no ensino superior ou no serviço público sem prestar exame.

Mesmo tendo perdido sua função de servir de modelo educacional, continuava sendo chamado “Colégio Padrão do Brasil”. Entre 1952 e 1979, vivencia seu maior período de expansão, inaugurando novas unidades escolares - chamadas seções- nas zonas norte e sul da cidade.

Em razão desse crescimento mudanças administrativas são feitas e cria-se uma direção específica para a modalidade externato que existiu concomitantemente com o internato, extinto em 1962.

A expansão do colégio até meados do século XX aumentou o número de vagas oferecidas, mas não o perfil acadêmico do alunado, que seguia sendo selecionado através de concurso público.

O clima de efervescência política e cultural dos anos de 1960 pôde também ser sentido na instituição através do envolvimento de estudantes e servidores em movimentos sociais que exigiam a participação popular nas resoluções e mais verbas para a educação pública. Após o golpe militar de 1964, o colégio, assim como outras entidades, sofre intervenção direta como, por exemplo, a nomeação de novos diretores, demissão ou afastamento de professores de suas atividades e expulsão de estudantes (HAUER, 2007).

Na década de 1970, através da Lei n. 5.692/1971, o governo militar ao implantar mudanças na estrutura do ensino no Brasil, especialmente em relação ao Segundo Grau (atual Ensino Médio) o torna obrigatoriamente profissionalizante com o objetivo de ligá-lo ao mercado de trabalho e não necessariamente apenas à Universidade.

(...) Extinguiram-se os cursos científico e clássico, acabava também a especificidade das escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos seriam, como o de todas as demais escolas de segundo grau, profissionalizantes, isto é, confeririam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico. (...) Com a profissionalização universal e compulsória, os estudantes já sairiam do 2º grau com uma habilitação... (CUNHA e GOES, 2002, p. 65)

A reforma também aumenta a obrigatoriedade escolar para oito anos e abole os concursos de admissão ao ginásio, ocorrendo, então, “a fusão dos antigos cursos primário e ginasial” (SHIROMA, 2011, p.33) através da criação do 1º Grau (atual Ensino Fundamental).

Com o impedimento de fazer concursos de admissão à 5ª. série e com a profissionalização compulsória do Ensino Médio, totalmente contrária à tradição de seu ensino propedêutico, o colégio passa a viver um período de grandes dificuldades e decadência, uma vez que não se encontrava preparado para essas modificações.

Segundo Hauer (2007), a instituição que em 1961 contava com nove mil alunos matriculados encerra os anos 1970 com somente quatro mil estudantes.

A partir desse momento, o Colégio vivenciou uma crise que resultou no esvaziamento dos seus quadros docente e discente e que acarretou a queda da qualidade de ensino, além de uma desmotivação que atingiu a comunidade escolar naquele período (HAUER, 2007, p.52).

Em 1979, uma nova Direção-Geral é estabelecida e se inicia um processo de reforma na instituição. Para eliminar o esvaziamento das salas de aula causado pela impossibilidade de se fazer o concurso de admissão e comprometê-lo com o público escolar de outras escolas públicas, é firmado um convênio do colégio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a fim de encaminhar estudantes que obtivessem conceito A ou B na 4ª. série, atual 5º ano, para dar sequência a seus estudos no Colégio Pedro II. Esse convênio, entretanto, teve duração de dois anos, quando o colégio, readquire a autorização para realizar concurso para novos estudantes na 5ª. série.

Também aspectos pedagógicos foram revistos e a grade curricular, eliminadas as matérias relacionadas ao ensino profissional, saltou de 20 para 32 horas/aula semanais. É estabelecida uma estrutura departamental, parecida com aquela encontrada nas universidades, para se organizar os programas série a série e que perdura até os dias atuais.

Por último, houve melhorias nas condições de trabalho e salário dos docentes criando assim um ambiente propício para a retomada da qualidade e do prestígio junto à sociedade.

A esta altura, a classe média afetada pela crise, voltou a procurar o Colégio Pedro II para seus filhos, aumentando a disputa por vagas a cada ano (POLON, 2004, p.121).

Em 1984, inaugura-se a primeira unidade de 1º. Segmento do Ensino Fundamental¹⁷, apelidada de “Pedrinho” e que muda em parte o perfil da instituição: pela primeira vez as vagas são distribuídas através de sorteio e crianças de todas as origens podem concorrer em condições de igualdade, trazendo para a escola diferentes realidades sociais.

Atravessada a década de 1990, quando o colégio enfrenta as primeiras greves de

¹⁷Os “Pedrinhos” surgem independentemente administrativa e pedagogicamente das unidades de 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio existentes, chamadas “Pedrão”. Desta forma, a partir de então surgem as Unidades Escolares, hoje Campus, I e II nos complexos escolares. A única exceção está no complexo de São Cristóvão que em razão do grande número de estudantes matriculados, subdividiu-se em São Cristóvão II e III, no atendimento ao 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

professores e

o esvaziamento dos quadros profissionais mais experientes, a opção pela contratação precária de novos professores, as relações políticas controvertidas com o governo federal na gestão FHC. Ainda assim, o Colégio Pedro II chega, na nossa opinião, aos anos 90, com um corpo docente e técnico bem qualificado e com condições de trabalho ainda diferenciadas em relação a outras redes de ensino (POLON, 2004, p.195).

Os anos 2000 iniciam com um novo processo de expansão. A instituição chega finalmente às regiões mais periféricas. Em 2004 é inaugurada a Unidade Escolar Realengo, em 2006, a Unidade Escolar Descentralizada Niterói e, em 2007, a Unidade Escolar Descentralizada Duque de Caxias. Enfim, aquele colégio do século retrasado fixado no centro do Rio de Janeiro Imperial, local dos políticos e intelectuais, inicia uma longa caminhada rumo a outras paisagens da cidade, não tão privilegiadas assim.

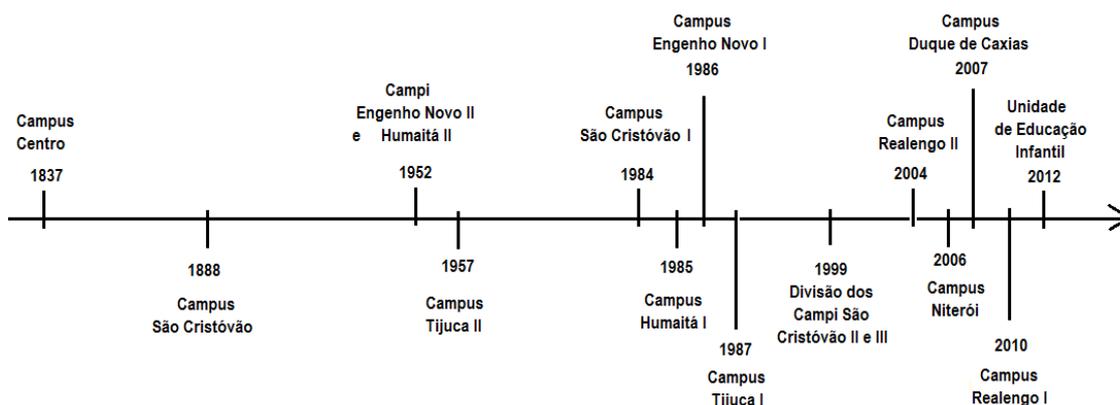


Imagem 1 – Linha do tempo com a inauguração dos campi do Colégio Pedro II

Recentemente, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais e vem adequando-se à estrutura administrativa estabelecida através da Lei 12.677/12. A partir de então foi estabelecida uma Reitoria e suas Pró-Reitorias em lugar da Direção-Geral. Da mesma forma, as Unidades Escolares passaram a chamar-se Campus e contam cada um com uma Direção-Geral. Surgiram ainda os seguintes órgãos colegiados: o Conselho Superior (CONSUP), órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo e consultivo, presidido pelo Reitor e composto por representantes eleitos entre Pró-Reitores, Diretores-Gerais de campi, discentes, docentes, funcionários técnico-administrativos, responsáveis, um representante do MEC e um egresso; o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) que assessoria a Reitoria e tem como colegiados os Pró-Reitores de Ensino (PROEN) e de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e

Cultura (PROPGPEC), os chefes dos Departamentos Pedagógicos, chefia da Seção de Educação Especial e Diretores-Gerais dos campi; o Colégio de Dirigentes (CODIR) que é um órgão consultivo de assessoramento da Reitoria e é composto pelos Pró-Reitores e Diretores-Gerais dos campi. A sede da Reitoria e das Pró-Reitorias mantém-se no complexo de São Cristóvão, também local de reunião dos órgãos colegiados e das salas dos Departamentos Pedagógicos.

A escolha do Reitor e dos Diretores-Gerais dos campi se dá a cada quatro anos através de consulta à comunidade escolar. No entanto, para esses cargos somente professores podem candidatar-se. Os Pró-Reitores são indicados pelo Reitor, assim como, os Diretores Pedagógicos e Administrativos de cada campus o são pelos Diretores-Gerais. A Pró-Reitoria de Ensino, anteriormente Diretoria de Ensino, sempre foi ocupada por professores assim como vem acontecendo com as recém-criadas Pró-Reitorias de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura e de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Portanto, os docentes têm ocupado boa parte dos cargos de comando da instituição.

No colégio, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) é o órgão que planeja, coordena e supervisiona os aspectos pedagógicos relacionados à Educação Básica, desde concurso público para docentes e discentes até a distribuição de material didático. No âmbito da PROEN estão os departamentos pedagógicos¹⁸ que são os responsáveis pelas ações didático-metodológicas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar em todos os 14 campi. Esses Departamentos Pedagógicos são formados por professores de cada uma das disciplinas oferecidas no currículo. Por exemplo, todos os professores da disciplina História compõem um órgão colegiado, que é o departamento de História. Cada grupo de professores colegiados elege seu representante e interlocutor junto à Reitoria do colégio e toda a comunidade escolar, o chefe de departamento. Hoje há dezessete departamentos. São eles: Biologia e Ciências, Ciência da Computação, Desenho e Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Espanhol, Francês, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Literaturas, Línguas anglo germânicas (Inglês e Alemão)¹⁹, Matemática, Primeiro Segmento do Ensino Fundamental²⁰, Química e Sociologia.

¹⁸ Essa estrutura deverá ter mudanças em função da equiparação do Colégio aos Institutos Federais (IF). Entre outros itens a chamada Lei dos IFs estabelece que cada campus deverá ter autonomia pedagógica e financeira, não prevendo representação departamental.

¹⁹ Embora a língua alemã não seja oferecida atualmente na grade curricular o Departamento mantém seu nome de origem.

²⁰ Esse Departamento reúne todos os professores que ministram aulas no núcleo comum até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Semestralmente todos os professores se reúnem em seus Departamentos²¹ para discutir assuntos relacionados à sua disciplina. Portanto, cada disciplina tem seu departamento que estabelece diretrizes para todos os docentes que o compõem. E, para que se estabeleça uma comunicação mais direta e ágil entre o chefe de Departamento e os professores, existe um coordenador de disciplina atuando em cada campus. Semanalmente, cada coordenador realiza uma reunião pedagógica com os professores de seu campus. Com a mesma frequência se reúnem com os chefes de Departamento e demais coordenadores.

Essa explanação demonstra que o colégio ao mesmo tempo em que se encontra estruturalmente bastante hierarquizado em suas funções, procura através dessa mesma organização manter uma comunicação ágil entre seus agentes escolares a fim de que as questões pedagógicas sejam discutidas pelos docentes. Através do Gráfico 1 é possível compreender melhor toda essa organização

²¹ Embora cada Departamento tenha uma sala no complexo de São Cristóvão, as reuniões semestrais dos colegiados acontecem em diferentes campi.

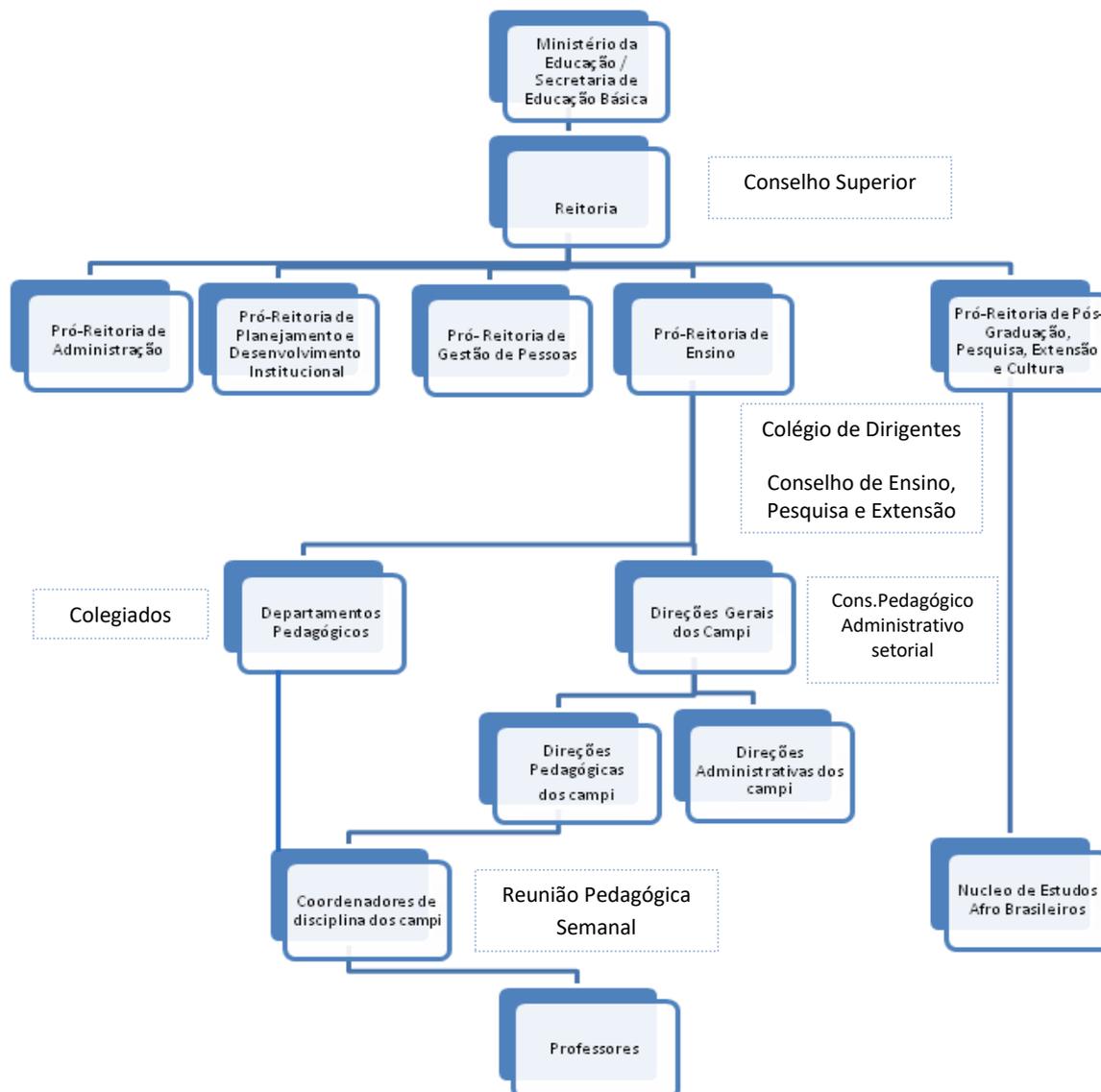


Gráfico 1 – Organograma Colégio Pedro II

Essa estrutura estaria permitindo uma convergência no trabalho desenvolvido em cada campus de forma a não criar discrepâncias na qualidade de ensino oferecido. Inclusive, nas reuniões dos colegiados são escolhidos os livros didáticos que serão adotados e distribuídos, objetivando uma homogeneização nessa escolha que, em última instância, pressupõe a manutenção de certo controle de qualidade. Boa parte das disciplinas tem assegurado pelo Ministério da Educação, o envio de livros didáticos aos estudantes. Quando não há essa distribuição os próprios professores do departamento se encarregam de produzir o material didático a ser utilizado.

A composição do corpo docente se dá por concurso público bastante rígido e concorrido, o que ajuda a selecionar professores bem qualificados. Segundo dados da Reitoria do Colégio Pedro II, em 2010, cerca de 40% dos docentes eram mestres e 7,43% doutores, após os últimos concursos a estimativa é que esses índices tenham aumentado.

Nos anos 1990, na contramão dessa excelência, em virtude dos cortes no investimento e a suspensão dos concursos públicos, surge com força a figura do professor substituto que chega ao colégio por meio de um processo seletivo mais simplificado que garante a sua permanência no colégio por até dois anos.

Apesar de indispensável ao funcionamento da instituição, a presença do professor substituto é alvo de severas e frequentes críticas, na medida em que, muitas vezes, esse profissional não tem a mesma qualificação dos demais que passaram por um concurso público. Em outros casos a situação é oposta: um excelente profissional chega à instituição, desenvolve um bom trabalho e passados dois anos tem que se afastar. Ou seja, podemos perceber o quanto é perversa essa lógica e o quanto depõe contra a qualidade do ensino.

Os professores efetivos podem ter carga horária de vinte ou quarenta horas semanais ou ainda dedicação exclusiva à instituição, enquanto que o professor substituto tem, obrigatoriamente, uma jornada de quarenta horas. Seja qual for o vínculo do profissional com a escola, o máximo de tempos em sala de aula tem sido de vinte horas semanais, destinando o tempo restante para outras atividades pedagógicas e reuniões. Os docentes que atuam com dedicação exclusiva, no entanto, além do período de atuação em aulas regulares devem desenvolver projetos de extensão ou pesquisa com estudantes²².

Assim como qualquer unidade de ensino, também no Colégio Pedro II, para seu pleno funcionamento, os funcionários técnico-administrativos são essenciais. Distribuem-se por todas as áreas do colégio: nas secretarias escolares, nos setores de orientação e supervisão pedagógica e na inspeção de alunos. É um grupo tão diverso quanto pouco reconhecido em seu valor.

Muitas vezes são os sujeitos mais antigos na escola e tem origens distintas. Por exemplo, alguns órgãos públicos federais extintos deixaram como legado um grande número de profissionais que tiveram que ser absorvidos por outros órgãos. O CPII, nesse caso, recebeu como legado muitos desses profissionais e os distribuiu de acordo com suas necessidades. Portanto, é comum que se encontre um sujeito que hoje é inspetor de alunos e que trabalhava

²² Segundo a Pro Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PRODI) o Colégio Pedro II tem em seus quadros um total de 2408 servidores, sendo 1127 docentes efetivos; 292 docentes contratados e 989 técnico-administrativos. Disponível em www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros acessado em 07 de maio de 2015.

na Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) exercendo uma função totalmente diferente. Além disso, a formação exigida para se trabalhar em cada uma das instituições era distinta, o que contribui para acentuar diferenças no interior desse grupo de funcionários.

Em relação ao acesso à escola, questão que aqui nos interessa cabe algumas considerações que, inclusive, demonstram a sua variedade. Ocorrem por sorteio público na Educação Infantil e no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental e prova de Matemática e Língua Portuguesa no 6º ano ou na 1ª. Série do Ensino Médio Regular, Integrado ou PROEJA. Ou seja, esse misto de sorteio no início da escolarização e prova nas séries intermediárias demonstra que o colégio apesar de já ter-se comprometido com a democratização, ainda não conseguiu combinar sua tradição aos princípios de inclusão da escola pública.

O segundo segmento do Ensino Fundamental, em seu início no 6º ano, tem carga horária semanal de 33 tempos de aula, nas séries seguintes esse total chega a 36 tempos. No Ensino Médio, a carga horária do ensino regular é de 38 tempos semanais, conforme anexo. De segunda a sexta, os seis tempos de aula têm 45 minutos cada um, totalizando escolarização diária de quatro horas e cinquenta minutos. Os sábados são dias letivos com os tempos de aula reduzidos em cinco minutos, totalizando um dia de escolarização de quatro horas e vinte minutos. Ainda assim, o Ensino Médio tem a disciplina Educação Física no contra turno, uma vez que a grade de aulas no turno regular do estudante é totalmente preenchida. Ou seja, o colégio dispõe de uma carga horária semanal para seus alunos suficiente para torná-los adeptos do projeto pedagógico da escola: uma rotina acadêmica bastante exigente que já de antemão pressupõe um tipo de aluno que, de fato, não é composto por estudantes trabalhadores, pelo menos no ensino regular. Enfim, um dado que prontamente nos mostra quem compõe o alunado do colégio.

Ainda com relação à vida acadêmica, o estudante pode ter várias reprovações ao longo de sua vida escolar. No entanto, até abril de 2015, no caso de uma segunda reprovação no mesmo ano/série, o estudante era jubilado, excluído da instituição²³.

Outro aspecto que contribui para o entendimento do cotidiano escolar do colégio nos dias atuais refere-se aos convênios estabelecidos com outras instituições de ensino e pesquisa que oferecem cursos e estágios em diferentes campos do conhecimento. O estudante do Ensino Médio regular tem a chance de participar de seleções internas de estágio na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), no Museu Nacional e no Centro Brasileiro de Pesquisa Física (CBPF),

²³ Portaria no. 1343, publicada pela Reitoria em 24 de abril de 2015, extingue o jubramento. Disponível em WWW.cp2.g12.br.

instituições de primeira linha, que, com certeza, acrescentam um diferenciador na formação do aluno do Colégio do Pedro II. Além disso, concorrem para tornar o colégio ainda mais cobiçado.

De acordo com o descrito acima, podemos afirmar que o alunado do colégio, de fato, dispõe de um ambiente propício à aprendizagem, já que é atendido por profissionais qualificados e é submetido a uma rotina de estudos exigente, o que o torna um estudante com potencial suficiente para encarar os novos desafios do conhecimento.

Segundo o Ministério da Educação, os estudantes oriundos de escolas federais, apresentam as médias mais altas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁴ em todas as matérias testadas. Assim, a rede federal de ensino é a que apresenta os melhores resultados entre toda a rede pública de educação. Exemplificando esse fato podemos citar que em 2009 o Campus Centro do Colégio Pedro II obteve o segundo melhor conceito no IDEB em todo o Brasil, com média 7,6 entre os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) os estudantes da rede federal se destacam.

	Média ENEM 2011	Média ENEM 2012	Média ENEM 2013
Centro	646,89	Não divulgada	648,06
Engenho Novo II	600	Não divulgada	609,32
Humaitá II	625,37	629,42	628,70
São Cristóvão III	Não divulgada	627,62	620,96
Tijuca II	620,18	Não divulgada	624,32
Duque de Caxias	623,72	629,50	637,13
Niterói	655,37	645,64	639,60
Realengo II	632,53	Não divulgada	635,33

Quadro I- médias alcançadas por estudantes do Colégio Pedro II no ENEM nos últimos anos, por campus.

4ª. série/5º ano

	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013
Média Nacional	4,6	5,0	5,2
Média de toda a rede pública	4,4	4,7	4,9
Campus Engenho Novo I	7,2	7,4	7,4
Campus Humaitá I	6,8	7,3	7,6
Campus Realengo I	-*	-*	7,3
Campus São Cristóvão I	6,8	Não divulgado	7,3
Campus Tijuca I	7,0	7,1	6,8

²⁴ Dados disponíveis em portal.inep.gov.br

8ª. série/ 9º ano

	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013
Média Nacional	3,8	4,0	4,1
Média de toda a rede pública	3,5	3,7	3,9
Campus Centro	7,6	7,6	7,7
Campus Engenho Novo II	4,3	Não divulgado	6,3
Campus Humaitá I	6,4	6,6	6,7
Campus Realengo II	-*	-*	6,6
Campus São Cristovão II	5,6	6,0	5,9
Campus Tijuca II	5,1	6,9	6,8

Quadro II – Comparativo dos Índices obtidos pelos campi do Colégio Pedro II, as médias nacionais e as médias de toda a rede pública.

* não houve testagem

Os dados acima e, principalmente, os dois últimos quadros, ao mesmo tempo em que demonstram como o sistema de ensino brasileiro se desenvolve de forma desigual, também chamam a atenção para o fato de que no interior da rede pública de ensino criam-se “ilhas de excelência” como seria, aparentemente, o Colégio Pedro II.

2.2. Campus Realengo II: Uma guinada rumo à democratização

O reconhecimento do Colégio Pedro II como instituição pública de ensino de qualidade contribuiu para que se iniciasse um grande processo de expansão em sua rede. O desejo de se democratizar esse modelo de ensino, fez com que em 2001, o Movimento Pró Escola Técnica Federal na Zona Oeste- Realengo²⁵, que atuava para implantar unidades de saúde e educação em uma antiga área abandonada pelo exército, entrasse em contato com a Direção-Geral do Colégio e propusesse a inauguração de uma unidade do colégio em Realengo. Com o interesse do então Diretor-Geral, professor Wilson Choeri, foram feitos os acordos necessários para a cessão da área. Estas negociações envolveram a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, uma

²⁵ O Movimento Pró Escola Técnica na Zona Oeste é fundado no início da década de 1980 por líderes comunitários com o objetivo de mobilizar a população local para pressionar o poder público a instalar uma escola técnica em uma fábrica abandonada do Exército.

vez que a área era tombada²⁶, os Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Exército e da Educação²⁷. Enfim, a existência do Colégio Pedro II em Realengo deve-se a própria comunidade local que se mobiliza para instalar em sua região uma escola que possa oferecer ensino público de qualidade.

A partir de então foram estabelecidos convênios prevendo a construção de unidades federais de ensino técnico nas instalações. Em algumas delas, optou-se pela restauração das antigas oficinas e sua transformação em salas de aula, laboratórios e quadras esportivas cobertas; outras foram apenas arrasadas para dar lugar aos novos espaços (VIANA, 2010, p 133).

Em 06 de abril de 2004, com as negociações na esfera federal ainda em andamento, o colégio, utilizando-se do convênio firmado com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro através da Lei 3299/2001²⁸, provisoriamente, em espaço cedido na Escola Municipal Gil Vicente no turno da noite, inicia suas atividades. No ano seguinte, com o cancelamento do convênio por parte da prefeitura e com o terreno doado ainda sem condições de abrigar uma escola, houve a possibilidade de se suspender as atividades.

Porém, mais uma vez a comunidade se mobilizou e, um dos líderes da região, o padre John Cribbin, cede espaço no centro comunitário de sua paróquia para o colégio dar sequência a seu trabalho na localidade conhecida como Capelinha, no Mallet, bairro vizinho a Realengo.

Finalmente, em 2006, a unidade passa a ocupar parte do terreno que seria definitivamente seu. É desta forma que em uma antiga fábrica de cartuchos do Exército se instala aquele que é hoje o maior campus, tanto em número de estudantes quanto em área, do Colégio Pedro II, o Campus Realengo II.

Novamente, cabe salientar que o desejo de expansão do Colégio Pedro II, pelo menos no que se refere a esta unidade, não se deu pela vontade de sua comunidade interna ou iniciativa do Ministério da Educação e sim por reivindicação popular. Ação essa que demonstra um interesse de pais e familiares por uma escola de qualidade para seus filhos.

Tendo mantido a estrutura dos diferentes prédios da antiga fábrica, a arquitetura militar é claramente reconhecível, com grandes espaços entre os pavilhões e pés direitos bem altos. Composto por 32 salas de aula espalhadas em 03 blocos, 02 salas de artes, 02 salas de música,

²⁶ Lei 1962, de 04 de maio de 1993, tombado, por seu valor histórico e arquitetônico, o prédio da Fábrica de Cartuchos do Exército.

²⁷ Despacho Decisório nº5, de 16 de janeiro de 2004, autoriza a reversão de parcela de imóvel situado em Realengo/RJ à Secretaria do Patrimônio da União (SPU). Portaria nº 286, de 28 de outubro de 2004, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, autoriza a cessão de uso gratuito de parte do terreno, ao Colégio Pedro II.

²⁸ Lei 3299, de 12 de novembro de 2001, autoriza convênio entre a prefeitura e órgãos federais e estaduais para finalidades de ensino na antiga Fábrica de Cartuchos, Bairro de Realengo.

salas de vídeo, auditórios, laboratórios de informática, física, química e biologia, biblioteca, refeitório e gabinete médico, o Colégio Pedro II, em Realengo, possui uma infraestrutura digna dos melhores colégios do Rio de Janeiro.

O Campus conta ainda com o Centro de Inclusão Digital Wilson Choeri, a Escola de Música e o Centro poliesportivo, todos abertos à comunidade. No Centro de Inclusão digital há cursos de informática e acesso gratuito à internet. Neste espaço destacam-se os cursos oferecidos especificamente a deficientes visuais, em função das particularidades dos softwares desenvolvidos para esse público. Cabe destacar ainda que a única impressora braile da Zona Oeste que possibilita a leitura para deficientes visuais está nesse espaço. São oferecidos também cursos de informática específicos para a terceira idade.

No centro poliesportivo (composto por 03 quadras, piscina semiolímpica, salas de dança e salas de luta) há aulas de natação e judô e na Escola de Música, onde são oferecidas as aulas do Ensino Médio Integrado Técnico em instrumentos musicais, há cursos livres gratuitos e concertos e apresentações musicais abertas ao público. Naquela que foi a central elétrica da antiga fábrica de cartuchos há o Teatro Bernardo de Vasconcelos, inaugurado em dezembro de 2014, ainda com uso exclusivo da comunidade interna.

A seção de espaço para atividades que revertam em benefício para a população é uma forma bastante comum de servir à comunidade. Frequentemente as instalações são cedidas a outras instituições que prestam serviços à comunidade, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Saúde que utilizou as salas da instituição em diversos momentos para selecionar ou treinar agentes comunitários. Da mesma forma, desde 2012, a pedido do Tribunal Regional Eleitoral, várias sessões eleitorais que funcionavam espalhadas pela região foram centralizadas na unidade escolar para a realização das eleições.



Imagem 2: Vista aérea do complexo escolar Realengo com a identificação dos espaços que compõem o campus.

Fonte: Acervo de Imagens do Colégio Pedro II

- 1- Pavilhão de salas de aula do Ensino Fundamental
- 2- Pavilhão de salas de aula do Ensino médio
- 3- Pavilhão de salas de aula do Ensino Médio, auditório, laboratórios e salas ambiente
- 4- Pavilhão de laboratórios e salas ambiente do ensino fundamental
- 5- Refeitório
- 6- Gabinete médico
- 7- Biblioteca Digital Wilson Choeri
- 8- Escola de música
- 9- Centro Poli esportivo

Como se pode perceber através da imagem 1, o campus é grande, tem cerca de quarenta e cinco mil metros quadrados, com muitas áreas ao ar livre e em razão disso se faz necessário determinar junto aos estudantes as áreas a que podem ter livre acesso ou não. O conjunto de normas e procedimentos discentes é bastante rígido e prevê punições como advertência e suspensão para faltas cometidas, embora não haja relatos de grandes problemas disciplinares dentro ou fora de sala de aula.

Hoje, Realengo II, que atende exclusivamente ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, tem uma comunidade interna enorme. São cerca de 150 docentes, 60 servidores técnico-administrativos, servidores terceirizados de limpeza e manutenção e 1813 estudantes matriculados. Os estudantes, nos três turnos, estão distribuídos da seguinte maneira:

Ensino Fundamental	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Integrado	Administração/ PROEJA	Informática/ PROEJA
714	851	58	138	52

Os estudantes usam o uniforme padrão do Colégio Pedro II em qualquer atividade interna, mesmo fora do horário de aulas, uma vez que é comum frequentarem a escola no contra turno para estudar ou fazer trabalhos em grupo. Além disso, todas as atividades oferecidas à comunidade externa são também facultadas ao corpo estudantil o que propicia sua permanência na escola por mais tempo.

A representação estudantil se dá através do grêmio reestabelecido recentemente no Campus. Os próprios estudantes estruturaram grupos de dança e teatro e organizam todo ano com a Direção a festa junina. Parte deles representa o campus em atividades e solenidades através de sua participação no Coral, na Fanfarra e no Pelotão da Bandeira.

Percebemos, então, que a escola proporciona atividades para seu alunado que, por sua vez, corresponde participando a contento do que é oferecido. Podemos concluir que esse cotidiano escolar demanda um tipo de aluno que precisa estar minimamente em consonância com as propostas da escola a fim de que assim consiga dar conta de seus compromissos.

Cotidianamente não há uma presença grande de responsáveis na escola. A participação de pais e responsáveis só é percebida em alguns poucos eventos e reuniões. Mesmo a Reitoria, a Direção do campus e o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) não estimulam uma participação maior dos responsáveis no cotidiano escolar.

Os estudantes em grande parte são moradores da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, desde Realengo até Santa Cruz, passando por Jacarepaguá e Barra da Tijuca. Em pesquisa sobre aspectos socioeconômico e étnico racial, realizada pela Direção do Campus Realengo II em 2012 junto aos ingressantes na 1ª. série do Ensino Médio constatou-se que: 83,81% do grupo discente declararam residir em casa própria, 72,19% tinham como hábito a leitura e 94,6% afirmaram obter algum tipo de informação em meios de comunicação como jornais e revistas.

Informação muito relevante apresentada também foi que 90% desses estudantes afirmaram nunca ter passado por reprovação. Estes são dados que, por mostrarem que os entrevistados e seus familiares possuem certa estabilidade social, bem como familiaridade com o ambiente e as práticas escolares, podem comprovar que o Colégio Pedro II continua mantendo

sua distinção (DARGAINS, 2012).

Nos itens relacionados à renda familiar e moradia percebemos que não há discrepância com a realidade econômica do país divulgada segundo dados do censo 2010 realizado pelo IBGE. No quesito moradia, a comunidade escolar apontou uma realidade até um pouco acima das médias nacional e municipal: em todo o país cerca de 73% das moradias são próprias, no Rio de Janeiro são 74,88% e entre as famílias pesquisadas 82%. Ainda com relação à moradia, a média nacional indica que em cada unidade domiciliar vivem cerca de 3,3 moradores, enquanto na realidade pesquisada há cerca de 3,9 moradores. Se considerarmos ainda que, pelo Censo 2010, 50% dos domicílios tinha renda entre dois e cinco salários mínimos (aproximadamente entre R\$1044,00 e R\$ 3110), nesta comunidade escolar cerca de 47% dos domicílios tem aproximadamente esse rendimento.

Até aqui as informações explicitam uma realidade bastante equilibrada entre a comunidade escolar e a população da região em que está inserida. O dado que se torna marcante e desfaz esse aparente equilíbrio é a origem étnico racial.

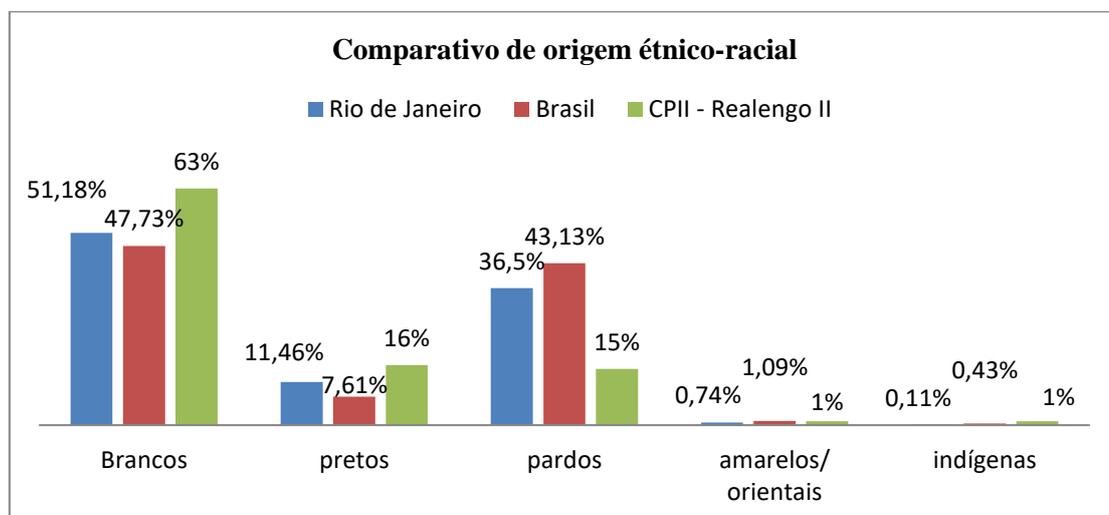


Gráfico II – comparativo de origem étnico-racial dos ingressantes no Campus Realengo II em 2012.

No gráfico acima podemos verificar que 63% dos estudantes declaram-se brancos enquanto na cidade do Rio de Janeiro esse total é de 51,18%, o que é uma diferença bastante considerável. Juntando esse dado aos demais, é possível afirmar que na ocasião o alunado era branco, oriundo de uma classe média baixa e que não experimentou o fracasso escolar. Ao que indica, o colégio que se expandiu para uma área periférica e mais empobrecida da cidade ainda mantém um caráter distintivo e, de certa forma, excludente. No entanto, como nos lembra

Trindade (2008) “é ingenuidade achar que se pode mudar a escola, sem tocar na questão racial, na questão do negro” (p. 48).

2.3. A legislação: o que se proclama e o que é real

É justamente visando combater, ou ao menos minimizar, as desigualdades encontradas no seio do sistema público de ensino, que o poder público cria diferentes políticas educacionais e entre elas as políticas afirmativas.

No Brasil, a Lei nº 10.639²⁹, é a primeira iniciativa que estabelece uma política de ação afirmativa que visa a combater o racismo, modificar as relações étnico-raciais na Educação. Através dela, o Estado objetiva que as escolas atuem no sentido de promover uma revisão histórica do papel da população negra na formação da sociedade brasileira combatendo “um imaginário social de negatividade sobre os afro-brasileiros e os indígenas” (MACHADO e FERNANDES, 2014, p. 159).

Em 2004, surge o Projeto de Lei 3627/04 que criaria uma reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O Colégio Pedro II, mesmo não oferecendo ensino superior, e não tendo sido o projeto votado, adota o sistema de reserva de vagas. Desta forma, a partir do ano de 2004, 50% das vagas passaram a ser destinadas a estudantes da rede pública e as demais 50% destinadas a estudantes da rede particular de ensino, mas, o aspecto racial é ignorado. Conforme citado

²⁹ Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências.

anteriormente, a reserva de vagas para “crianças carentes” já havia sido adotada pelo Colégio Pedro II na sua inauguração, mas ao longo dos anos tal prática havia se perdido.

Reafirmando a finalidade original de zelar pelas crianças carentes da cidade, e o quantitativo de amparados pelo antigo Seminário de São Joaquim, o então novo Colégio de Pedro II instituiu, desde seu nascimento, um sistema pelo qual dará educação gratuitamente a vinte e nove alunos pobres, destes, onze pelo sistema de internato e dezoito pelo sistema de externato. O que, em um universo de cem alunos admitidos desde a sua primeira turma, perfaz vinte e nove por cento de seu contingente (NUNES, 2007, p.121).

Em 2012, após grandes discussões e disputa jurídica, conforme visto no capítulo anterior, é aprovada a Lei 12.711/12 que dispõe sobre o acesso às Universidades federais e aos institutos federais de ensino técnico de nível médio.

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).

Ao ser promulgada em agosto de 2012, e, tendo a sua regulamentação publicada em outubro, a referida Lei surpreende a gestão do Colégio Pedro II, que havia lançado o edital que regulamentava o processo de seleção de novos estudantes sem levar em consideração as suas inovações em relação à reserva de vagas. Conforme relato da Pró-Reitora de Ensino à época³⁰, esse primeiro edital lançado teve que ser invalidado e todo o processo reiniciado de acordo com a nova legislação.

Então, no primeiro momento, quando surge a lei, pela leitura da lei você tinha assim a impressão e não era assim só uma leitura minha eu também

³⁰ Aqui apresentada com nome fictício. Entrevista concedida em novembro de 2014.

consultei a procuradora do colégio justamente porque lei né, sabemos ler, mas há uma interpretação jurídica a qual nós não temos assim tanto acesso, é uma coisa específica da função de procuradoria. É... A leitura que nós tínhamos é que o colégio não era obrigado a fazer essa reserva de vagas da forma como estava posta na lei. Aí, logo em seguida, nós pensávamos que fosse demorar um pouquinho ainda o decreto e a portaria de regulamentação da lei. Qual não foi nossa surpresa quando as duas coisas, tanto o decreto quanto a portaria saíram em seguida, coisa de uma semana saiu essa regulamentação. E, pela regulamentação, que aí já vem mais esmiuçado, o colégio entraria sim na obrigatoriedade de fazer essa oferta de vaga de maneira diferenciada. É... Lei nós temos que cumprir. Pelo pouco tempo, aí foi bastante complicado mesmo porque esperei a lei sair para poder então divulgar os editais de acesso à primeira série do ensino médio porque já estávamos no nosso limite para dar tempo de fazer tudo no prazo em que nós pretendíamos. Lancei os editais e como foi muito rápido a publicação da lei e em seguida do decreto e da portaria, nesse meio tempo eu lancei o edital e quando veio o decreto e a portaria, quando vieram essas duas coisas, nós tivemos que voltar o edital, cancelamos o edital primeiro e depois fizemos o lançamento de novos editais. (Professora Catarina)

Ao ser relançado atendendo à Lei, o Edital nº1/ 2012 do Colégio Pedro II, estabeleceu que seu quadro de vagas para novos alunos no Ensino Médio teria a seguinte distribuição:

Estudantes oriundos de escolas particulares 50% das vagas	Estudantes oriundos de escolas públicas 50% das vagas			
	Renda > R\$1.500,00 PPI 12,5%	Renda > R\$1.500,00 Não PPI 12,5%	Renda < R\$1.500,00 PPI 12,5%	Renda < R\$1.500,00 Não PPI 12,5%

Quadro III- Distribuição das vagas no concurso para o Ensino Médio 2012/2013

A opção por distribuir as vagas atendendo ao mínimo exigido por lei foi tomada no âmbito da própria Pró-Reitoria de Ensino, segundo Catarina, em razão da urgência em resolver a questão e porque havia poucas diferenças com relação ao que a instituição praticava.

Então, foi assim um tanto conturbado. Não podemos dizer que tenha sido uma coisa assim tão simples. E dizer que tenha havido uma discussão especificamente com relação à PPI que é o caso da lei, essa discussão não houve [...] A lei divide no mínimo 50% de estudantes oriundos de escola pública e dentro da escola pública é que você tem a reserva de vagas para

*pretos, pardos e indígenas, o que nós não fazíamos. Então, são duas diferenças básicas entre o que nós fazíamos e o que a lei nos obriga a fazer. [...] Então era tão somente a questão da escola pública e para a 1ª. série do ensino médio, que é o foco da lei de 2012, o menino tinha que cumprir do 6º ao 9º ano integralmente em escola de ensino fundamental diferentemente da lei que obriga a ter todo o ensino fundamental em escola pública para ter direito aquele lugar. Então a discussão que nós tínhamos não foi nem pra implantação das cotas porque na realidade foi o diretor geral professor Choeri que achou por bem fazer dessa maneira, não optou, pelo contrario, ele optou pela escola pública, não optou pela cota racial, foi uma opção realmente consciente dele, ele tinha justificativa pra isso [...] então na realidade a opção dele foi pela escola pública e durante muito tempo nós discutimos isso na escola, mas como algo já institucionalizado e bem aceito. Nunca tivemos, pelo menos que tenha nos chegado aos ouvidos, qualquer questionamento sobre isso. Então, com relação a de 2012, não houve tempo sequer de conversarmos sobre o assunto. **Implantamos com as modificações em relação ao nosso concurso e enfim, foi bastante complicado. Muito mais de fora pra dentro do que de dentro pra fora.** (Professora Catarina). [grifos de minha autoria]*

Conforme destacado na fala da Pró-Reitora a incidência da Lei “tão somente” sobre as vagas destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas é uma diferença pequena para o que já era aplicado nos anos anteriores. Presente na lei, e na sua aplicação “ao pé da letra” feita pelo Colégio Pedro II, a associação entre o critério racial e a renda ou escola de origem é um aspecto que fragilizaria o combate ao racismo. A forma como a questão é colocada dá a entender que o estudante negro oriundo de escola particular não sofre discriminação. Seria necessário, portanto, que outras ações paralelas abordando a questão racial fossem efetivadas.

O consenso geral entende que a desigualdade racial esteja resolvida com o ingresso dos alunos provenientes da escola pública, o que reforça a ideia de que a resolução da desigualdade social fará desaparecer os problemas raciais (PAIVA, 2013, p.71).

Aspecto bastante importante com relação à Lei 12.711/12 é que não somente estabelece responsáveis pelo acompanhamento da política, como também que sua efetividade será analisada ao final de dez anos, podendo sua aplicação ser revista.

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.

De forma geral, o Governo Federal através a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas, acompanharia as políticas públicas de combate ao racismo, enquanto, especificamente, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) seria a responsável por implementar políticas públicas relacionadas ao combate às desigualdades educacionais, incluindo educação para as relações étnico-raciais. Mas, se ambas as secretarias desenvolvem ações e projetos relativos às ações afirmativas, conforme a fala da professora Catarina, esse debate não se faz presente no Colégio Pedro II, mesmo este também sendo circunscrito à esfera federal. Ao que parece, se nos Ministérios essa discussão é efetiva, no “chão da escola”, lugar de concretização desse princípio, essa temática não existe.

*Não houve qualquer contato de nenhum órgão específico que tratasse disso. Tão somente nós, como estávamos inseridos na rede federal, a partir da lei que nos equiparou aos institutos federais, já estávamos antes e a partir daí ainda ficou mais caracterizado ainda. A lei era pra todos e como a lei falava de ensino médio e ensino superior, no ensino superior você ainda tinha a possibilidade de postergar e fazer menos, só 25%%. Para o ensino médio não, a lei foi taxativa 50% desde o primeiro momento. **Então, não houve assim nenhum contato do governo conosco. Ou para nos pedir, ou para nos orientar, ou para nos mandar, ordenar. Nenhum contato. Nós fizemos porque lemos a lei e nos vimos inseridos nessa obrigatoriedade.** (Professora Catarina)*

Essa lacuna deixada pelo governo federal no acompanhamento desta política junto ao Colégio Pedro II não somente se opõe à Lei como inviabiliza a possibilidade de “promover a compreensão sobre as desigualdades, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira.” (MACHADO, 2013, p. 37) Se nas Universidades o debate acerca das Ações Afirmativas já ultrapassou a discussão sobre o acesso e agora se debruça sobre a permanência dos estudantes contemplados, na Educação Básica, o tema não é tratado com a ênfase necessária.

Somente em novembro de 2013, pouco mais de um ano após a publicação da Lei 12.711/12, o colégio cria o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Curiosamente, o texto

da portaria nº1934³¹ emitida pela Reitoria e que institui o referido núcleo, pauta sua criação na Lei 10.639, publicada dez anos antes, em 2003. Após a publicação da portaria, através de chamada pública, o Reitor convida a comunidade para a primeira reunião do NEAB, realizada no auditório da PROPGPEC e a partir daí foi criado um grupo de trabalho para sua organização. Assim, em março de 2014, em reunião chamada através do site da instituição, há a escolha da coordenação do Núcleo³² sob a seguinte regra:

O colégio eleitoral desta consulta será composto pelos servidores que participaram da primeira reunião de trabalho do NEAB. A participação nessa reunião, realizada em 29 de novembro de 2013, é também pré-requisito para a candidatura à coordenação do NEAB. (COLÉGIO PEDRO II, publicado em 11 de março de 2014, s/p).

No mês de maio seguinte o NEAB realizou eleições para representantes nos campi. Entre os 14 campi da instituição, cinco não apresentaram candidatos, entre eles Realengo II. Com sede no campus Centro, o núcleo teve ainda a vinculação à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura determinada a partir de junho deste mesmo ano. As reuniões têm se realizado ora no auditório da PROPGPEC em São Cristóvão, ora em sua sede.

É possível perceber que o NEAB é um órgão que está ainda se consolidando dentro da estrutura estabelecida na escola. No entanto, parece desde o princípio contraditório que não esteja atrelado à Pró-Reitoria de Ensino que é a instância que determina tanto os caminhos pedagógicos do colégio, quanto a normatização do acesso de novos estudantes. Sua vinculação à PROPGPEC implica em ações que incidem sobre projetos de pesquisa e extensão e não sobre a Educação Básica. Nesse caso, parece-nos que a contribuição que o núcleo deveria dar para a efetivação e o acompanhamento das Leis 10.639/03 e 12.711/12, internamente está desviada.

Segundo depoimentos da ex Pró-Reitora de Ensino e de membros da Direção do Campus Realengo II, a Lei 12.711/12 estaria trazendo em sua aplicação algumas distorções:

Apesar de estar na direção pedagógica, eu estava na direção do proeja, que já é um grupo excluído, que eu já considero cota e que criaram um critério de análise da cota para cota. E, dentro dele quando o aluno... Vou dar um exemplo mais prático: Eu tinha 120 vagas e tinha 100 inscritos. Ou seja, o objetivo da cota é permitir o acesso daquele que foi excluído do sistema. Se eu já tenho 100

³¹ Disponível em [WWW.cp2.g12.br](http://www.cp2.g12.br)

³² Convocatória disponível em http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/143-noticias2014/1123-elei%C3%A7%C3%A3o-para-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-neab.html

inscritos e 120 vagas, todos têm direito ao acesso, porque isso pra mim é constitucional, só que por se tratar de cotas estipularam que se não atendesse determinado critério que foi adotado o aluno perdia a vaga. Então, ou seja, de 100 inscritos, com 120 vagas, eu só tive o ingresso de 80 alunos, 40 foram retirados porque não contemplaram um ou outro item do critério. Ou seja, ao invés de auxiliar a inclusão, está excluindo ainda mais, entendeu? (Professor Luiz³³)

*... recebi alguns telefonemas, na primeira vez, de pais de negros que se diziam prejudicados pela lei porque eles não estudavam em escola pública, eles estudavam em escola particular. Então isso daí eu ouvi. Sem contar que eu ouvi também em jornais, comunidades negras que faziam comentários semelhantes. **Então, a bem da verdade, a lei não é uma cota racial, é uma cota de escola pública. Então como cota de escola pública a gente já vinha fazendo. A diferença é que exigia para o ensino médio mais do que nós exigíamos. E aí você tem outros agravantes: por exemplo, em cidades muito pequenas você não tem 1º. Ano do ensino fundamental, nem o 2º. Ano do ensino fundamental. Então o menino estuda em escola particular, ele não faz parte desse grupo. Então o mesmo questionamento que o pai do estudante negro fez com relação à escola particular, aquele também fez: “mas eu estudei em escola pública o tempo todo que tinha na minha cidade”. Então faltaram dois anos e ele não podia. Então a impressão que eu tenho é que não foi, não se atingiu o objetivo naquele momento. Não sei agora como ficará mas de 2012/2013 e de 2013/2014 não foi atingido. (Professora Catarina)***

Então tinha gente inscrita que não completou e no outro lado sobrou gente e por força do edital você não podia puxar de um lado para o outro. Então você pode até gerar com essa situação uma sobra de vagas e não atender a comunidade como um todo. (Professor Davi³⁴)

O edital 01/2012 devidamente adaptado à lei das cotas manteve como idade máxima para concorrer às vagas para a 1ª. série do Ensino Médio 16 anos; o que, de imediato, elimina uma parcela significativa de estudantes da rede pública de ensino, na medida em que esse mecanismo restringe os concorrentes a jovens que se identificariam com o espaço da escola, não conhecendo a exclusão escolar. É válido lembrar que estudos como de Alves, Ortigão e Franco (2007), apontam que negros têm “maiores chances de repetência do que os alunos brancos como o mesmo nível de posse de bens”.

Da mesma forma, é mantida a média 5,0 como grau mínimo para acesso, o que é também um mecanismo que elimina um grupo enorme de estudantes, principalmente aqueles

³³ Nome fictício. Entrevista concedida em agosto de 2014.

³⁴ Nome fictício. Entrevista concedida em novembro de 2014.

que nunca participaram de um processo seletivo ou não fizeram cursos preparatórios.

Após essa breve exposição, percebemos que um dos impasses a respeito das políticas afirmativas se situa no modo como é colocada em prática. Ou seja, se o Colégio Pedro II encontra-se meio titubeante em relação à posição que deve tomar a esse respeito, concluímos que as políticas públicas também se estabelecem segundo inúmeras ressalvas. Apesar da concordância com a necessidade de se estabelecer tais políticas afirmativas para a reversão de parte de nossos problemas sociais, acreditamos que sejam necessárias mais pesquisas que contribuam para seu aprimoramento de maneira que seus resultados possam de fato alcançar os objetivos de igualdade racial. É nesse sentido que nos questionamos se a política de ação afirmativa empregada no Colégio Pedro II estaria realmente sendo eficiente.

CAPÍTULO III

Alunos cotistas, professores e o debate sobre o acesso ao Colégio: Uma questão ainda obscura.

Vimos anteriormente como as discussões a respeito da democratização do acesso ao ensino público de qualidade proporcionaram a implantação das políticas afirmativas no Brasil. Vimos ainda, de que maneira está estruturado o Colégio Pedro II para receber tais políticas.

Neste capítulo, abordaremos a questão da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II, especificamente no Campus Realengo II, sob dois aspectos: o perfil socioeconômico e cultural do estudante beneficiado pelas cotas e a participação que a comunidade escolar, na figura dos professores, teve neste processo. Interessa-nos aqui perceber dois aspectos sobre a questão da introdução da política das cotas no Colégio Pedro II, Campus Realengo: a) se a ação afirmativa de recorte racial, da forma que é praticada pelo Colégio Pedro II, está de fato promovendo a entrada de estudantes que supostamente estariam excluídos das oportunidades de acesso; b) como esse debate é inserido na escola, de que maneira a comunidade escolar participa da implantação dessa política e percebe seu impacto no cotidiano.

A seguir veremos os caminhos escolhidos para a construção dessa investigação marcada tanto pela vivência como funcionária do Colégio Pedro II, quanto como pesquisadora interessada pelo tema.

3.1 – Percebendo o problema

Era início de 2013, ainda no papel de Diretora Pedagógica e, como nos anos anteriores, estava organizando as turmas da 1ª. série do Ensino Médio Regular. A equipe da Secretaria Escolar trazia-me as pastas de documentos dos estudantes aprovados no concurso, separadas de acordo com a classificação e o grupo de origem. Sabedora da novidade nos critérios de divisão das vagas para egressos da Escola Pública fui logo buscar as pastas correspondentes. De imediato o volume pareceu-me pequeno. Verifiquei a listagem daqueles que foram aprovados e efetuaram suas matrículas com esperança de que algumas pastas tivessem ficado pelo caminho. Para minha decepção estava tudo certo.

Naquele ano, apesar de se instituir a reserva de vagas para estudantes de baixa renda e Pretos, Pardos e Indígenas dentro do quadro da Rede Pública, estes grupos não conseguiram ocupá-las integralmente. Mais uma vez, por força do edital, as vagas não ocupadas foram destinadas aos estudantes da rede particular de ensino.

Conforme pode ser observado no quadro abaixo o concurso foi bastante concorrido, chegando à relação de 29,7 candidatos por vaga entre os oriundos da rede privada. Assim como a proporção pequena dos que lograram êxito na primeira fase nos dá indícios do grau de

dificuldade das provas.

	Rede Particular 60 vagas	Rede Pública – 60 vagas			
		PPI + C.S 16 vagas	não PPI + C.S 14 vagas	PPI sem C.S 16 vagas	não PPI sem C.S 14 vagas
		Inscritos	1782	108	101
Relação candidato/ vaga	29,7	6,75	7,21	7,37	18,57
Aprovados para a 2ª. fase	530	11	13	25	51
	29,74%	10,18%	12,87%	21,18%	19,61%
Aprovados e classificados	147 ³⁵	8	10	21	40
Matrículas efetuadas	76	5	8	11	20

Quadro IV – Números do concurso de novos alunos para o Ensino Médio Regular 2012/2013

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

C.S – Cota Social

Passada a decepção com o número de ingressantes através da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas fui buscar entender o que havia acontecido. É assustador que, por exemplo, entre 108 (cento e oito) estudantes somente 8 (oito) consigam obter média igual ou maior que 5,0 (cinco) em um concurso. No entanto, o que me fez mais curiosa foi o número de aprovados e convocados que não se matricularam. Por que alguém após passar por um concurso desse tipo não ocuparia a vaga conquistada?

Entre os autodeclarados PPI de baixa renda, 3 (três) dos 8 (oito) aprovados não se matricularam. Já entre os autodeclarados PPI que não concorreram às cotas sociais, dos 21 (vinte e um) aprovados, 10 (dez) não fizeram matrícula. Movida pela curiosidade e com a listagem nominal na mão lancei o nome de um dos jovens que não se matriculou no sítio de buscas “Google”. No resultado da busca o nome do estudante figurava entre os aprovados para o Centro

³⁵ Como estratégia para adiantar a finalização do concurso, a última chamada convocou três vezes o número de vagas não preenchidas por candidatos convocados anteriormente. Por isso, os candidatos posicionados de 100º a 147º lugar, embora convocados, não foram todos matriculados. Conforme previsto no edital, em dia e local devidamente divulgado, os responsáveis por este último grupo se apresentaram munidos da documentação exigida e a partir de chamada nominal e por ordem de classificação foram distribuídas as vagas.

Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). Ao repetir a ação com os nomes dos demais estudantes que não se matricularam situações similares surgiram. Daqueles 13 (treze) autodeclarados PPI não matriculados um foi aprovado para o Colégio Estadual José Leite Lopes³⁶- Núcleo Avançado de Educação (NAVE) ao menos 6 (seis) haviam sido aprovados para o CEFET, sendo que 2 foram também aprovados para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) mantida pela Fundação Oswaldo Cruz. Ou seja, conclui que em todos esses casos, os estudantes não só fizeram outros concursos concorridos, mas, principalmente, foram aprovados.

Observando os dados acima era possível depreender que os aprovados no concurso do Colégio Pedro II, além de estarem muito bem preparados, estavam disputando colocações em diversas instituições que, igualmente, ofereceriam ensino de qualidade. Neste caso, seria possível afirmar que, mesmo com a reserva de vagas, ainda são os jovens que têm condições de se preparar e domínio sobre o funcionamento do sistema de ensino que estão conseguindo acessar a escola? Em caso afirmativo, a ideia da implantação da reserva de vagas como ferramenta de equalização de oportunidade de acesso ao Colégio Pedro II estaria em xeque. Mas, por outro lado, também cabe questionar: essa implantação é de fato um mecanismo para a busca de democratização no acesso à instituição? Nesse caso, o debate deveria envolver a própria comunidade escolar, o que aparentemente não foi priorizado pelos formuladores dessa política.

Buscando responder a essas indagações esta pesquisa foi construída.

3.2 O desenho da pesquisa

A familiaridade com as questões do acesso ao Colégio Pedro II não está presente só na vivência de servidora da instituição, vem também despertando o interesse enquanto pesquisadora, corroborando com a afirmação de Minayo (2012).

...embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. (p.16.)

Em 2012 desenvolvi a pesquisa intitulada *A implantação das Cotas sociais no Colégio*

³⁶ O Colégio Estadual José Leite Lopes mantém parceria com uma empresa privada e oferece curso profissionalizante na área digital.

Pedro II Realengo e o perfil discente dessa comunidade escolar apresentada como Monografia para o recebimento do título de Especialista em Educação. Tendo iniciado o curso de Mestrado no mesmo ano em que os critérios de acesso ao colégio foram em parte modificados a continuidade da abordagem do tema foi natural.

Embora não tenhamos mais a ilusão de “neutralidade” (DURKHEIM,2012) do pesquisador quando vai a campo em busca de informações, o desenho que este trabalho estava tomando exigia alguns cuidados. Quando definimos a metodologia da pesquisa, percebemos que a permanência no cargo de Diretora Pedagógica da instituição estudada poderia afetar a participação dos sujeitos envolvidos. Por esse motivo, o trabalho de campo foi iniciado somente após meu afastamento não somente do cargo, mas de qualquer atividade da escola.

O caminho inicial da pesquisa foi determinar a necessidade de se conhecer os dezesseis alunos ingressantes beneficiados pela reserva de vagas no concurso. Como nosso interesse era abordar, entre outros, aspectos relativos à renda e escolaridade dos responsáveis a participação da família seria essencial na prestação dessas informações. Com um grupo extenso, que vive em diferentes bairros da Zona Oeste e em uma realidade em que os pais são trabalhadores, não seria possível realizar entrevistas. Portanto, para esse grupo optamos por buscar os dados através de questionário.

Para compreender qual o perfil dos estudantes que ingressaram através da categoria PPI no concurso 2012/2013 o referido questionário abordou aspectos sociais, econômicos e culturais e tendo sido as perguntas respondidas pelo estudante em companhia do responsável, orientação dada pelo pesquisador no momento da entrega. Entre os 16 (dezesseis) jovens que compunham o universo de interesse 11 (onze) optaram por participar e preencheram o material, sendo cinco do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Como o objetivo da pesquisa era também investigar como se deu a implantação da reserva de vagas para PPI no Campus Realengo II optamos por entrevistar a gestora responsável por todo o concurso naquele ano, a Pró-Reitora de Ensino e também a gestão local, o Diretor-Geral e o Diretor Pedagógico do campus. Essas entrevistas tiveram ainda como interesse verificar o tipo de mobilização ou demanda interna pela presença desta política afirmativa.

Em nosso entender seria contraditório investigar um processo de pretensa democratização, no caso o acesso ao colégio, ouvindo somente os dirigentes, uma vez que a noção de democracia pressupõe a participação da comunidade. Entretanto, toda a comunidade envolveria alunos, responsáveis, funcionários técnico-administrativos de diversos níveis e setores, funcionários terceirizados e docentes, o que tornaria a pesquisa inviável.

Diante desse universo de possibilidades optamos em nossa investigação por entrevistar docentes que ocupassem cargo de coordenador ou representante da coordenação de disciplinas da grade curricular do Ensino Médio Regular. Tal escolha se deu em razão desses professores atuarem não somente no Campus, mas também diretamente com as chefias de Departamento. E, como vimos anteriormente, em teoria, os Departamentos articulam discussões e transmitem informações que emanam da Pró-Reitoria de Ensino através dos coordenadores de disciplina para os professores em seus campi. O coordenador seria como um elo entre o “poder central” e os professores, devendo estar ciente das principais questões em debate no colégio. Portanto, acreditamos que esses sujeitos poderiam nos indicar como se deu a implantação da reserva de vagas para PPI no Colégio Pedro II.

No recorte estabelecido haveria 16 (dezesesseis) coordenadores ou representantes da coordenação a serem entrevistados. Destes, três afastaram-se das atividades de coordenação e não houve indicação de substituição e sete não responderam ao convite encaminhado para seus endereços eletrônicos. Seis professores concederam entrevistas, sendo que um estava na coordenação informalmente após a aposentadoria do coordenador eleito e enquanto a chefia de Departamento não procedia oficialmente a escolha do substituto.

Através de entrevista semiestruturada, agendada previamente de acordo com a disponibilidade do entrevistado, realizada no interior do Campus Realengo II do Colégio Pedro II, buscamos verificar qual entendimento estes profissionais teriam sobre o acesso dos estudantes ao colégio. Da mesma forma foi abordado o estabelecimento das reservas de vagas nos concursos para o Ensino Médio Regular dando ênfase ao grupo PPI.

3.3 O novo (!) estudante do Colégio Pedro II Campus Realengo II

Quando em 2013 dezesseis estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas iniciaram seus estudos no CPII Realengo II trouxeram consigo a esperança de tornar essa instituição um pouco mais diversa, embora saibamos que o concurso ainda represente um obstáculo intransponível para mais de 92% dos candidatos autodeclarados PPI e de baixa renda. Apesar de reconhecermos que a política pública significa um avanço, é necessário saber se ela está de fato possibilitando a entrada na escola daqueles que até então estariam excluídos.

3.3.1 Aspectos socioeconômicos e escolaridade dos responsáveis

Todos os jovens deste grupo PPI residem na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Os que vivem no bairro de Campo Grande são a maioria, quatro; dois em Padre Miguel e Guadalupe; um em Realengo, Camorim, Guaratiba, Senador Camará, Santíssimo e Vila Kennedy. Entre os onze que responderam ao questionário dez vivem em residência própria. Em cinco das residências vivem 3 (três) pessoas e em outras cinco vivem 4 (quatro) pessoas. Somente um estudante não informou quantos moradores havia na casa.

Os dados acima apontam grande similaridade com os estudantes ingressantes no Ensino Médio no ano anterior, quando ainda não havia a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas ou para jovens de baixa renda. Por exemplo, 83,81 % dos ingressantes em 2012 afirmaram ter casa própria, entre os estudantes PPI esse índice é de cerca de 90%. No entanto, como se percebe no Gráfico III, a renda familiar deste segundo grupo é ligeiramente inferior.

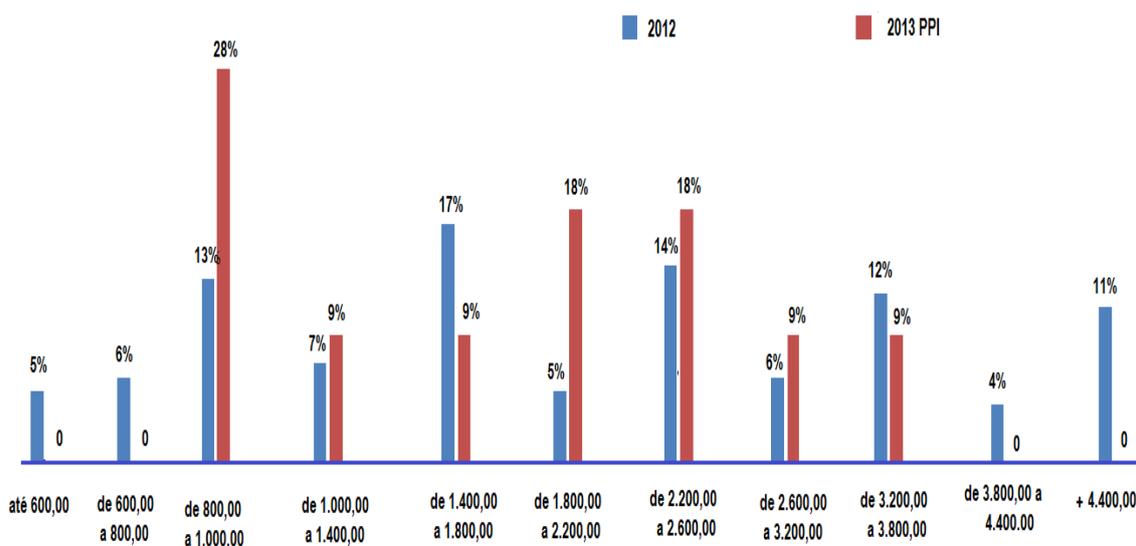


Gráfico III- comparativo da renda familiar entre ingressantes em 2012 e PPI 2013.

Mesmo que a renda da família deste novo alunado do Colégio Pedro II seja baixa, é possível que haja uma “configuração diferenciada”, e um conjunto de “disposições” (LAHIRE, 2006) incorporadas que tenham permitido a sua entrada no colégio. Acreditamos na ideia de que o *ethos* familiar (BOURDIEU, 2013), transmitido pela família a esses estudantes possa ter influenciado de modo mais efetivo no êxito escolar do que a renda. Verificaremos a seguir alguns aspectos relativos à formação dos familiares destes jovens cotistas.

Dos onze estudantes envolvidos na pesquisa oito vivem sob a guarda de pai e mãe; dois sob a guarda de mãe e padrasto; um somente sob a guarda da mãe. Também oito deles têm

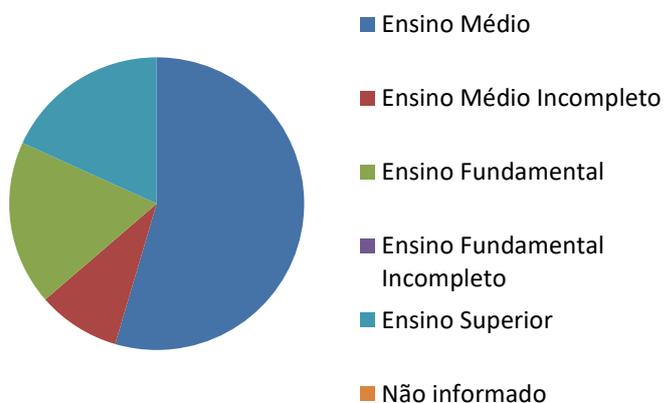
somente um irmão enquanto dois têm dois irmãos e um tem três irmãos. Esses dados, associados à situação de moradia nos mostram que esses jovens vivem uma situação de aparente estabilidade em sua vida familiar, colaborando para um ambiente favorável ao estudo (LAHIRE, 2006).

Os pais têm as seguintes profissões: Aposentado, Gari, Vigilante, Agente de segurança, Auxiliar de serviços Gerais, Encarregado de obra, Mecânico em refrigeração, Caminhoneiro, Taxista e Motorista de ônibus. Um dos estudantes não informou a profissão do pai. As mães são: Donas de casa (três), Costureiras (duas), Empregada doméstica, Professora, Funcionária pública, Merendeira, Manipuladora e Consultora comercial.

Entre os avós paternos, sabe-se que somente um tem Ensino Superior e um Ensino Médio completo, enquanto dois foram alfabetizados e outros oito não terminaram o Ensino Fundamental. Entre os avós maternos somente um completou o Ensino Médio, oito têm Ensino Fundamental incompleto e três não estudaram.

Ainda no tocante à escolaridade há uma diferença considerável entre pais e mães. Entre elas, temos seis com Ensino Médio completo, uma com Ensino Médio incompleto, duas com Ensino Fundamental completo e mais duas com Ensino Superior completo. Entre os pais somente três concluíram o Ensino Médio, quatro finalizaram o Ensino Fundamental e três não têm o Ensino Fundamental incompleto. Apesar da escolaridade dos responsáveis, na maioria dos casos, não implicar uma experiência no Ensino Superior e as profissões exigirem baixa qualificação, as mães superam os pais em sua escolaridade, conforme gráfico IV.

Escolaridade da mãe



Escolaridade do pai

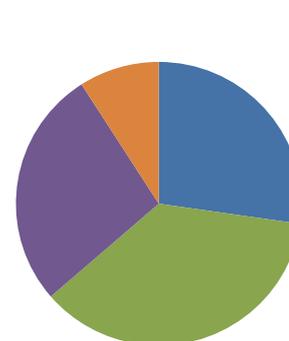


Gráfico IV – Escolaridade dos responsáveis

As famílias, em maioria, têm o hábito de ler jornais, revistas e outros veículos de informação. Quanto ao hábito de ler livros há uma divisão: seis não têm a leitura como parte de seu cotidiano e os outros cinco mantêm essa leitura como hábito. Apontam ainda que na região em que vivem não há muitas opções de lazer. Oito famílias afirmam que raramente fazem programas culturais, duas fazem uma vez por mês, aproximadamente e uma nunca. Entre os programas culturais o cinema figura como o mais citado.

Todos os onze estudantes afirmam praticar religião. Entre eles dez praticam religiões cristãs e um não informou o credo.

3.3.2 Acesso à informação e sociabilidade.

Os estudantes em foco, ao responderem ao questionário, estavam em seu segundo ano de vivência no Colégio Pedro II e tinham entre 16 e 18 anos de idade. Informaram-nos que tinham conhecimento de que o Colégio era uma escola pública federal. Entre eles, três afirmaram não ter quaisquer outras informações, enquanto os demais diziam que conheciam a escola, com suas próprias palavras, por ser “tradicional”, “muito boa”, “uma das melhores do país”, “melhor escola do Rio” e pela “qualidade do ensino”.

Entre os onze participantes, oito afirmaram que souberam do concurso através de amigos ou familiares. Somente um estudante teve conhecimento através de veículos de comunicação. Quando perguntados sobre de onde partiu o maior incentivo para participar da seleção o resultado foi: dos pais 2; da mãe e da escola 1; da mãe 1; da família 2; dos professores do preparatório 1; dos amigos e familiares 1; vontade própria 2; da vontade do estudante de fazer faculdade 1. As informações acima nos revelam que a rede de relações pessoais (amigos ou familiares), é fundamental para que os jovens conheçam a instituição. Aqui o “boca a boca” tem maior influência do que veículos de informação que divulgam o concurso do Colégio Pedro II. Da mesma forma a família e os amigos figuram entre os grandes incentivadores. Mesmo a escola de origem só foi citada por um dos estudantes, assim como professores. Percebemos neste caso que a escola, nesse momento de passagem de um nível para outro, não cumpre com um papel que poderia ser seu: divulgar e mostrar diferentes opções de estabelecimentos de ensino para que a trajetória escolar de seus alunos possa se diversificar.

Dez fizeram curso preparatório para enfrentar as provas de seleção. Somente um afirma ter passado por reprovação ao longo de toda a vida escolar. Nenhum dos jovens estudantes é

trabalhador. Com relação às atividades extraescolares, quatro afirmam não ter qualquer atividade; quatro fazem curso de inglês; um faz trabalho voluntário; um tarefas domésticas; um pratica natação, capoeira e futebol.

3.3.3 Escolaridade progressa

Ao verificar as escolas de origem desses estudantes é possível perceber que nove delas têm Nível Socioeconômico (NSE) Médio alto, em uma escala que varia entre “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto”, “Mais Alto” (ALVES, SOARES E XAVIER, 2014). Embora os dados do IDEB disponibilizados não sejam individualizados eles podem nos dar pistas do ambiente escolar em que os estudantes estavam imersos; aspecto que a pesquisa educacional já comprovou ser fundamental para o desenvolvimento dos alunos (ALVES e SOARES, 2009, COLEMAN, 2008).

O NSE medido nos mostra, por exemplo, que os estudantes cotistas vêm de escolas em que a imensa maioria dos alunos tem planos futuros de seguir sua trajetória escolar.

Especificamente com relação aos conteúdos aferidos, sete das escolas de origem alcançaram a meta estabelecida no ano de 2011 e todas mostram crescimento na média, o que pode sugerir que esse conjunto de escolas conta com certo empenho da comunidade escolar para superar os resultados negativos. Não é possível saber se as famílias fizeram suas escolhas pelas escolas frequentadas anteriormente baseadas nas informações acima.

Escola Municipal de origem	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	Metas cumpridas	NÍVEL SOCIO ECONÔMICO (NSE)
Leonidas Sobriño Porto	4,6	3,8	5,3	2007(3,9) e 2011(4,3)	Médio Alto: 5.9
Rosária Trotta	3,8	3,3	4,3	2007(3,6) e 2011(4,0)	Médio Alto: 5.7
Amazonas	4,1	3,9	4,2	2007 (4,1)	Médio Alto: 5.7
Profº Paulo Silva	4,5	3,6	4,5	--	Médio alto: 5,6
Tatiana Chagas Memória	--	2,8	3,9	2011(3,0)	Médio: 5,2
Padre Leonel Franca	3,5	2,4	3,5	2007(2,8) e 2011(3,2)	Médio alto: 5,5
João Proença	3,8	3,4	4,9	2007(3,4) e 2011(3,8)	Médio alto: 5,4

Jesus Soares Pereira	4,2	3,6	4,5	--	Médio alto: 5,5
Campo dos Afonsos	4,8	4,8	5,8	2007(4,0), 2009(4,2) e 2011(4,5)	Médio alto: 6,2
Rose Klabin	4,4	4,0	4,6	2007(3,2), 2009(3,3) e 2011(3,6)	Médio alto: 5,4

Quadro V - Dados do IDEB referentes à escola de origem dos estudantes cotistas ingressantes em 2013.

3.3.4 A socialização e expectativas de futuro

Com relação à socialização destes estudantes foi possível verificar que todos têm amigos de idade próxima e que ainda estudam. Segundo estes jovens seus amigos são membros da família, da igreja que frequentam, do CPII ou da escola que frequentavam antes. Somente três citaram amigos do bairro onde moram.

Quando perguntados sobre seus planos para o futuro surgiram as seguintes respostas:

“Passar para Jornalismo na UFRJ, e em breve fazer um intercâmbio para os EUA.”

“Fazer faculdade ou passar em algum concurso militar.”

“Seguir carreira militar. Ser aviador.”

“Fazer uma faculdade (não sei o curso ainda) e ter um emprego que me dê estabilidade.”

“Concluir o Ensino Médio, entrar para a faculdade de Química (ainda estou me decidindo), começar a trabalhar e ter estabilidade financeira.”

“Fazer uma faculdade de Engenharia Química.”

“Ser classificado em algum concurso público após o E.M. e cursar Engenharia Química.”

“Pretendo me formar em Ciências políticas, fazer concurso público. Obs: estudar em uma Universidade Federal.”

“Continuar os estudos e trabalhar.”

“Fazer intercâmbio e me realizar profissionalmente.”

“Fazer uma faculdade pública.”

Pela fala desses alunos podemos afirmar que a maioria, ainda que tenham preocupação direta com a empregabilidade e a estabilidade financeira, têm um projeto de futuro que inclui a continuação dos estudos em nível superior. Ou seja, além de terem altas expectativas em relação ao seu futuro, projetam um tipo de vida em que a escola cumpre um papel fundamental na concretização de seus planos.

Com base no exposto até aqui esse “novo” aluno ingressante no Colégio Pedro II compõe um grupo bastante homogêneo em suas características. Foge à regra daquele tipo de aluno, por exemplo, descrito por Dayrell (2007) quando se refere aos alunos de Ensino Médio da periferia. O jovem aqui apresentado, não experimentou a reprovação ao longo de sua trajetória escolar, mantém vínculos fortes com a escola, construindo inclusive, expectativas em relação à ela, e tem projetos de futuro ligados a uma profissão. São oriundos de núcleos familiares pequenos que, aparentemente têm expectativas positivas acerca de sua escolarização, incentivando e investindo em cursos preparatórios para que alcançassem êxito na seleção do colégio. Apesar das limitações econômicas e escolares podemos perceber a presença -

de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo, nos momentos de decisões cruciais

(continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros). Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas na experiência escolar vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Vê-se, neste caso, a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, P.22).

Portanto, podemos concluir que, embora as famílias possuam um capital econômico baixo, temos aqui um grupo de estudantes cuja configuração familiar possibilita a “construção de disposições” (LAHIRE, 1997) que facilitam o desenvolvimento de um comportamento ascético diante da escola. Podemos inferir, diante do que foi levantado no perfil socioeconômico e cultural, que não se distinguiriam dos estudantes matriculados na escola até então. Então, nos perguntamos: a política das cotas, neste caso, cumpre com seus objetivos?

Verificamos que no concurso de alunos para o Ensino Médio do Colégio Pedro II Campus Realengo II 2012/2013, foram poucos os jovens pretos, pardos ou indígenas que conseguiram atender às exigências mínimas da instituição, mesmo se beneficiando da reserva de vagas. Conforme citado anteriormente, entre as trinta e duas vagas destinadas a esse grupo, somente a metade foi ocupada. Desta forma, ainda que haja a política pública buscando a equalização de oportunidades de acesso ao ensino de qualidade, há critérios impostos pela instituição que dificultam sua efetivação tornando a presença desse conjunto de alunos quase imperceptível.

Veremos a seguir como a comunidade interna, na perspectiva dos docentes, percebe o processo de acesso dos estudantes e, mais especificamente, a implantação da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas de baixa renda ou pretos, pardos e indígenas.

3.4 Do não pensar ao não ver: Percepções de parte da comunidade escolar sobre as cotas raciais no Colégio Pedro II

As entrevistas com três gestores e seis docentes que atuam também como coordenadores ou representantes da coordenação de disciplina no campus Realengo II do Colégio Pedro II mostrou-nos aspectos interessantes sobre o olhar que o professor tem a respeito do acesso à instituição e seu papel diante das tomadas de decisão à ele relacionado.

O grupo de entrevistados tem tempo de atuação variado e lecionam disciplinas de áreas de ciências da natureza e de humanidades. Todos têm Dedicção Exclusiva ao colégio. São

entrevistados:

Nome fictício	Função	Ingresso no CPII
Catarina ³⁷	Pró-Reitora de Ensino	1992
Davi	Diretor do campus	1984
Luiz ³⁸	Diretor Pedagógico do campus	2004
Oswaldo ³⁹	Representante da coordenação de Física	2009
Wilson	Representante da coordenação de Artes Visuais	2010
Fernando	Coordenador de Sociologia	2009
Max	Representante da coordenação de Filosofia	1994
João ⁴⁰	Representante da coordenação de Desenho	2012
Carlos	Representante da coordenação de Francês	2009

Da Análise destas entrevistas emergiram alguns aspectos essenciais: a) a falta de reflexão sobre o concurso ou seu entendimento como “mal necessário”; b) a aceitação das cotas para estudantes da rede pública; c) o desconhecimento da reserva de vagas para PPI e a falta de discussão sobre o assunto; d) a ausência de aspectos distintivos entre os estudantes do grupo de PPI e os demais.

3.4.1 A falta de reflexão sobre o concurso ou seu entendimento como “mal necessário”

Nossos entrevistados, todos, passaram por concurso público. Segundo a formação acadêmica são: dois doutores; um doutorando; dois mestres; um mestrando; um especialista; dois graduados. Portanto, conhecem bem o sistema educacional e transitam por ele.

Todos afirmam conhecer as formas de acesso dos alunos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Quando perguntados sobre a concordância com os critérios de

³⁷ Catarina ocupou o cargo de Pró-Reitora de Ensino de 2008 a 2013. Comandou o concurso de novos alunos 2012/2013.

³⁸ Luiz atualmente ocupa o cargo de Diretor Pedagógico mas no momento do concurso de novos alunos 2012/2013 era coordenador do PROEJA no campus.

³⁹ Oswaldo ocupava a função de Representante da coordenação de Física informalmente em razão do afastamento do coordenador anterior.

⁴⁰ João atuou nos anos de 2012 e 2013 como professor substituto e em 2014 foi aprovado no concurso público para professor efetivo.

seleção, as opiniões divergem.

Olha, no mundo ideal eu não concordaria, mas diante do que a gente tem para poder identificar quais são os alunos que possam ingressar ao colégio, é o meio que até o momento vem sendo utilizado. Entendeu? Mas eu acho que há uma possibilidade de estudo, mas... (Professor Luiz, gestor local)

Eu concordo com o sorteio e tenho críticas em relação à prova. Apesar de entender o porquê da prova. Mas, eu acho que hoje a prova elitiza demais o ingresso à escola. Vide os resultados das últimas notas de ingresso que eu acho que eram 9,7 ou algo muito próximo disso. (Professor Fernando)

No momento, eu acho que o concurso na forma que está, eu diria que é justo. Equilibra o acesso. Agora, o acesso é realmente difícil para o Colégio Pedro II. O concurso não é um concurso fácil de ser feito. (Professor Max)

Nossa! Isso é tão difícil. É... Eu não sei. Não sei se eu concordo, mas eu não sei ao mesmo tempo que outros mecanismos seriam possíveis. (Professor Wilson)

Embora divergentes quanto à justiça do critério, todos concordam com o grau de dificuldade e a grande concorrência por ele impostas. Nesse caso, o que se pode perceber e é explicitado na fala de Catarina é que os entrevistados têm consciência da ordem meritocrática estabelecida.

Há uma preocupação com o acesso, a impressão que eu tenho, eu não estou falando só como professora de sala de aula, pela minha experiência, a preocupação com o acesso é para que nós tenhamos bons alunos. Essa preocupação existe. Como é feito, que haja o acesso e que sejam admitidos na escola aqueles alunos que de fato honrem a camisa do colégio e que possam dar conta daquilo que o colégio oferece pra eles, essa preocupação existe. (Professora Catarina, gestora)

No entanto, quando questionados sobre alternativas possíveis às provas de concurso revela-se que a reflexão sobre o tema não faz parte da vivência desses docentes. Ao que parece a política implantada não suscitou o debate da democratização no acesso entre este grupo atuante na escola.

É... Isso nunca foi debatido diretamente no colégio, nunca foi colocado em questão. Houve uma tentativa de no ensino fundamental colocar sorteio. O Choeri aludiu essa possibilidade e a própria comunidade escolar, os professores, né? Foram contrários a essa iniciativa do Prof^o Choeri e não houve um debate. Ele simplesmente voltou atrás e continuou havendo o concurso por provas no fundamental e no ensino médio. Então isso nunca foi discutido no colégio. Eu penso que o debate em torno disso seria mais interessante para gente pensar se pode haver alternativas ao concurso. (Professor Max)

Eu não tenho pra mim que muitas pessoas parem e pensem muito sobre isso assim, entendeu? Então não sei se faria uma diferença real para as pessoas. (Professor Wilson)

Somente Luiz, um dos gestores locais e Fernando, professor de Sociologia articularam uma ideia geral de proposta alternativa às provas. Wilson elaborou uma possibilidade enquanto respondia.

Poderia se pensar num processo de análise do perfil social da pessoa, se realmente há a necessidade de escola pública, porque ela tem que estar mais próxima de quem realmente precisa, de quem realmente não tem condição de pagar uma escola privada e tudo o mais. Então entendendo que é uma escola de qualidade, já que a gente não pode ter o acesso a todos, infelizmente nesse país. Mas, acho que poderia se criar outros critérios diferentes ou acrescentando à avaliação formal, que é a prova. Por que na realidade a gente sabe que muitas vezes a prova é um treinamento prévio, é uma avaliação com um critério muito restrito, que é apenas o critério de conteúdo, mais nada. [...] Então assim eu acredito que há a possibilidade sim de fazer um estudo mais aprofundado e uma avaliação mais criteriosa na seleção, porque aí incluiria ainda mais quem realmente precisa disso para alterar a sociedade. (Luiz, Gestor local)

Eu acho o procedimento que o Colégio de Aplicação adota, da UFRJ, que eles têm uma nota de corte, ou seja, você tem uma prova para garantir que os alunos tenham a formação anterior necessária para acompanhar as aulas. Então você tem uma nota de corte: cinco, por exemplo, ou seis. Todo mundo que tirou seis está apto a ingressar no CPII porque a prova demonstra isso. Se tiver mais aluno do que vaga depois dessa nota de corte aí procederia ao sorteio novamente. (Professor Fernando)

Pros maiores eu fico pensando que talvez também o sorteio fosse interessante. A gente acaba tendo um perfil em que a gente tem um aluno já muito bem preparado, escolhidos para entrar aqui. [...] É então você acaba criando esse frisson dos cursinhos, você acaba tendo uma máquina de acesso à escola também. Então assim, não é um aluno qualquer que entra né? Tem as cotas também para os alunos municipais não tem? [...] É isso faz uma diferença, mas... Não sei até que ponto. Pensando agora. Acho que nunca pensei objetivamente sobre isso. Não sei até que ponto não poderia ter o concurso e o sorteio também para criar uma espécie de seleção aleatória das pessoas, não tão nivelada, não tão preparada assim. (Professor Wilson)

Quanto à aceitação de propostas alternativas por parte dos demais docentes e a comunidade escolar as opiniões se dividem. No entanto, ao que parece, enquanto de um lado se vê a questão sob um viés somente político, o outro tem um olhar sobre as implicações pedagógicas de uma possível mudança.

Se ia ser bem recebida o sorteio... Eu acho isso, acho que tem gente que vai gritar, que vai ter uma tensão no começo, se essa disputa fosse ganha nos órgãos deliberativos, no CONEP e no CONSUP isso fosse aprovado eu acho que a escola funcionaria, acho que não teria um motim não. Acho que ela continuaria seu rumo. Não vejo isso como problema não. (Professor Fernando)

A comunidade escolar, sobretudo, os professores tende a manter o... Essa ideia de concurso público. E, a rigor, facilita o nosso trabalho. Facilita o trabalho porque o aluno já vem com uma maior preparação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Isso facilita sem dúvidas... Se a escola vai ter um outro tipo de acesso isso precisa ser discutido bastante porque modifica a forma de trabalhar com os alunos. (Professor Max)

Mas eu acho que criaria outro problema, outras questões. Eu fico pensando assim, se com concurso, pelo menos as turmas que entram direto no ensino médio agora não existem discrepâncias muito grandes de formação do pessoal que vem da particular e do pessoal que vem da escola pública e também que não necessariamente, mas que também refletem estruturas de família as vezes muito diferentes e etc. Mesmo dentro da particular por exemplo. Talvez com o sorteio, com a ausência do nivelamento por uma prova nesse sentido criasse discrepâncias maiores, novas discrepâncias também. (Professor Wilson)

Em linhas gerais as respostas demonstram o quanto o concurso é uma questão não discutida entre os professores. Esta ausência de discussão poderia encobrir um desejo de manutenção dos critérios de seleção que perpetuam uma tradição mais elitista no Colégio, dificultando a entrada de um público escolar menos “preparado”. Ou, por outro lado, seria somente o envolvimento com as muitas atividades docentes impostas pelo cotidiano escolar se sobrepondo às reflexões sobre o acesso de novos alunos.

3.4.2 A aceitação das cotas para estudantes da rede pública

Entre os docentes, todos conhecem a reserva de metade das vagas do concurso para estudantes oriundos de escolas públicas. Apesar disso, dois desconhecem o termo ação afirmativa. A iniciativa conta com o apoio de todos os entrevistados. Davi chega a afirmar que

Se não tivesse impedimento legal, ao meu modo de ver eu abriria concurso só para a rede pública. Mas eu não posso fazer isso também. (Professor Davi, gestor local)

O entendimento geral de que a educação pública oferecida nas redes municipal e

estadual aos jovens é deficiente é o principal motivo da adesão à política.

Porque eu acho que uma situação afirmativa ela vem a justamente favorecer essas pessoas que as vezes estão fora desse sistema educacional é... Como é que eu posso dizer [...] as formas de acesso para eles são mais restritas [...] como a maioria vem de camadas socialmente mais desfavorecidas eu acho que é valido sim para você poder ter um preenchimento maior dessa classe da sociedade. (Professor João)

O único senão manifestado por alguns foi o temor de que as cotas para a rede pública provoquem uma retração nos investimentos em sua melhoria.

Guardo um certo temor com relação à acomodação que essa prática pode gerar em quem dirige a educação no nosso país. Esse temor está no fato de em garantindo a... Em garantindo vagas para estudantes de escolas públicas se não... Não seria um meio de... Talvez não investir tanto em educação. Talvez em nivelar por baixo. Não to me referindo ao concurso do CPEI em si, mas no investimento normal em educação nas esferas estadual e municipal. (Professor Carlos)

Eu acho que não dá também para resguardar o lugar de falta de investimento na educação e toda essa questão mais estrutural na cota. Tipo: “F#@-se a escola pública porque tem a cota e a cota inclui essas pessoas” (Professor Wilson)*

3.4.3 Ninguém sabe ninguém viu

Contrastando completamente com a informação acerca das vagas para estudantes da rede pública, nenhum dos entrevistados, obviamente excetuando os gestores, sabia da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas.

É Recente? (Professor João)

Eu não sabia disso. Como é na UERJ, por exemplo, né? (Professor Wilson)

Até hoje eu sabia que tinha reserva de vagas para alunos de escola pública. Aprendi hoje que também tem... Eu já sabia que tinha um recorte social também por renda, descobri que tem um corte racial desde 2013, não é isso? Mas não sabia até hoje, sinceramente, que tinha, que o recorte racial estava funcionando. (Professor Fernando)

Sei que há para os alunos oriundos da escola pública. Mas desconheço que há cota para negros, por exemplo. Ou cotas... me parece que há cotas para deficientes também, não? Não há cotas para deficientes? Então só há cotas para os que vêm da escola pública, isso eu conheço. (Professor Max)

A concordância com tal medida aparece na maioria das falas, inclusive até com certa ênfase e reconhecimento da desigualdade racial existente.

Claro que sim. Ah! Sim tem a lei que determina isso para as escolas federais, é verdade. Claro que sim! Concordo plenamente porque há uma... Percepção de quem está em sala de aula a muito tempo de que os negros são minoria no CPH em todas as séries, pelo menos no Ensino Médio, que é onde eu trabalho. São minoria. A reserva me parece importantíssima. (Professor Max)

Bom, eu concordo porque é uma maneira de democratizar o acesso à escola. Eu não tenho uma visão muito aprofundada sobre o assunto. Eu te diria no momento que eu acho que é uma visão coerente é... Uma medida coerente para garantir o acesso de todos à escola. (Professor Carlos)

Vejo isso como uma boa política seguindo os princípios da política como ela foi estabelecida, ela é uma política com tempo para acabar, ela é emergencial. Ela vai naquela lógica, quem tem fome tem pressa. Então acho que ela cumpre duas funções importantes: ela cumpre uma boa função como política emergencial de combate a desigualdade no país e eu acho que ela cumpre uma função de explicitação do conflito racial. Porque o racismo no Brasil a gente sabe, tem uma característica muito específica. Então é um racismo que não tem uma dinâmica de conflito, de discurso como tem nos Estados Unidos ou na África do Sul. Mas a gente sabe que os efeitos do racismo no Brasil são tão letais como são nesses países quando a gente analisa a taxa de homicídio, e de confronto com a polícia, e quem vai preso, e quem é contratado, e quem é promovido. Qualquer recorte que você persiga e você coloque a variável cor da pele/ raça nessa pesquisa você vê que a população negra de fato está em desvantagem com relação à população branca [...] Então como política de combate ao racismo eu sou favorável à política de cotas. (Professor Fernando)

Entre os docentes Wilson apresenta depoimento bastante expressivo sobre sua trajetória enquanto aluno cotista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Através de seu relato, podemos ver que a reserva de vaga, utilizada a princípio como estratégia de acesso ao Ensino Superior pode suscitar questões de identidade até então sublimadas.

Tem um dado autobiográfico meu, que talvez seja interessante você saber, acho que nunca te falei isso, que me faz sim ser muito favorável a cota: Eu fui cotista na UERJ como negro. Isso é curioso né? Porque na UERJ quando eu fiz o vestibular, fiz o vestibular muito de sacanagem, eu li as regras das cotas, meu tataravô era escravo e quando eu me inscrevi, me inscrevi como negro porque eu achava que não ia passar. Aí também teve uma espécie de esperteza minha eu falei “AH não vou passar pela conta comum, nunca vou passar pela cota” quer dizer “não vou passar sem cota, logo vou colocar que sou negro porque f#@-se não vou passar” e eu passei. **Em penúltimo lugar por ter colocado que era negro, entendeu? E aí causou um choque existencial tremendo porque eu não me enxergava como “afro brasileiro”, não me enxergo ainda no sentido... Como posso falar isso?... No sentido clichê estrito, mas ao mesmo tempo como boa parte das pessoas no Rio sou descendente de negros também***

e passei na cota. Então, eu falar que não concordo com a cota seria um tanto quanto hipócrita da minha parte, eu concordo. (Professor Wilson)

Ainda que expresso no discurso de poucos, a mesma argumentação em torno da igualdade entre os sujeitos e da meritocracia, que o tema suscitou na sociedade, surgiu nos relatos daqueles que se mostram contrários ou reticentes.

Porque eu sou negro. Certo? Fui ex-aluno do CPII, ok? E na época em que eu entrei por concurso público, não foi nem por sorteio, eu ingressei na antiga 5ª série do 1º. Grau tive muitos colegas negros também, excelentes alunos, e nós não precisamos desses benefícios para poder ingressar no CPII. (Professor Osvaldo)

Na verdade eu entendo o motivo, mas eu não vejo como solução de você colocar essa cota racial. Mas eu entendo o motivo porque ela é aplicada né? O resgate e você... O posicionamento na sociedade das pessoas que são das raças indígenas e... Na verdade eu fico meio em cima do muro nessa questão... (Professor João)

Eu não tenho muito bem essa avaliação não. Porque eu acho que a cota tinha que ser somente social, no meu modo de entender, deveria ser social, né? Porque as vezes eu acho que não querendo discriminar acaba discriminando. Então eu acho que a cota social seria mais justa. Mas tem a lei, a gente cumpre né? (Professor Davi, gestor local)

A escola já vinha sempre, sempre veio, essa escola sempre veio por conta de sorteio, ela sempre teve essa abertura. Muito embora você tenha questionamentos com relação, por exemplo, a alunos com deficiência que é bem delicado, você tem que ter um saber específico. Com relação a pretos pardos e indígenas, pelo menos eu nunca vi na escola uma atitude... Talvez assim um ou outro, uma coisa pontual, mas uma coisa institucional, eu nunca senti na escola, muito pelo contrario. Sempre vi muita aceitação. Não tenho certeza se essa é a melhor solução para isso. Embora entenda os motivos que levam a fazer isso. Embora entenda também que você tenha alguns ganhos, algumas pessoas têm alguns ganhos. (Professora Catarina, gestora)

Nos relatos acima chama atenção o fato de que dois dos gestores colocam-se em posição defensiva com relação à política. O terceiro gestor, embora se posicionando favoravelmente, deixa clara a insatisfação com a maneira como o processo vem se estabelecendo.

Eu sempre defendi a cota desde quando começou o debate. Eu acho que realmente tem que se resgatar muita coisa nesse país. Muita coisa jogada para baixo do tapete. Muita coisa o pessoal diz que não faz, mas faz. Faz o discurso do palanque e na prática usa o chicote. Eu sou favorável sim. O que me preocupa é como está sendo usado isso. (Professor Luiz, gestor local)

O desconhecimento por parte da comunidade expõe a falta de debate ou mobilização acerca da temática na instituição. Ou seja, mesmo após o processo de implantação da reserva de vagas para estudantes PPI nem a questão do acesso nem a desigualdade racial no seio da escola passaram a ser tratados com a devida atenção.

Se por um lado os docentes não se mostram interessados em participar mais ativamente da criação dos critérios de acesso a novos estudantes

Não vejo a preocupação com a discussão. E não vejo também nos conselhos de classe, nos fóruns a que temos acesso, também não vejo essa discussão como sendo uma preocupação rotineira. Acho que a palavra é essa. Não está na veia, não está na rotina da escola. (Professora Catarina, gestora)

Nunca vi o interesse não. Acho que isso vai começar, está começando a acontecer com a formação do conselho superior porque ele é mais diversificado. Têm pais, alunos, ex-alunos, certo? Que podem representar melhor o público que não é do colégio, que trabalhe no colégio né? Mas mesmo assim ainda é uma amostragem pequena de que haja esse interesse. (Professor Davi, gestor local)

Por outro, a gestão têm sido incompetente no sentido de atingir uma das metas dessa política que é trazer a questão racial para o centro do debate de como se construir uma sociedade mais justa.

Então, é bem curioso. Eu me percebo alguém integrado à dinâmica institucional e política da escola. Tenho acompanhado os debates do estatuto, eleição para o sindicato, eu sou sindicalizado, os embates que tivemos com a reitoria, as greves, eu participo. Realmente me sinto um servidor da casa que participa da vida também institucional e política da casa. Além da pedagógica. Apesar de ter ouvido o debate, o debate não. De ter ouvido o informe muito “aux passant” no ano passado sobre a possibilidade de implantação da política de cotas, se não me engano eu acho que vi... uma matéria de jornal. Eu acho. Na Folha dirigida, não estou bem certo. Eu vi assim, muito por alto. Mas não acompanhei nenhum debate que tenha sido chamado, quer pela reitoria, quer pelo sindicato. Ou seja, não recebi esse informe, não fui chamado a atenção para esse informe. (Professor Fernando)

Foi uma lei federal. Nunca houve essa discussão. Quando... O que eu me lembro é que quando se colocou... me parece que foi logo no primeiro mandato do governo petista, se colocou..., o MEC pediu que o colégio desse uma cota para alunos da escola pública, o MEC também pediu uma cota para negros, ou pensou a possibilidade de colocar e esse debate não foi realizado. O debate não foi realizado e não se falou mais nessa questão. Alguns acharam, alguns

professores acharam, que mesmo cota para alunos da rede pública traria uma certa dificuldade, a qualidade do ensino iria cair e... Agora eu me lembro que a lei foi aprovada, pela... essa lei federal e não foi discutido em nenhum momento. (Professor Max)

Segundo a gestão do campus Realengo II as questões relacionadas a essa implantação não contaram nem mesmo com sua participação e se realizou com uma abordagem meramente numérica.

Não houve debate. Na realidade é aquela história... Não me lembro agora direito... Tem uma lei logo que se criou a reserva de vagas com os percentuais e as categorizações. Tudo bem, você cria categoria, mas os índices quem estabelece são as instituições. Então existe realmente as categorias e você tem, por exemplo, a questão da reserva social em conjunto com a reserva é... racial, esqueço o nome politicamente correto mas acho que é racial, que aí você casa isso, tem um percentual em cima disso então são se não me engano 4 categorias, sub categorias dentro dos 50% das cotas. Então existe esse critério. Os índices e os indicadores têm que ser tirados na comunidade de acordo com a realidade do local e isso não foi feito. Pegaram o que é a categoria, criou-se um número, dividiu-se, simplesmente matematicamente e pronto, é isso [...] Até o momento isso vem diretamente da reitoria, antigamente direção geral. Antigamente era pior ainda porque a direção geral era um órgão isolado e com decisões centralizadas. Hoje nós temos conselhos como CONSUP, CONEP, mas que não vejo, participei de um sobre isso, não houve debate sobre isso, na realidade ficou analisando números de novo. [...] Esse debate é só número. (Professor Luiz, gestor local)

Não houve nenhum tipo de consulta. Foi o cumprimento da lei. Até porque eu em certo momento questioneei se deveria ser aplicada ao nível médio e não só aos cursos técnicos, mas, na dúvida, preferiram seguir a lei. (Professor Davi, gestor local)

Até a gente mesmo que é diretor-geral não tem todo o esclarecimento porque foi uma coisa feita na Pró-Reitoria de Ensino. E a comunidade se inscreve e você recebe pronto o resultado. (Professor Davi)

Depoimentos tão contraditórios revelam que esse debate no interior do Colégio mal começou. Mostram ainda que a promulgação e implantação de uma lei não implicam em uma imediata adesão da comunidade. Neste caso, como a lei não tem caráter definitivo e será revista em prazo determinado, se faz necessário mobilizar o quanto antes toda a comunidade escolar, incluindo professores e gestores, no sentido de consolidar o processo de democratização do acesso ao Colégio Pedro II.

3.4.4 A ausência de aspectos distintivos entre os estudantes PPI e os demais.

Os depoimentos anteriores de que não se tinha conhecimento da aplicação da Lei 12.711 já tinham nos sugerido que a política implantada não teve impacto na “cor” da escola. Inclusive, Fernando e Max, citam que a escola lhes parecia muito branca.

Realmente não tenho certeza se os dados do mapa da origem social dos alunos, mas que parece ter uma elitização, de impressão pelo menos. Sem analisar nada de Realengo, por exemplo, de 2009 até agora 2014, sem ter acesso a nenhum dado, parece ter uma elitização da escola. Comparando o público que estava aqui em 2009, se você olhar pela cor da escola, se olhar pela profissão dos pais dos alunos... Não que hoje não tenha muita gente de origem popular na escola, mas talvez tenha mais gente de classe média, classe média alta do que tinha em 2009, talvez. (Professor Fernando)

Eu até desconhecia, até caiu no esquecimento, que existe essa lei. Agora o resultado pelo menos até que eu perceba não é tão visível assim. Os alunos, a maioria dos alunos, ainda é de cor branca. Os alunos negros, índios então são pouquíssimos. Os alunos negros são ainda uma minoria dentro da escola, na sala de aula. (Professor Max)

Corroborando com essa impressão Catarina, que em função do cargo ocupado tinha uma visão mais global do concurso, afirma:

Era dado cumprir e eu tentei cumprir da melhor maneira possível. Acho que a gente atingiu poucos naquele ano de 2012 para 13, de 13/14 tenho a mesma sensação, pelo pouco que acompanhei. Acho que a gente não atingiu, pelo menos nessa escola, nós não atingimos quem deveria ter sido atingido. (Professora Catarina, gestora)

Também a gestão local, na figura de Davi, não percebeu diferença no volume de estudantes pretos, pardos ou indígenas, nos corredores da escola. Lembrando que no ano anterior 63% dos ingressantes declararam-se brancos.

Não mudou. Acho que a quantidade de negros que tem é a que sempre teve. Acho que isso não mudou. Então é até questionável o porquê da cota se não facilitou em nada o acesso. (Professor Davi)

Os professores destacam que também entre os estudantes nenhuma distinção é posta. Segundo as entrevistas todos interagem sem que haja sequer o tratamento “cotista”.

Há uma interação e eu não percebo isso. Pelo menos na convivência que eu tenho com os alunos, se tratam como alunos do Colégio Pedro II. Aqui dentro não há distinção nenhuma. Nem da rede pública, nem da rede privada e, agora muito menos, com relação à cota racial. (Professor Max)

Não vejo isso nem por parte dos professores e não vejo isso na fala dos alunos. Se acontece, imagino que possa acontecer, realmente não presencio. (Professor Fernando)

Se no aspecto visual a percepção de um aumento no volume de jovens PPI não se deu, coube averiguar se a presença desse grupo foi percebida de alguma outra maneira no espaço escolar.

Foi de 2012 para 2013. Ao longo de 2013, o tempo em fiquei no cargo, não recebi nenhuma informação que os distinguisse nem para bem nem para o mal. Primeiro porque eles foram um numero bastante pequeno em muitos cursos. Em alguns cursos era zero mesmo. [...] Então era um numero bastante pequeno em alguns cursos. Nos cursos em que havia mais alunos, aí são os campi mais, com mais oferta de vagas. É Realengo, Niterói e São Cristovão III. Não me foi passado nenhuma informação de que eles estavam mal. (Professora Catarina, gestora)

Dentro da instituição não. Que eu perceba não. Se existe é uma coisa assim muito velada porque, até porque a gente tem uniforme, que garante pelo menos uma igualdade entre as diversidades, né? A igualdade da diversidade. E as turmas também a gente distribui as turmas para que não se foque determinados grupos e tal. (Professor Luiz, gestor local)

Acho que não. Acho muito... Não sei assim. O da pele é absurdo, isso não tem como você distinguir quem vem da onde. Mesmo comportamental, mesmo no sentido, sei lá, mercadológico como Bourdieu fala “troca simbólica”... O cara tem a mochila tal. Não tem nada a ver isso também. A gente vive um momento muito misturado, muito complicado saber. (Professor Wilson)

Não. Não minha visão não. Eu não consigo fazer essa distinção, só se eu tiver uma aproximação do aluno e ele expor isso pra mim. Fora isso não. Conseguir deduzir isso por ele ser negro ou não, ou pelo rendimento acadêmico dele eu vou te dizer que não. Quer dizer, mas na minha visão. (Professor João)

Não percebo. O que você pode dizer é sim que você tem turmas mais brancas que as outras, vamos botar nesses termos. Que a escola está mais branca hoje do que era em 2009. Porque está bastante mais branca do que era em 2009. (Professor Fernando)

Não há nem nos alunos que vem da escola pública e agora, sabendo que há essa outra cota racial... Não há, não há distinção. Mesmo os alunos que vem das escolas particulares que fazem cursinho eles a partir da convivência tem mais ou menos o mesmo nivelamento. Se você não... Não é perceptível. Você ou tem alunos que tem uma deficiência em determinada disciplina ou tem os alunos que são de ponta. Agora, a grande... Digamos assim a grande massa, tem um desempenho mais ou menos igual. (Professor Max)

Catarina afirma que, segundo sua experiência, o não envolvimento ou a simples falta de curiosidade dos professores com relação ao acesso se dá justamente porque até então não se tem grupos muito distintos na instituição.

*Eu acho que os professores assim dentro dos campi estão distantes dessa... desse objetivo. Eles recebem os alunos e... Quando é um aluno, por exemplo, quando é um aluno cego, que eles recebem por concurso, que a gente tem, já tivemos. Aí fica muito notório, fica clara essa admissão. Aí sim as pessoas começam a pensar: “como é que permitiram que um aluno cego entrasse para esse campus? Como foi essa admissão?”, mas **não é porque foi uma admissão mal feita, bem feita, mas é que trouxe um elemento novo ali que está de alguma maneira “me trazendo um transtorno” e “eu não sei lidar com isso”**. Então eu acho que essa falta de curiosidade é porque não incomoda. Não se discute. (Professora Catarina, gestora)*

A não distinção de um grupo de estudantes que deveria ser novo na escola causa grandes dúvidas a respeito da eficiência da implantação da reserva de vagas como política afirmativa para o Colégio Pedro II. Ao que tudo indica nem a questão racial está sendo abordada nem tampouco a política inclusiva está sendo capaz de incluir estudantes que estariam à margem do processo de seleção.

*Isso eu nunca vi. Eu vejo, claro, bullying geográfico, isso o tempo inteiro né? Que é uma coisa comum no subúrbio do rio. eu mesmo que sou da Boiuna sempre tive uma autoestima muito baixa geográfica por ser de lá. Acho que essa minha ansiedade por viajar agora e conhecer o mundo vem muito daí. É uma espécie de tentar mostrar que eu não sou o caipira que um dia eu pensei que eu era né? Eu vejo bullying do tipo: “Ah! Fulano mora em Bangu. Fulano mora em Ricardo de Albuquerque..”, mas ao mesmo tempo é muito homogêneo porque a gente está sempre ao redor de realengo né? [...] são bullyings meio disso que chama a zona oeste né? Agora que envolvam as cotas exatamente, não. **Que evoluam raça sim. Mas assim... mas não são... Como posso falar isso? São piadas ou brincadeiras não tão profundas assim entendeu? Que talvez na superfície não sejam profundas, mas não envolvem diretamente a questão das ações afirmativas.** (Professor Wilson)*

*Presencio como o tema do racismo é discutido na escola, é discutido na Sociologia, nas Ciências Sociais, é discutido na História, é discutido na Geografia. Então a fala sobre o tema ela existe e discute-se política de cotas também, por exemplo, nessas disciplinas os alunos tem isso na fala. Eles brincam com essas variáveis. Mas como elemento de estigmatização confesso que não vivi essa experiência aqui dentro. **Casos pontuais de brigas entre alunos que por acaso, claro que não é por acaso, mas que calhou naquele momento trazer um componente racial ele rapidamente foi contido na querela subjetiva daqueles dois seres humanos que estavam ali discutindo.** (Professor Fernando)*

Levando em conta as falas destacadas acima, nos parece que o fato dos estudantes cotistas PPI se misturarem imediatamente aos demais inviabiliza a discussão sobre o racismo de forma sistematizada, nos fazendo crer que esta fica restrita a discussões no plano da personalidade e sem a intervenção necessária.

O que se percebe ainda nos depoimentos dos docentes é um grupo exatamente igual àquele já existente no interior da escola, tanto no aspecto racial quanto comportamental ou acadêmico. Ao que tudo indica, são os critérios estabelecidos no concurso, mesmo havendo o estabelecimento da reserva de vagas, que impedem a entrada de estudantes de características mais diversas.

Até porque como tínhamos uma nota de corte, ainda que essa nota de corte fosse a mínima, já era, já vinha sendo assim há muitos anos por conta da implantação da cota de escola pública desde 2004. Então, era uma coisa que dentro da escola já estava incorporada e eles realmente se misturavam aos demais colegas e a coisa sempre andou. Não tive nenhuma notícia, até procurei, até pesquisei, não verifiquei nada que os distinguisse nem pro bem nem pro mal, realmente se misturaram aos colegas. (Professora Catarina)

Tem a ver com o público que consegue entrar na escola, da região que vem. Arrisco dizer, também não fiz isso, se a gente for olhar, se geo processar as turmas que ingressam aqui, a gente deve ter tido um aumento de gente que vem da Taquara, do Recreio e talvez até de algumas partes de Campo Grande que talvez antes não tivesse tanto. Talvez antes tivesse mais Bangu, Realengo mesmo e até bairros mais distantes: Cosmos... Você tem alunos vindos de lugares mais distantes, mas... Numa visão superficial isso pode apontar para uma certa elitização da escola que acompanha o branqueamento da escola. (Professor Fernando)

Segundo esta investigação, o Colégio Pedro II, ao menos no Campus Realengo II, não teve êxito no processo de inclusão de estudantes pretos, pardos e indígenas. Parece-nos que, assim como verificado na investigação de Amaral (2014), “a política de cotas para negros ou egressos do ensino público, até a sua atual formulação, jamais eliminou o critério mérito.” (p.206). Arriscamos afirmar que sem novas estratégias para seu aperfeiçoamento, a política afirmativa de recorte racial, da maneira como vem sendo aplicada no Colégio, terá efeito inócuo no combate à desigualdade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar as questões relacionadas ao acesso de novos alunos ao Colégio Pedro II tem se mostrado tarefa bastante difícil. No entanto, provocar reflexões acerca da necessidade de democratizá-lo tornou este trabalho bastante gratificante.

Além disso, as dificuldades impostas pela ausência do debate sobre este acesso no interior da escola em conjunto com a questão racial, muitas vezes, ocultada pelo próprio cotidiano escolar, fizeram desta investigação um caminho espinhoso e solitário. Apesar do empenho em tentar tratar de um tema tão controverso, a falta de diálogo com outros autores que

tratassem das políticas afirmativas de reserva de vagas em um nível de ensino tão peculiar quanto a Educação Básica, ficou evidente ao longo do trabalho e trouxe limitações.

Foi difícil também, no papel de pesquisadora e ao mesmo tempo professora da instituição, questionar colegas e chefia tratando de assunto que associa temas incômodos para alguns como a desigualdade racial e a meritocracia. Inegavelmente, essa dificuldade foi também o que houve de mais positivo na pesquisa uma vez que expôs, trouxe para discussão temas fundamentais para a democratização do Colégio. Através das falas dos professores pudemos mostrar resistências, conservadorismos e falta de conhecimento sobre um tema que ao mesmo tempo que tem assolado o país, se encontra intimamente ligado ao cotidiano escolar dos entrevistados.

O referencial composto por autores como Bourdieu, Lahire e Dubet, que frente às desigualdades educacionais, desenvolveram conceitos fundamentais para a pesquisa educacional permitiram que eu pudesse compreender um pouco mais o fenômeno da desigualdade escolar. Da mesma forma nos auxiliaram os estudos sobre as questões raciais e as políticas de ação afirmativa de Machado, Feres Junior, Heringer e Paiva.

Sendo o Colégio Pedro II uma escola renomada e com uma longa história, muitos estudos debruçam-se sobre a instituição. Em uma breve busca na internet pode-se encontrar um bom número de artigos, estudos, blogs e outras tantas citações, como o exposto no primeiro capítulo. No entanto, também conforme salientado anteriormente, apesar da existência de possibilidades diversas de temas a serem pesquisados tomando por base o Colégio, notamos uma maior concentração na história da instituição, das disciplinas e do currículo.

Partindo da observação dos resultados do concurso de acesso de estudantes para o Ensino Médio do Colégio Pedro II no Campus Realengo II em 2012/2013, construímos a pesquisa buscando conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos jovens beneficiados pela reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, implantada naquele ano. Também nos coube investigar como foi esse processo de implantação sob a perspectiva de professores e gestores.

No primeiro capítulo, fizemos uma revisão de literatura tendo por base o Colégio Pedro II. Em seguida, reconstituímos o processo de luta da sociedade civil organizada pela construção de um sistema educacional que pudesse oferecer ensino público de qualidade à população (AGUIAR, 2010 e DOURADO, 2011). Apesar de promover avanços como a universalização do Ensino Fundamental, a educação brasileira ainda é morosa na solução de problemas como a desigualdade escolar.

Vimos que a partir da discussão sobre desigualdade escolar e acesso universal à educação pública de qualidade os movimentos negros articularam-se para exigir do poder público políticas específicas. Apoiados em pesquisas que comprovavam as condições desiguais impostas à população negra em diferentes indicadores sociais, estes movimentos, inclusive, conseguiram ocupar a agenda pública com suas reivindicações. (HENRIQUES, 2001 e PAIVA, 2013).

Mesmo com grandes resistências e militância contrária (FRY, 1995, MAGGIE, 2005 e MAGGIE e FRY, 2004), as ações afirmativas de recorte racial, antiga bandeira do Movimento Negro Unificado, com grande contribuição dos Pré Vestibulares para estudantes negros e carentes se consolida em forma de lei e avança, reverberando também no interior do tradicional Colégio Pedro II.

Aqui, especificamente Bourdieu (2013), Dubet, (2003) e Lahire, (1997 e 2006) em muito nos ajudaram como suporte para compreender de que maneiras as desigualdades sociais ou raciais estão presentes no universo escolar. Tornaram mais claros os mecanismos utilizados pela escola para legitimar e reproduzir tais desigualdades que não têm origem apenas nos aspectos sociais tradicionalmente analisados, conforme o exposto no terceiro capítulo.

Portanto, as noções de capital cultural e *habitus* escolar de Bourdieu orientaram nosso olhar na análise dos dados levantados posteriormente, assim como o conceito de “disposição” e “configuração” de Lahire, na medida em que trazem para o âmbito dos agentes ou dos grupos sociais a análise sobre essas questões que, muitas das vezes, têm como explicação apenas as estruturas sociais e econômicas.

No segundo capítulo, apresentamos um histórico de como o Colégio Pedro II se constituiu como escola de prestígio. Aqui também traçamos um amplo panorama da estrutura organizacional do Colégio Pedro II destacando os órgãos que internamente teriam maior poder decisório sobre o acesso de novos estudantes.

Da mesma forma expusemos o Campus Realengo II como aceno a uma possibilidade de maior democratização no acesso de estudantes, uma vez que sua própria criação se deve à mobilização popular (VIANA, 2010) e desde sua inauguração em 2004, a reserva de vagas é aplicada para estudantes oriundos de escolas públicas.

Aqui pudemos verificar como a Lei 12.711/2012, a chamada “lei das cotas”, é aplicada no Colégio Pedro II através do edital que regulamenta o concurso de novos estudantes para o Ensino Médio, e como esta política é recebida por aqueles que tiveram a responsabilidade de colocá-la em prática no Campus Realengo II.

A metodologia utilizada na pesquisa e a análise dos dados e das entrevistas que compuseram o terceiro capítulo permitiram que analisássemos a questão da implantação da política de reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas no concurso de 2012/2013 para o Colégio Pedro II Campus Realengo II, através do perfil socioeconômico e cultural do estudante cotista e da participação da comunidade escolar neste processo.

Nesse caso, essa análise nos revelou que este grupo de alunos beneficiados pelas cotas raciais, embora pertença às camadas mais populares e tenha baixo capital econômico, traz consigo um *ethos* familiar distintivo: têm incentivo por parte das famílias e, além disso, possuem projetos de escolarização de longo prazo (LAHIRE, 1997). Ousamos afirmar que estes jovens comporiam um tipo de “elite escolar”, uma vez que já possuiriam as pré-condições necessárias para ter êxito na seleção imposta pelo colégio. Também os depoimentos dos professores que afirmam não conseguirem distinguir o aluno cotista, confirmam que este grupo tem facilidade em se adaptar imediatamente às exigências da instituição.

Consequentemente, podemos inferir que os estudantes que estão aproveitando a oportunidade de acesso diferenciado são aqueles que têm algumas características familiares, conforme Lahire (1997), que facilitariam o seu desempenho escolar e permitiriam que fossem além de sua origem de classe no que se refere às expectativas escolares e a questão do acesso escolar. Além disso, também constatamos que teriam uma boa rede de relações e conhecimento dos meandros do sistema educacional, aspecto esse que faz toda a diferença quando se pensa em trajetórias escolares nos meios populares, de acordo com estudos acerca da escolha do estabelecimento escolar (NOGUEIRA, 1998).

No tocante à participação da comunidade escolar no processo de implantação da reserva de vagas, essa se mostrou controversa. Os professores desconheciam que a instituição havia implantado a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas. Não teria havido até aqui, segundo os gestores, nenhuma demonstração de interesse por parte dos professores em participar da criação dos critérios de acesso à instituição.

Por outro lado, os docentes entrevistados afirmam que não houve por parte da gestão nenhum informe ou convite para participar do fomento, ou ao menos de reflexões, sobre o concurso de alunos.

Seja como for, uma parte deste corpo docente percebe a escola como um espaço “bem branco”, o que nos faz pensar no motivo pelo qual essa situação não gera incômodo suficiente para provocar alguma reação.

O que esta pesquisa indica é que há a necessidade de um maior envolvimento da comunidade escolar nas questões relacionadas ao acesso dos estudantes ao Colégio Pedro II. Pelo o que apuramos no Campus Realengo II, a democratização desse acesso ainda não ocupa lugar de destaque nas reflexões do corpo docente.

Mesmo a questão da desigualdade racial no interior da escola, que surgiu na fala de alguns professores, não parece estar sendo tratada no cotidiano escolar de forma sistematizada. Desta forma, mais uma vez este tema está sendo posto em segundo plano e a política pública de combate ao racismo sendo enfraquecida. Em dois relatos aparecem situações de racismo ocorridas na escola. Uma foi tratada como um episódio “contido na querela subjetiva daqueles dois seres humanos que estavam ali discutindo”. Em outra situação o professor se referiu ao caso como “piada ou brincadeira”. Enquanto um professor entende que não houve a necessidade de mediar uma situação como essa, tratando-a como algo particular entre dois estudantes, o outro encara como uma brincadeira natural. Ambos os casos revelam a limitação que a escola ainda tem em tratar da questão racial. O desconhecimento da implantação da política de cota racial no Colégio Pedro II Campus Realengo II, parece-nos somente mais uma faceta da invisibilidade imposta à questão racial neste espaço escolar.

Esperamos que a partir desta pesquisa, mesmo com suas limitações e tropeços, possamos contribuir para o debate acerca das ações afirmativas na Educação Básica e assim possibilitar novas estratégias de atuação mais eficientes no combate às desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. Novos estudos – CEBRAP, São Paulo, n. 87, p.131-143, julho, 2010.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set, 2010.

ALVES, Fátima, ORTIGÃO, Isabel e FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capita econômico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.37, n.130, p.161-180, jan/abr 2007.

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v.15, n.1, p.1-30, Campinas, 2009.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga, SOARES, José Francisco e XAVIER, Flávia. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v.22, n.84, p. 671-703, jul/set. 2014.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Direitos distinguidos: a política de cotas raciais e suas feições nas narrativas de gestores públicos, comunidade universitária e movimento social negro. P. 187-210 In: FARIAS, Patricia Silveira de e PINHEIRO, Marcia Leitão (org). *Novos estudos em relações étnico-raciais: sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014.
- BRAGADIN, Sheila Aparecida. As ideias Gramaticais de João Ribeiro na Grammatica Portuguesa (3º ANNO). 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- BRASIL. COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político-pedagógico – Brasília: Inep/MEC, 2002.
----- Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II). Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.
- BONI, Valdete e QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.
- 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.
-----O Capital social – notas provisórias . In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
----- Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
----- Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, v.36, n.1, p. 227-241, 2010.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v.12, n.2, p. 73-81, 2008.
- CARDOSO, Tatyana Marques de Macedo. Construindo memórias e identidades por meio de narrativas: as experiências pessoais de docentes e discentes em pertencer ao Colégio Pedro II. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

- CHAMARELLI, Marta Alarcon. E ao Pedrinho: tudo ou nada?: construindo uma memória possível. 173f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- COLEMAN, James C. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar – origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio e GOES, Moacyr de. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- DARGAINS, Renata L. A implantação das Cotas sociais no Colégio Pedro II Realengo e o perfil discente dessa comunidade escolar. Monografia (Especialização). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p.1105-1128, 2007.
----- O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p. 40-52, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Editora UFG, 2011.
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, v.19, n.62, p. 13-30, 1998.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n.119, p.29-45, 2003.
----- O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p. 539- 555, 2004.
- DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie and VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, vol.14, no.29, p.22-70, jan./abr.2012.
- DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico/ tradução de Walter Solon. São Paulo: EDIPRO, 2012.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERES JÚNIOR, João e CAMPOS, Luiz Augusto. O “discursos Freyreano” sobre as cotas raciais: origem, difusão e decadência. In: PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- FERES JÚNIOR, João, DAFLON, Verônica Toste e CAMPOS, Luiz A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.
----- Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de pesquisa*. v.43, n.148, p. 302-327, jan./abr. 2013.
- FRIGOTO, 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.

- FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*, São Paulo (28): 122-135, Dezembro/Feveiro, 1995/1996.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva. Nós somos a História da Educação: Identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.
- GOMES, Joaquim Barbosa. O Debate constitucional sobre as ações afirmativas. p. 15-57. In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (org). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GONDRA, José & SCHUELLER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOTO, Vanessa Strowitzki. A questão social do negro brasileiro e o dilema entre redistribuição e reconhecimento: uma análise das cotas raciais nas universidades. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, 2014.
- HAUER, Licia Maciel. *Colégio Pedro II no período da Ditadura Militar: Subordinação e Resistência*. 192 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.
- HERINGER, ROSANA. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- HERINGER, Rosana e FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA Marilene de e HERINGER, Rosana (org.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- sucesso escolar das camadas populares – as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizman e PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: Perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set, 2010.
- MACHADO, Elielma Ayres. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- MACHADO, Elielma Ayres e FERNANDES, Otair. Políticas de ação afirmativa e educação no Brasil: para além da cor e da raça. In: FARIAS, Patricia Silveira de e PINHEIRO,

- Marcia Leitão (org). *Novos estudos em relações étnico-raciais: sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014.
- MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horizontes antropológicos* v.11 n.23, Porto Alegre, jan./jun. 2005.
- MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos avançados*. v.18 n.50 p.67-80 São Paulo jan./abr. 2004.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p. 197–217, 2002.
- As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 137, p.461-487, 2009.
- O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, vol.17, no.49, p.39-58, abril, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 31ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- MULLER, Pierre e SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2004.
- NASCIMENTO, Manoel Nelito M. *Ensino Médio no Brasil: determinações históricas*. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 77-87, 2007.
- NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: NOGUEIRA, Maria A., ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NEVES, Lucia Maria Bastos P. das e NEVES, Guilherme Pereira das. Alegrias e infortúnios dos súditos luso-europeus e americanos: A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1807. *Revista Acervo*, v. 21, n.1, p. 27-44, jan./jun, 2008.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 42-56, jan/abr. 1998.
- A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n.46, p. 49-58, abr/jun. 1990.
- NOGUEIRA, Claudio Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p.15-36, abril,2002.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, no.14, p. 35- 60, maio/ago. 2000.
- NUNES, Sátiro Ferreira. *Colégio de Pedro II: A gênese de uma escola excelente*. Dissertação de mestrado 2007. 165fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

- NUNES, Sátiro Ferreira e MAZZOTTI, Tarso. Colégio Pedro II: Símbolo de educação. *Revista Temas em Educação*, v.20/21 n. 1/2, p. 106-118, 2012.
- OLIVEIRA, Carmen Lúcia Ferreira. Políticas Públicas de Informática Educativa: as lições do Colégio Pedro II. 113f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2004, vol.12, n.45, pp. 945-958.
- PAIVA, Angela Randolpho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PEREIRA, Eva Waisros e TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.
- POLON, Thelma Lucia Pinto. Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 90 e a trajetória do Colégio Pedro II/RJ. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.
- RODRIGUES, Elvis Hahn. Entre as raças e o território: os projetos de nação na História do Brasil de João Ribeiro. 146 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.
- ROSISTOLATO, Rodrigo, HELAYEL-NETO, José e XAVIER, Marcel Duarte. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. *Revista Brasileira de Pedagogia*. Brasília, v.92, n.232, p. 616-638, set./dez., 2011.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SCHWARTZMAN, Simon e FRY, Peter Fry. "Das estatísticas de cor ao estatuto da raça." *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (2007).
- SCHWARTZMAN, Simon. Das estatísticas de cor ao estatuto da raça. Folha de S. Paulo, 21.04.06, p. 3.
- SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.41, p.296-307, 2009.
----- A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, p.60-154, maio/ agosto, 2002.

- SILVÉRIO, Valter Roberto e TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.120, p.891-914, jul./set. 2012.
- SILVA, Alessandra Pio. Técnicos em assuntos educacionais no Colégio Pedro II: História, identidade e limites de atuação. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, Ana Maria da. Os itinerários da produção intelectual de Antenor de Veras Nascentes na comunicação científica. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, Giovane José da. O Batismo de Clio: Catolicismo-Social e História em Jonathas Serrano (1908-1931). 242 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História). Universidade Federal de São João Del Rei, 2011.
- SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Ensinando a ser brasileiro: O colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). Dissertação (Mestrado em História Social da cultura). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias* n.16, p.20-45, Porto Alegre, dezembro 2006.
- SOUZA, Fabiana Dias de. O Professor da moda: Arthur Higgins e a Educação Física (1885-1934). 136 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Física) Universidade Federal de Viçosa, 2011.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa de e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *Revista Estudos Femininos*, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 909-920, dez. 2009.
- VECHIA, Ariclé. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. II, século XIX. Petrópolis,:Vozes, 2005.
- VECHIA, Aricle e LORENZ, Karl. O Collegio Pedro II: Centro de referência das ideias educacionais transnacionais para o ensino secundário brasileiro no período imperial. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia. 2006.
- VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- VIANA, Claudius Gomes de Aragão. História, memória e patrimônio da Escola Militar do Realengo. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: ROMANELLI, Geraldo NOGUEIRA, Maria A. e ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO I

Grade curricular

Ensino Fundamental

	6°. ano	7°. ano	8°. ano	9°. ano
Português	5	5	5	5
Inglês	3	3	3	3
Francês	2	2	3	3
Educação Musical	2	2	2	2
Artes Visuais	2	2	2	2

Educação Física	2	2	2	2
Informática educativa	2	2	-	-
História	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
Ciências sociais	-	2	2	2
Ciências	3	3	3	4
Matemática	4	4	5	5
Desenho	2	2	2	2
Total	33	35	35	36

Ensino Médio (regular/integrado)

	1ª série	2ª. série	3ª. série	1ª série	2ª. série	3ª. série
Português	5	5	5	5	5	5
Língua estrangeira	3	3	3	2	2	2
Educação Musical	2	-	-	-	-	-
Artes Visuais	2	-	-	2	2	-
Educação Física	2	2	2	2	-	-
História	3	3	3	2	3	3
Geografia	3	3	3	2	3	3
Sociologia	2	2	2	2	2	2
Filosofia	2	2	2	2	2	2
Biologia	4	4	4	3	3	3
Matemática	4	4	4	4	4	4
Desenho	-	2	2	-	-	2
Física	4	4	4	3	3	3
Química	4	4	4	3	3	3
Prática instrumental individual	-	-	-	1	1	1
Percepção musical	-	-	-	2	2	2
Harmonia aplicada	-	-	-	2	2	2
Música, cultura e sociedade	-	-	-	2	2	2
Prática de conjunto	-	-	-	2	2	2
Prática coral	-	-	-	2	2	2
Total	38	38	38	43	43	43

PROEJA (ADM/ INFO)

	1ª série	2ª. série	3ª. série	1ª série	2ª. série	3ª. série
Português	6	4	4	6	4	4
História	2	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2	2
Sociologia	-	-	2	-	-	2
Filosofia	-	2	-	-	2	-

Biologia	2	2	2	2	2	2
Matemática	4	2	2	4	2	2
Física	2	2	-	2	2	-
Química	2	2	2	2	2	2
Inglês técnico	3	3	3	2	2	2
Informática administrativa	2	2	2	-	-	-
Matemática financeira	2	2	-	-	-	-
Fundamentos da Administração	3	-	-	-	-	-
Gestão financeira, contábil e orçamentária	-	3	-	-	-	-
Gestão da qualidade de processos, serviços e produtos	-	2	-	-	-	-
Estatística	-	-	2	-	-	-
Redação oficial	-	-	2	-	-	-
Gestão de Micro e Pequena empresa	-	-	3	-	-	-
Noções de direito	-	-	2	-	-	-
Física aplicada	-	-	-	-	-	2
Matemática aplicada	-	-	-	1	2	2
Microinformática	-	-	-	5	-	-
Arquitetura de computadores	-	-	-	2	-	-
Redes e segurança	-	-	-	-	4	-
Montagem e manutenção de computadores	-	-	-	-	4	4
Tópicos Especiais em Hardware e Software	-	-	-	-	-	4
Total	30	30	30	30	30	30

ANEXO II

Questionário sobre a realidade social, cultural e econômica dos estudantes do Campus Realengo II

Sobre o estudante

Nome do Estudante:

Série: _____ Turma: _____ Idade: _____

Antes de entrar para o CPII o estudante frequentou o Ensino fundamental em qual escola pública?

Ao inscrever-se no concurso do CPII o estudante ou a família tinha conhecimento de que se tratava de uma escola pública federal? () Sim () Não

Que outra(s) informação(ões) tinha sobre a escola?

Como soube do concurso?

- através dos veículos de comunicação (jornal, revista, etc)
- através de amigos ou familiares
- através da escola em que estudava antes
- Outros: _____

De onde partiu o maior incentivo para fazer o concurso?

O estudante fez curso preparatório para o concurso? Sim Não

O estudante já passou por alguma reprovação? _____ Em que ano(s) ou série(s)? _____

Além da escola quais são os afazeres do estudante?

Sai bastante com os amigos?

De onde são seus amigos, na maioria?

Seus amigos têm mais ou menos sua idade? Estudam?

Caso os amigos não sejam da escola: Gostaria que estudassem no CPEI também? Por que?

Seu futuro

Quais são seus planos para o futuro?

De que maneira a escola ajuda ou atrapalha na execução dos seus planos?

Sobre a família do estudante

O estudante tem irmãos? Quantos? _____

O estudante vive sob a guarda de:

- pai e mãe somente a mãe
- somente o pai Outros: _____

Qual a profissão do seu pai?

Qual a profissão da sua mãe?

Qual a escolaridade de seu pai?

Qual a escolaridade de sua mãe?

Qual a escolaridade de seus avós paternos?

Avô: _____

Avó: _____

Qual a escolaridade de seus avós maternos?

Avô: _____

Avó: _____

A família vive em:

residência própria residência alugada com parentes

Quantas pessoas vivem na residência? _____

Qual é, aproximadamente, a renda mensal da família?

até R\$ 600,00 entre R\$ 600 e R\$ 800,00

entre R\$ 800,00 e R\$ 1.000,00 entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.400,00

entre R\$ 1.400,00 e R\$ 1.800,00 entre R\$ 1.800,00 e R\$ 2.200,00

entre R\$ 2.200,00 e R\$ 2.600,00 entre R\$ 2.600,00 e R\$ 3.200,00

entre R\$ 3.200,00 e R\$ R\$ 3.800,00 entre R\$ 3.800,00 e R\$ 4.400,00

entre R\$ 4.400,00 e R\$ 5.000,00 acima de R\$ 5.000,00

O estudante e a família praticam alguma religião? Qual?

A família tem o hábito de ler jornais, revistas ou algum outro veículo de informação? Qual?

A família tem o hábito de ler livros? Qual foi o último livro lido pelo responsável?

Na região onde a família mora há bastante opções de lazer e programas culturais? Que opções são essas?

A família costuma fazer programas culturais com que frequência?

Toda semana uma vez por mês raramente Nunca

Que tipo de programas culturais são mais comuns?

Teatro Cinema Concertos musicais Visita a museus

Outros: _____

ANEXO III

Roteiro preliminar de entrevista

- 1- Nome completo
- 2- Setor em que atua ou disciplina que leciona
- 3- Há quanto tempo é funcionário do Colégio Pedro II
- 4- Conhece as formas de acesso de estudantes ao Colégio Pedro II?
- 5- Concorda com essas formas de acesso ao Colégio Pedro II?
- 6- Caso discorde, teria sugestões?
- 7- Já ouviu falar do termo ações afirmativas?
- 8- Sabia que o Colégio Pedro II tem reserva de vagas para grupos de estudantes ?

- 9- Concorda com essa reserva de vagas?Por que?
- 10- Participou ou soube se houve algum debate sobre este tema no CPII?
- 11- Percebe alguma distinção entre os estudantes beneficiados pela reserva de vagas e os demais?