

REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MECÂNICA – CEFET (MG)

Henry Barros da Silva, Raphael Freitas Santos***

RESUMO

Em 2022, há uma previsão legal para reavaliar a manutenção do sistema de cotas raciais e sociais para ingresso nas universidades e, por extensão, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) no Brasil. Esse dispositivo foi criado em 2016, em meio à turbulência política e social que vivíamos em nosso país. Neste texto, buscamos refletir sobre a histórica exclusão social das classes trabalhadoras nos sistemas públicos de educação no Brasil. Além disso, buscamos avaliar os impactos da implantação da lei de cotas raciais e sociais por meio de dados das matrículas entre os anos de 2007 e 2018 para o curso técnico integrado ao ensino médio de Mecânica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). O resultado foi uma mudança substantiva no perfil dos estudantes matriculados em um curso que, em tese, deveria ser mais acessível às classes trabalhadoras, mas que, devido aos mecanismos de exclusão social discutidos ao longo do texto, não representava a maioria dos ingressantes. Isso porque, durante muito tempo, as classes trabalhadoras e, em especial a população negra, acabaram alijadas do acesso a uma educação integral, pública e de qualidade, ofertada por instituições de Ensino Profissional e Tecnológico. Assim, um possível recuo nessa importante ação afirmativa seria um terrível retrocesso para a educação pública brasileira.

Palavras-chave: EPT; exclusão social; lei de cotas raciais e sociais.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). ORCID: 0000-0001-9459-6359. Correio eletrônico: henry@cefetmg.br.

** Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). ORCID: 0000-0003-1470-7755. Correio eletrônico: raphael@cefetmg.br.

***REFLECTING ON AFFIRMATIVE ACTIONS AND TECHNICAL VOCATIONAL
EDUCATION AND TRAINING IN BRAZIL: MECHANICAL TECHNICAL HIGH
SCHOOL – CEFET (MG)***

ABSTRACT

There is a legal provision, in 2022, to reassess the maintenance of a racial and social quota system for admission to universities and, for extension, to technological educational institutes. This legal provision was created in 2016 amid the political and social turmoil that we were experiencing at that time in our country. To think about historical social exclusion of the working classes in Brazilian public education systems is the main goal of this paper. Other objective is to evaluate the racial and social quota law. The data researched for this task were the enrollments carried out between the years 2007 and 2018 for technical VET course of Mechanics, offered by a Brazilian technological educational institute (CEFET-MG). The result was a substantial change in the profile of students enrolled in a course that, in theory, should be more accessible to the working classes, but that, due to the mechanisms of social exclusion discussed throughout the article, they did not represent the majority of newcomers. This is because the working classes and the black people ended up being excluded for a long time from a public and quality education, offered by institutions of excellence in Technical Vocational Education and Training. Thus, a possible retreat from this important affirmative action would be a terrible setback in Brazilian public education.

2

Keywords: TVET; social exclusion; racial and social quota law.

***REFLEXIÓN SOBRE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS Y LA EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA EN BRASIL: ESCUELA MEDIA TÉCNICO-
PROFESIONAL EN MECÁNICA – CEFET (MG)***

RESUMEN

Hay una previsión legal quedada para el año de 2022 para evaluar nuevamente el mantenimiento del sistema de cuotas raciales y sociales para la entrada en las universidades y,

por consiguiente, en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT) en Brasil. Ese dispositivo ha sido creado en 2016, mientras Brasil tenía como escenario una convulsión política y social de las clases trabajadoras en los sistemas públicos de educación. Se objetiva en este artículo reflexionar sobre la histórica exclusión social de las clases trabajadoras en los sistemas públicos de educación en Brasil. Además, se busca evaluar los impactos de la implementación de la ley de cuotas raciales y sociales, a través de datos de las inscripciones, entre los años de 2007 a 2018, para el curso técnico integrado a la enseñanza media de Mecánica, que ha sido ofrecido por el Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). El resultado ha sido un cambio considerable en el perfil de los estudiantes suscritos en un curso que, teóricamente, debería ser más accesible a las clases trabajadoras, sin embargo, debido a los mecanismos de exclusión social discutidos a lo largo del texto, ello no representaba la mayoría de los que ingresaban. Esto se debe a que, durante mucho tiempo, las clases trabajadoras y, en especial, la población negra, acabó al margen del acceso a una educación integral, pública y de calidad, que ha sido ofrecida por instituciones de Enseñanza Profesional y Tecnológica. De esta manera, un posible retroceso en esta importante acción afirmativa sería un terrible paso atrás para la educación pública brasileña.

3

Palabras clave: EPT; exclusión social; ley de cuotas raciales y sociales.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo foi escrito a partir de reflexões realizadas durante uma pesquisa de mestrado que tem por finalidade compreender a dinâmica do curso de extensão preparatório ao processo seletivo de ingresso aos cursos técnicos integrados do CEFET (MG). A pesquisa também tem o intuito de propor ações para ampliar o alcance desse curso de extensão entre os egressos do ensino fundamental das escolas públicas de Belo Horizonte, por meio da Educação a Distância (EaD).

Para o desenvolvimento do produto educacional, realizamos um estudo dissertativo no qual pesquisamos a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e do curso preparatório para o processo seletivo do ensino técnico de nível médio na forma integrada do CEFET (MG), o Pró-Técnico. Além disso, buscamos refletir, a partir de dados empíricos, sobre a exclusão econômico-social dos estudantes de escolas públicas do

ensino fundamental de Belo Horizonte, candidatos ao processo seletivo dos cursos técnicos, na forma integrada, ofertados pelo CEFET (MG). Parte dessa pesquisa bibliográfica e empírica serviu de base para a escrita deste trabalho.

2 A ORGANIZAÇÃO DA EPT NO BRASIL: A DUALIDADE NO ENSINO E EXCLUSÃO SOCIAL

A EPT é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que tem como principal finalidade a preparação para o exercício de profissões, para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2012a, p. 1).

A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) inclui os denominados cursos técnicos voltados para proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e competências profissionais para o exercício profissional e da cidadania. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a integração entre educação profissional e ensino médio não deve se resumir a formas concomitantes de execução, mas deve buscar promover um ensino que seja um processo formativo e integrante das dimensões da vida, trabalho, ciência e cultura. Essa integração deve ser capaz de abrir novas perspectivas de vida para os jovens, a fim de superar as condições de desigualdades existentes entre as classes sociais. De acordo com Ciavatta (2005, p. 85),

[...] como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Tal concepção de EPT está em consonância com a legislação brasileira em vigor:

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão, são criadas condições para se promover um processo de ruptura com as formas conservadoras de organização da EPT, valorizando uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo e visando à formação completa dos sujeitos.

Para a efetivação de uma proposta integradora em todas as suas dimensões, é necessário superar a dualidade existente entre o ensino da educação profissional e do ensino médio, construindo um projeto unitário envolvendo currículo, princípios, conteúdo e forma. De acordo com Ramos (2010, p. 51),

[...] o conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção destas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura.

Contudo, a história da Educação no Brasil é marcada fortemente por uma concepção dualista, que oferta uma educação para as classes trabalhadoras e outra para as elites. Aquela educação é voltada, obviamente, para o mercado de trabalho, pois seria suficiente que o trabalhador aprendesse trabalhando. A educação para as elites, por sua vez, seria aquela para o exercício do trabalho intelectual, voltada à ciência e à cultura (SAVIANI, 2003).

De acordo com Ciavatta (2005, p. 88), o histórico da EPT no Brasil pode ser sintetizado como “[...] uma luta política entre dois caminhos: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional em oposição às propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.” Segundo Acácia Kuenzer (2007), essa dinâmica, por meio da qual o conhecimento é disponibilizado e/ou negado a partir das necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, pode

ser denominada de “inclusão excludente”. Para a autora, em vez de explicitar a negação das oportunidades de acesso à educação contínua e de qualidade, o que existe é

[...] uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

Assim, fica evidente a questão das condições de exclusão histórica a que as classes trabalhadoras foram submetidas no Brasil. As novas concepções de EPT poderiam ter sido uma solução para esse problema. Contudo, até meados de 2010, o acesso às instituições que oferecem uma EPT pública e de qualidade acabou por reproduzir essa mesma condição de exclusão, tendo em vista o alto grau de seletividade que ocorre em seus processos seletivos.

Para Sposati (1999), a exclusão é um processo complexo, multifacetado, que ultrapassa o econômico do ponto de vista da renda e supõe a discriminação, o preconceito, a intolerância e a apartação social. Segundo Dupas (1998), os desajustes causados pela exclusão de parte crescente da população mundial dos benefícios da economia global e a progressiva concentração de renda constituem os grandes problemas das sociedades atuais, sejam elas pobres, sejam elas ricas. Além disso, Leal (2008) define os excluídos como aqueles que se encontram, simultaneamente, pobres, desempregados e/ou em condição instável e precária de trabalho, pouco valorizados socialmente e sem poder político. Dessa forma, encaixamos milhões de pessoas ao longo de toda a História do Brasil e dos países periféricos, que, em geral, encontram-se nessa situação.

Como podemos perceber, abordar o recente processo de exclusão social é muito mais complexo do que colocar a escola pública como o principal motivo para o sucesso e o fracasso daqueles que já passaram por ela. Dessa forma, não podemos atrelar a condição de sucesso e ascensão social apenas ao processo de escolarização, sem levar em conta as condições de vida daqueles que, mesmo tendo adquirido conhecimentos, são e sempre serão excluídos da sociedade. Para entender esse complexo processo que envolve escola, sociedade e trabalho, temos que analisar o verdadeiro papel da escola pública em uma sociedade enraizada por vários processos de exclusão social, a fim de esclarecer os mecanismos da exclusão oriundos dos processos escolares e aqueles advindos da própria sociedade capitalista.

Ao analisar os mecanismos de exclusão oriundos das escolas, observamos que há uma grande segmentação escolar, que vem sendo determinante na formação dos percursos de exclusão, provocando, conseqüentemente, mudanças estruturais nas experiências escolares de professores e alunos. Segundo Dubet (2003), o primeiro mecanismo de diferenciação é o desenvolvimento de percursos construídos mais de acordo com os critérios de desempenho, em detrimento das escolhas de orientação verdadeira e das aptidões dos alunos.

Há um discurso dialético entre escola e exclusão social que ronda nossa sociedade até os dias de hoje. De um lado, alguns acreditam que a falta de emprego está associada à má-formação profissional obtida nas escolas e que estas não estariam sendo capazes de suprir as demandas de mercado de trabalho com qualidade e eficiência. De acordo com essa perspectiva, amplamente presente no senso comum, a conquista de um bom emprego está associada ao fato de se obter um diploma, uma habilitação profissional após uma formação especializada, sem levar em conta outras variáveis na correlação de forças políticas e econômicas nas sociedades capitalistas. Do outro lado, estão aqueles que defendem a “neutralidade” da escola e colocam a culpa da exclusão em situações externas, como violência, falta de motivação, capitalismo produtivo e mercado de trabalho. Para Dubet (2003, p. 31), normalmente os “defensores da escola” são aqueles que acreditam que um

[...] sistema educacional é totalmente “inocente” em face da exclusão. Não somente o desemprego dos jovens é independente do sistema de formação, mas todas as dificuldades da escola, a “violência”, a débil motivação dos jovens, vêm de fora, do capitalismo e do mercado.

Contudo, um dos principais mecanismos de exclusão vem sendo o próprio desenvolvimento dos percursos escolares diferenciados, que são escolhidos muito mais de acordo com critérios de desempenho do que por escolhas de afinidades e vontade própria dos estudantes. Isso faz com que aqueles com dificuldade de aprendizado, devido às condições históricas de exclusão no país, sejam direcionados para uma trajetória escolar menos valorizada socialmente, em particular para o trabalho manual. Por sua vez, as classes sociais que não conviveram com a exclusão histórica têm acesso a uma educação mais complexa, o que os permite construir carreiras mais prestigiadas socialmente.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS E O CASO DO CURSO EPT DE NÍVEL MÉDIO EM MECÂNICA DO CEFET (MG)

A constatação empírica e científica de que, historicamente, determinados grupos sociais não têm a mesma igualdade de oportunidades dentro das sociedades capitalistas, rompendo com uma de suas premissas básicas, permitiu a criação de políticas públicas de caráter liberal para atenuar esse problema estrutural. Nesse sentido, a “ação afirmativa” é a compreensão de que as condições de classe social, raça, gênero, orientação sexual e religiosa não deveriam ser barreiras para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e, portanto, no sistema capitalista (HERINGER, 2002).

Feres Júnior *et al.* (2018) conceituam a ação afirmativa como qualquer programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Os recursos e as oportunidades distribuídas pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, acesso a serviços de saúde, oportunidade de emprego e negócios, condições de aquisição de bens materiais, criação de redes de proteção social, reconhecimento e valorização histórico-cultural.

Isso significa que as ações afirmativas não estão fixadas e orientadas somente às questões de etnia e classe social, conforme propalado pelo senso comum. As ações afirmativas são instrumentos muito utilizados na reparação e na promoção de benefícios em diversas áreas da sociedade. Além disso,

[...] a ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias punitivas por atuar em favor de coletividades e indivíduos discriminados, podendo ser justificada tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada. A diferença fundamental aqui é que políticas antidiscriminatórias punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem, contudo, cuidarem de promover os grupos e indivíduos discriminados, como faz a ação afirmativa. (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 14).

De acordo com Campos e Feres Júnior (2021), a ação afirmativa é uma designação geral em política pública com o objetivo de destinar recursos em prol de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica, tanto no passado, como no presente. Normalmente, essas medidas públicas têm o objetivo de combater discriminações étnicas e raciais, bem como de classe, gênero e condições físicas, possibilitando o aumento da

participação de minorias excluídas no processo político e/ou econômico, com vias de sua inserção em aspectos importantes da sociedade capitalista. Os autores exemplificam a ocorrência dessas ações em setores como incremento da contratação de pessoas discriminadas no emprego; utilização de sistema de cotas, bônus ou fundos de estímulo na área de educação; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e noutros âmbitos; reparações financeiras e distribuição de terras para produção e/ou habitação.

Cabe aqui ressaltar que, para Campos e Feres Júnior (2021), as cotas representam uma modalidade específica de ação afirmativa. Elas correspondem à reserva de uma porcentagem de postos ou vagas disponíveis para serem preenchidos por pessoas que se enquadrem em determinados grupos especificados e regulamentados por leis. Já o bônus corresponde a pontos extras repassados aos candidatos provenientes de determinados grupos em procedimentos avaliativos de seleção que incluem critérios qualitativos, sendo um destes o fato de o candidato pertencer a um grupo específico, o que o fará ter uma pontuação especial na avaliação geral. Assim, tanto o sistema de cotas quanto o de bônus são exemplos clássicos de ação afirmativa; contudo, o sistema de bônus não garante a efetividade da proposta, pois só oferece uma quantidade de pontuação extra ao candidato, promovendo menos garantias para sua inserção ao final do processo seletivo.

A principal justificativa para a implantação das ações afirmativas como política pública é a noção de “reparação”, de “justiça distributiva” e de “inclusão e diversidade”. Esse tipo de política pública vem sendo implementado há muito tempo em várias partes do mundo, sendo o seu contexto de aplicação e justificativa variável de acordo com a origem e a constituição dos povos, da constituição de suas leis e da valorização de suas tradições.

Segundo Feres Júnior *et al.* (2018), os princípios para justificar as políticas de ação afirmativa normalmente são a compensação ou reparação – por injustiças cometidas no passado contra determinado grupo social; a proteção dos segmentos mais frágeis dentro das comunidades; a igualdade proporcional, mediante a qual as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas de modo proporcional ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade; a justiça social ou distributiva – nesse caso, a ação afirmativa se justifica simplesmente pela constatação de desigualdades, sendo passível, portanto, de se tornar objeto de políticas públicas.

A expressão “ação afirmativa” começa a aparecer depois da segunda metade do século XIX. Seu primeiro uso foi em 1935, no texto *National labor relations act*, tendo como

beneficiários os trabalhadores vítimas de violação de direitos trabalhistas. Nesse documento, o Congresso norte-americano promulgou a Lei Nacional de Relações Trabalhistas (NLRA, na sigla em inglês) em 1935. Essa lei tinha como objetivos proteger os direitos dos empregados e empregadores incentivando a negociação coletiva, a fim de restringir certas práticas de trabalho e gestão do setor privado, que poderiam prejudicar o bem-estar geral dos trabalhadores, empresas e economia dos Estados Unidos (EUA).

Para Hosken (2006), a expressão “ação afirmativa”, utilizada originalmente nos Estados Unidos, é atribuída ao ex-presidente norte-americano John F. Kennedy, que, em 1961, proibiu as várias instituições governamentais daquele país de cometerem atos discriminatórios contra candidatos a empregos em função de cor, sexo, religião e nacionalidade, estimulando ainda o uso da ação afirmativa na contratação de novos funcionários. No governo de Lyndon Johnson (1963-1968), foram promovidos mecanismos e estratégias importantes mediante a criação da Ação dos Direitos Civis, a fim de inibir a discriminação no mercado de trabalho, incluindo-se as universidades públicas e privadas.

No Brasil, essas políticas foram adotadas com a denominação de “ações afirmativas”, a partir do processo de redemocratização, quando diferentes grupos e organizações sociais, que foram historicamente discriminados e silenciados, passaram a exigir seus direitos de maneira democrática, organizada e pública. A partir desse momento, a justificativa para a adoção de ações afirmativas no país vem sendo alicerçada, primeiramente, na noção de reparação histórica. Nesse sentido, várias propostas foram implementadas com o objetivo de introduzir medidas compensatórias para descendentes de africanos e de indígenas, que foram escravizados e, portanto, legalmente excluídos política, social e economicamente ao longo da história do país (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As desigualdades raciais ganharam crescente visibilidade pública a partir do final dos anos 1990, destacando-se estudos e análises sobre desigualdades raciais realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Esse tema foi extensamente documentado por meio dos estudos de mobilidade social de Hasenbalg (1979).

Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, a militância do Movimento Negro, por meio de suas variadas organizações, foi fundamental para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, assim como a receptividade dessas demandas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 16).

É importante ressaltar que a justificativa para a implementação de ações afirmativas era ampla e fez parte de um contexto de implementação da Constituição de 1988 (BRASIL, 2022), conhecida como a “Constituição Cidadã” justamente por criar as condições de implementação no Brasil de um “Estado de Bem-Estar Social”, a partir de determinadas políticas públicas. Nesse contexto, Feres Júnior *et al.* (2018) fazem uma analogia importante a partir do Programa de Incentivo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que, desde a sua criação, vem conferindo empréstimos com juros abaixo dos valores praticados no mercado para setores específicos da atividade econômica.

Nesse sentido, se pensarmos que cada setor da economia constitui um grupo social de empresários ou de produtores específicos, a esses membros é garantido, por meio de um banco estatal, acesso privilegiado a certos recursos. A justificativa fundamental para que essa política pública ainda persista no país é de que ela produz um bem para toda a sociedade, tais como o crescimento econômico de setores historicamente pouco desenvolvidos no país, bem como um maior equilíbrio no desenvolvimento regional, tendo em vista a forma como a ocupação do território nacional privilegiou determinadas áreas em detrimento de outras. Analogamente, o benefício de grupos historicamente discriminados também pode ser justificado em termos de promoção do bem comum. Afinal, o reconhecimento cultural e a inserção econômica e social de certos grupos sociais vilipendiados do processo histórico brasileiro é algo que aparentemente pode favorecer apenas setores específicos, mas, a longo prazo, tende a beneficiar toda a sociedade.

Para Feres Júnior *et al.* (2018), discutir conceitualmente a noção de “ação afirmativa” é vital para compreender a diferença entre “discriminação positiva”, que visa à promoção de um maior bem-estar do grupo desfavorecido, e a “discriminação negativa”, que contribui apenas para a miséria e ruína do grupo discriminado. Dessa forma, como são utilizadas para a reparação de diferenças histórico-culturais, o sistema de cotas sociais e raciais adotado no Brasil é um exemplo típico de “discriminação positiva” que visa ao bem comum.

Nessa perspectiva, concordamos com a ideia de que as ações afirmativas

[...] se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. Elas

visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p. 132).

O Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (BRASIL, 2009) define as ações afirmativas como medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório. Em seu eixo orientador sobre desigualdades, esse documento ressalta a importância de ações frequentes que busquem eliminar as desigualdades, levando em conta as dimensões de gênero e raça nas políticas públicas, desde o planejamento até a sua concretização e avaliação. A condição de desigualdade social, somada ao fato da discriminação, pode levar ao surgimento de manifestações violentas contra indivíduos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados. Portanto,

[...] o combate à discriminação mostra-se necessário, mas insuficiente enquanto medida isolada. Os pactos e convenções que integram o sistema regional e internacional de proteção dos Direitos Humanos apontam para a necessidade de combinar estas medidas com políticas compensatórias que acelerem a construção da igualdade, como forma capaz de estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. (BRASIL, 2009, p. 17).

Em nosso país, a maior e a mais polêmica ação afirmativa já implantada foi as Cotas Raciais e Sociais, instituída pela Lei n.º 12.711 (BRASIL, 2012b), que obrigou as universidades, institutos e centros federais a reservarem metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos para candidatos cotistas. Essa lei também orienta que metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário-mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário-mínimo. Há, ainda, dentro de cada categoria de renda, vagas reservadas para pretos, pardos, índios e, posteriormente, reserva de vagas para pessoas portadoras de deficiência.

Até a promulgação dessa lei, ocorreram vários debates na imprensa brasileira. Argumentos favoráveis e contrários à sua implementação estavam cotidianamente no noticiário político de nosso país. Essa era discussão da qual participavam ativamente imprensa, sociedade civil, intelectuais e juristas. Como exemplo dessa divergência jurídica,

destacamos os argumentos de Paulo Renato de Souza¹, que, apesar de reconhecer a discriminação histórica dos negros, não via a necessidade de implementação de cotas como via de acesso preferencial ao ensino superior. Segundo o ex-ministro da Educação no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002),

[...] as propostas para uma política de ação afirmativa que reduza a extrema desigualdade racial em nosso país vêm ao encontro de uma justa aspiração não só de afro-descendentes, mas de todo brasileiro com consciência social e moral. A maior mortalidade infantil e materna, as altas taxas de desemprego, as diferenças salariais injustas, a pobreza e a fome, o tratamento desigual frente a justiça e a polícia, a falta de acesso aos postos de maior responsabilidade no mercado de trabalho são cargas pesadas que os brasileiros descendentes de escravos carregam até hoje. [...] Oxalá nossa sociedade não precise, como outras, chegar à instituição de cotas raciais na universidade. Temos metas de inclusão e as estamos cumprindo rapidamente. Pelo que tenho acompanhado, acredito na capacidade de desempenho do estudante brasileiro de qualquer origem social ou racial, quando estimulado e apoiado. Se isso não for suficiente, serei o primeiro a defender as cotas. Entretanto, desde que tenham condições para isso, não há por que imaginar que os estudantes pobres, negros ou pardos não entrem na universidade por seus próprios méritos. (SOUZA, 2001, p. 1-4).

No mesmo ano, o então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), o ex-ministro Marco Aurélio de Mello, indicado durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, defendeu a legislação em vias de ser implementada, pois

[...] urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de buscar o tratamento igualitário, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas minorias, ônus que é de toda a sociedade. [...] É preciso buscar a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso. Há de se fomentar o acesso à educação; urge um programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a retirar-se meninos e meninas da rua, dando-lhes condições que os levem a ombrear com as demais crianças. E o Poder Público, desde já, independentemente de qualquer diploma legal, deve dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, quotas que visem a contemplar os que têm sido discriminados. [...] Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional. Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7.º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas –, nos concursos públicos, para os deficientes; nos artigos 170 e 227, ao emprestar tratamento preferencial às empresas de pequeno porte, bem assim à criança e ao adolescente. (MELLO, 2003, p. 5).

¹ O ex-ministro da Educação Paulo Renato foi uma das autoridades do primeiro escalão do governo federal que mais publicaram artigos contrários às cotas raciais no caderno “Tendências/Debates”, do jornal *Folha de S. Paulo* (30/08/2001, 11/12/2001, 30/01/2002).

Após mais de 20 anos de discussões e de dez anos de existência, a Lei de Cotas voltou a ser motivo de contendas ideológicas, políticas e jurídicas no ano de 2022. Isso porque uma disposição do Congresso Nacional para incluir as pessoas com deficiência resultou na Lei n.º 13.409 (BRASIL, 2016), alterando a Lei n.º 12.711/2012 e realizando uma emenda que foi um duro golpe às conquistas do Movimento Negro e de toda a sociedade brasileira. Com isso, foi incluído o artigo sétimo, que prevê

[...] no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2016, p. 1).

Portanto, um importante debate foi imposto à sociedade brasileira em 2022: em que medida a Lei de Cotas vem cumprindo, de maneira satisfatória e eficaz, o seu propósito de inclusão social e econômica por meio da educação de grupos historicamente excluídos pelo Estado brasileiro. Nesse debate, acreditamos que os profissionais da educação precisam ter voz ativa, apresentando suas percepções e, sobretudo, constatações empíricas para subsidiar as discussões favoráveis à manutenção da lei, tendo em vista que seus objetivos ainda não foram concluídos integralmente, apesar da sua eficácia social.

A partir de cruzamentos entre duas importantes bases de dados nacionais, o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Adriano Senkevics e Ursula Mello (2019, p. 205) concluíram que

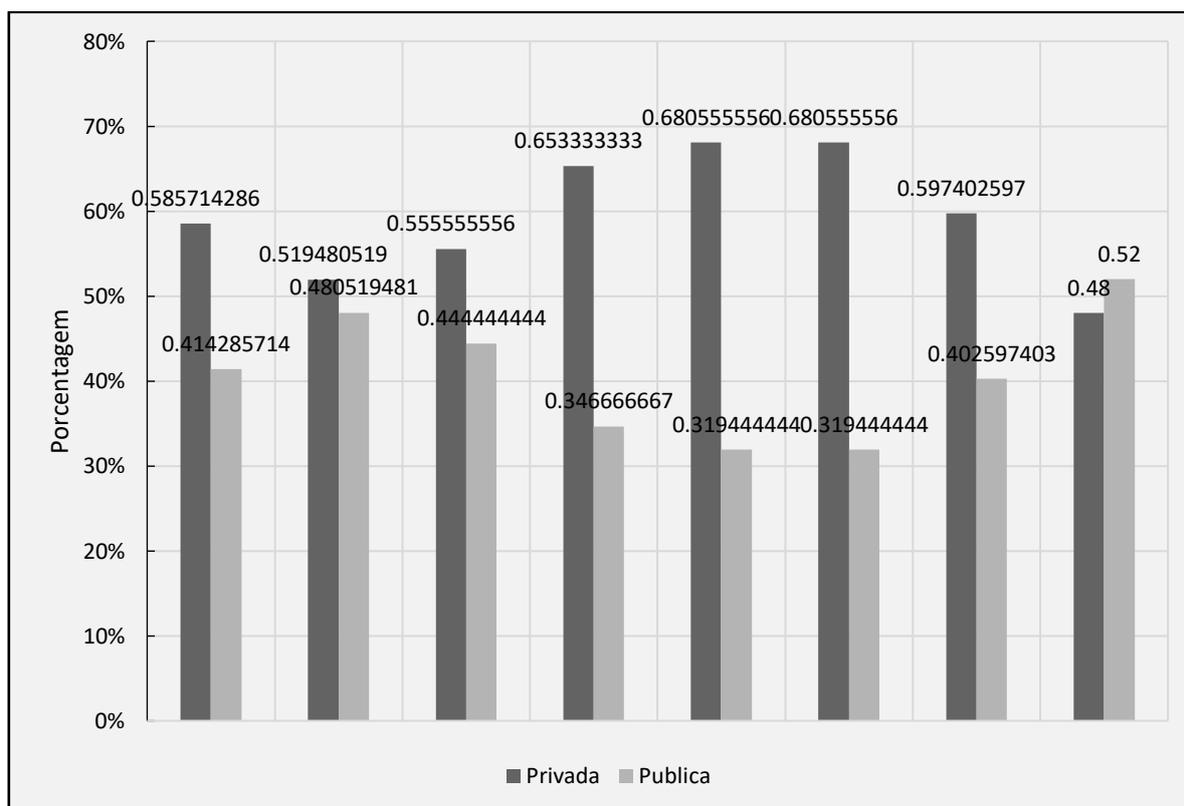
[...] a participação de ingressantes oriundos do ensino médio público aumentou de 55,4 para 63,6% entre 2012 e 2016, com substanciais acréscimos para estudantes pretos, pardos e indígenas. Esses incrementos aconteceram para a maioria absoluta das instituições, em particular para aquelas mais seletivas e que partiam de patamares de inclusão social mais baixos.

Em um exercício semelhante, pesquisamos os dados dos estudantes que ingressaram por meio do vestibular no CEFET (MG) antes e depois da Lei de Cotas. Mas, devido a questões relacionadas ao tempo e ao objetivo da pesquisa, ampliamos o recorte temporal e focamos em apenas um curso: Ensino Médio Integrado em Mecânica. Cabe destacar que a mesma lei que orienta os cursos de graduação, assim o faz para o ensino técnico de nível médio em instituições federais. No entanto, neste a reserva de 50% das vagas deve ser para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em

vez do ensino médio, como no caso dos cursos de graduação. Dentro desse percentual, incluem-se, da mesma forma, reservas para negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência e pessoas com baixa renda, buscando adequar o número desses grupos nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e em Escolas Técnicas Federais, com a proporção da população em geral.

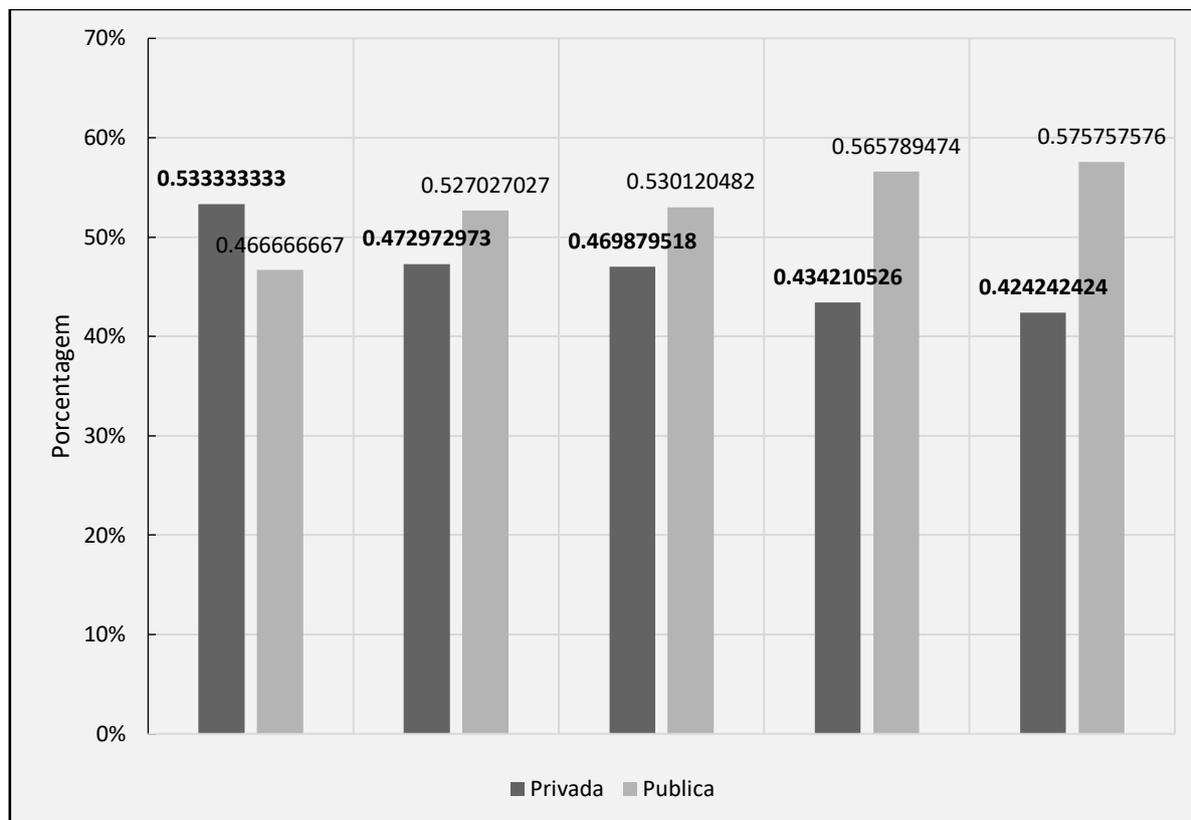
O resultado de nossa pesquisa é que, para o mesmo período recortado, ou seja, entre 2007 e 2018, a proporção de estudantes oriundos de escolas públicas que ingressaram no curso técnico integrado ao ensino médio de Mecânica modificou-se significativamente, conforme apontam os Gráficos 1 e 2. Se, no ano de 2012, por exemplo, 40% dos aprovados no processo seletivo para ingresso nesse curso de EPT ofertado pelo CEFET (MG) eram estudantes egressos da rede pública de educação, em 2018 os ingressantes com esse mesmo perfil representavam 58% das matrículas.

Gráfico 1 – Perfil dos estudantes matriculados no curso de Mecânica do CEFET (MG), entre 2007 e 2013



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Perfil dos estudantes matriculados no curso de Mecânica do CEFET (MG), entre 2014 e 2018



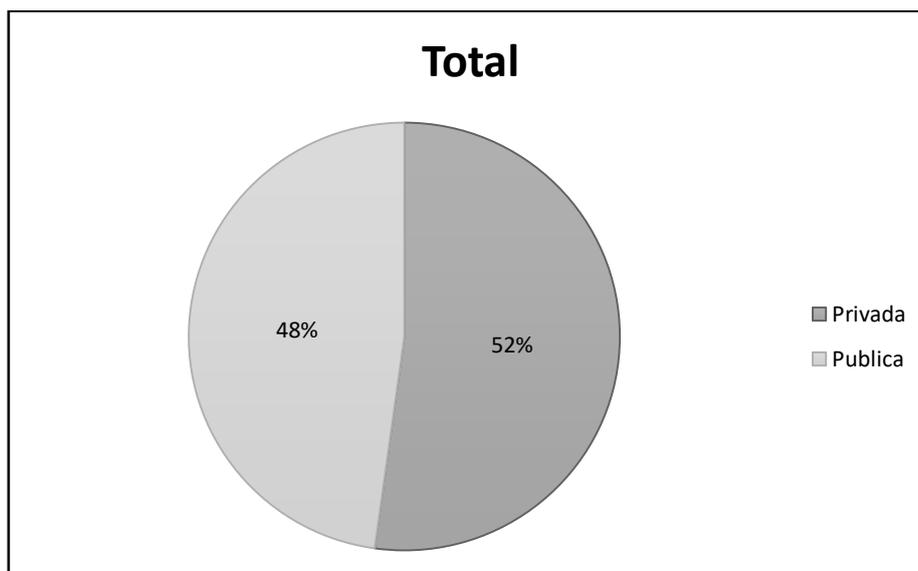
Fonte: elaborado pelos autores.

Em pesquisa semelhante, realizada junto a alunos ingressantes na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), mostrou-se que o percentual de estudantes oriundos do ensino público passou de cerca de 40%, no ano de 2013, para 54,4%, em 2018. Além disso, o mesmo estudo constatou que não houve diferença significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram pelo sistema universal, comparado com aqueles que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas (MUNIZ, 2022).

Portanto, é possível concluir que o ingresso de um grande contingente de estudantes oriundos da escola pública, seja no ensino superior, seja na EPT de ensino médio, só foi possível graças à reserva de vagas. Além disso, uma das consequências dessa mudança no perfil dos ingressantes não pode ser mensurada em nenhum gráfico ou tabela: o aumento da diversidade em modalidades de ensino que, anteriormente, atendiam prioritariamente a quem já tinha melhores condições de arcar, de maneira privada, com os custos de uma educação de qualidade.

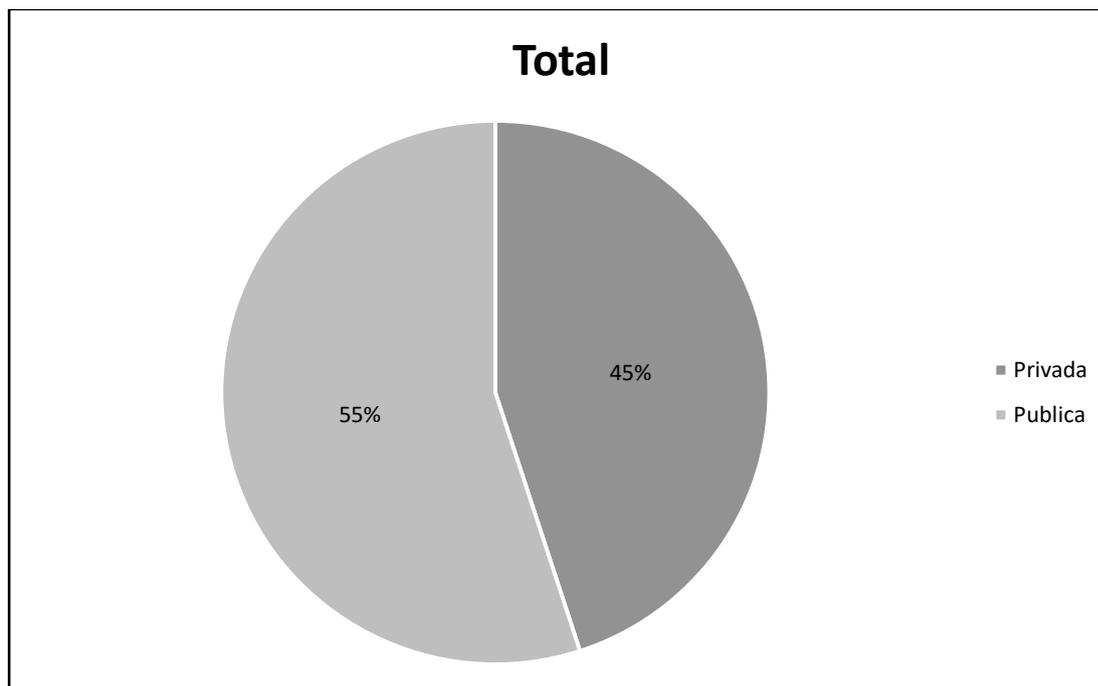
No caso de nossa pesquisa, a mudança no perfil dos estudantes do CEFET (MG), em particular do curso técnico de nível médio em Mecânica, pode ser verificado a partir da comunidade escolar de origem dos ingressantes. Analisando os Gráficos 3 e 4, podemos perceber que, a partir da Lei de Cotas, o número de estudantes da rede pública de ensino que concluiu o ensino fundamental em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e do seu entorno cresceu mais de 7%. Além disso, entre 2006 e 2013, os estudantes egressos da rede pública de ensino (estadual e municipal) de Belo Horizonte que foram aprovados no processo seletivo para esse tradicional curso EPT de ensino médio ofertado pelo CEFET (MG) representavam apenas 39,3%. Já no período seguinte, entre 2014 e 2018, esse percentual saltou para 50,4%, perfazendo um aumento de mais de 10% de perfil de alunato.

Gráfico 3 – Perfil dos estudantes matriculados no curso de Mecânica do CEFET (MG) e oriundos de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, entre 2007 e 2013



Fonte: elaborado pelos autores.

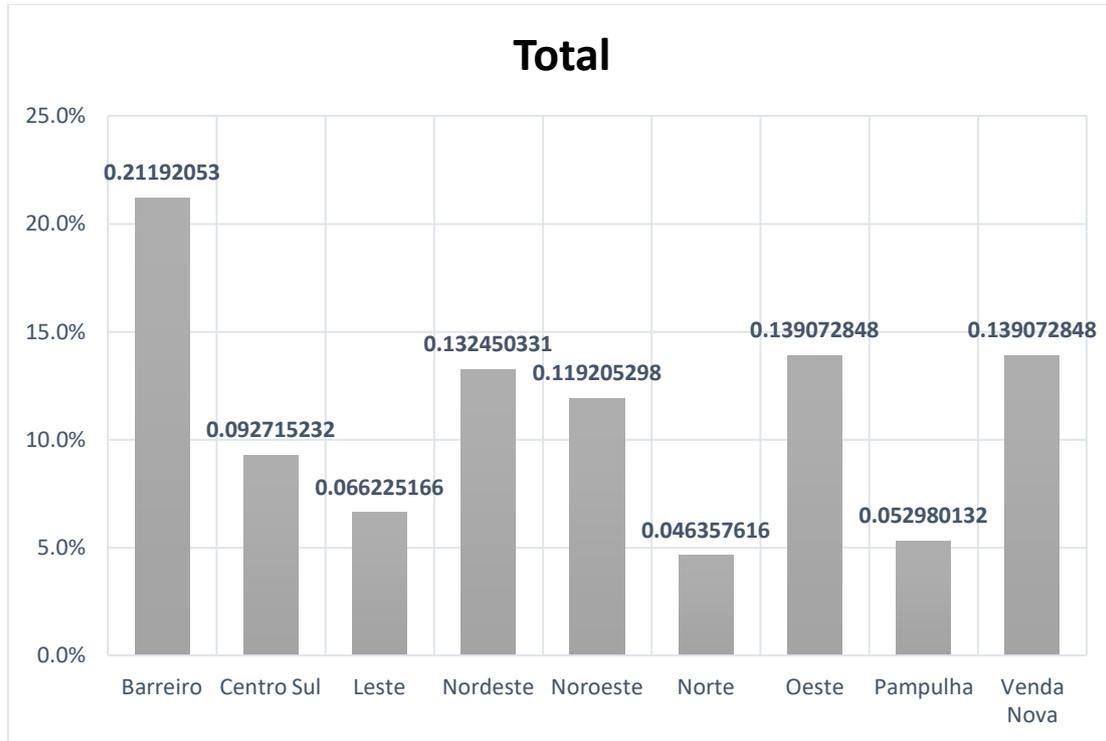
Gráfico 4 – Perfil dos estudantes matriculados no curso de Mecânica do CEFET (MG) e oriundos de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, entre 2014 e 2018



Fonte: elaborado pelos autores.

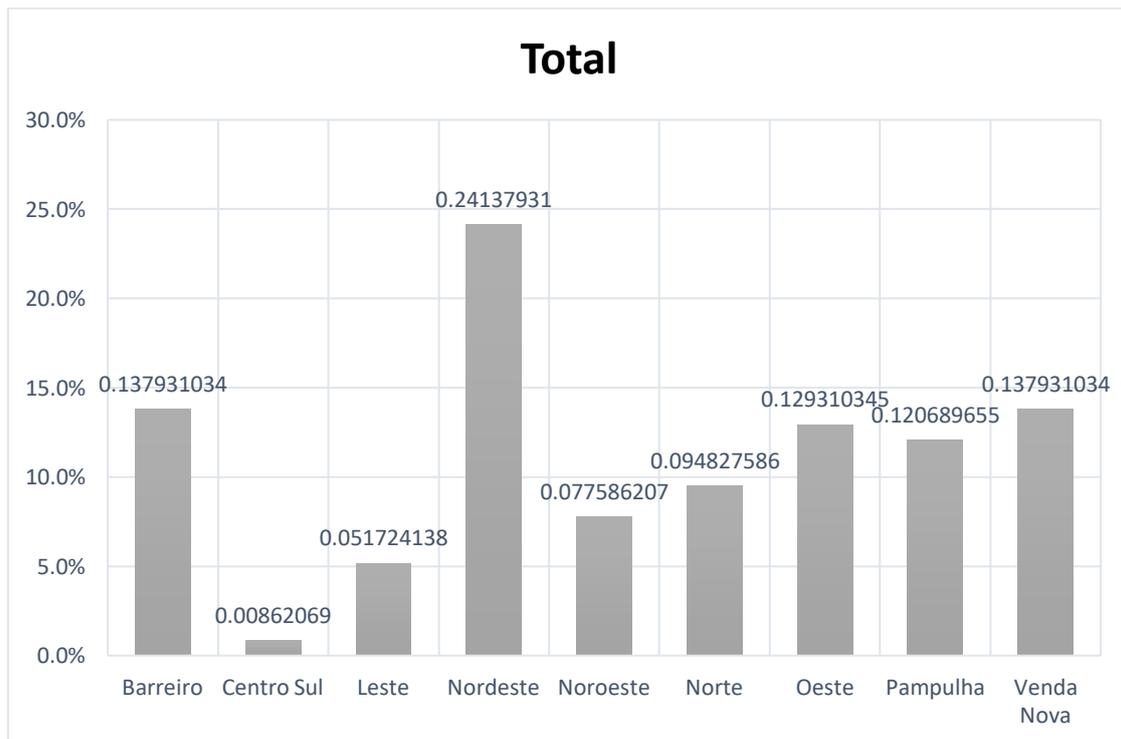
Dentre os estudantes que finalizaram o ensino fundamental na cidade de Belo Horizonte e foram selecionados para ingressar no curso técnico de nível médio integrado em Mecânica, identificamos outra mudança importante. Analisando a localização geográfica das escolas públicas em que cursaram o último ano do ensino fundamental na cidade de Belo Horizonte, é possível concluir que houve um gradativo deslocamento de regiões mais ricas da cidade, como a regional Centro-Sul, para o vetor norte da capital mineira, com destaque para a regional Nordeste e Pampulha, que são áreas distantes do *campus* Nova Suíça do CEFET (MG) e mais periféricas em relação ao centro da cidade, logo ocupadas majoritariamente por trabalhadores de mais baixa renda, conforme apontam os dados dos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Perfil dos estudantes matriculados no curso de Mecânica do CEFET (MG) por regionais da cidade de Belo Horizonte, entre 2007 e 2013



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 6 – Perfil dos estudantes matriculados no curso de Mecânica do CEFET (MG) por regionais da cidade de Belo Horizonte, entre 2014 e 2018



Fonte: elaborado pelos autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública, em sua essência, não levou em conta os processos culturais e de formação das sociedades, desconsiderando as diversidades da população brasileira e impossibilitando uma forma mais democrática e humanizada de acesso aos direitos sociais que deveriam ser oferecidos e disponibilizados a todos. Para Moll (2005, p. 9),

[...] o ambiente escolar hostil à diversidade não é resultado apenas de históricos processos endógenos de uma instituição que, no seu fazer, rejeitou a possibilidade do diálogo com “eles”, mas tal hostilidade só pode ser compreendida no amplo contexto das relações sociais que nos tecem, e que por nós, são tecidas.

Ao homogeneizar os processos educacionais, a escola deixou de lado as diferenças e diversidades sociais que poderiam contribuir tanto para a análise dos acontecimentos históricos, influenciando o desenvolvimento educacional brasileiro, como para a possibilidade de democratização de acesso aos direitos sociais necessários à vida em comunidade.

No Brasil, a Lei de Cotas, ao longo dos seus 10 anos de existência, vem se mostrando um mecanismo bem-sucedido para romper com os diversos tipos de exclusão que marcaram a história da nossa educação. Além de dar acesso às carreiras mais qualificadas, que permitem cessar a cadeia histórica de exclusão social de raças e classes, tal instrumento vem permitindo maior heterogeneidade nas universidades públicas e nas instituições que compõem a RFEPCT.

A partir de dados empíricos, podemos perceber que mesmo um curso que tem uma formação marcada pelo trabalho manual, como é o caso do curso técnico integrado ao ensino médio de Mecânica do CEFET (MG), era mais acessível a estudantes da rede privada de educação do que, de fato, à classe trabalhadora. Somente com a implantação da Lei de Cotas foi possível modificar esse cenário. O resultado disso não é apenas um acesso ao diploma de curso técnico em Mecânica. Isso porque a formação integrada e de qualidade ofertada em instituições como o CEFET (MG) possibilita que estudantes oriundos das classes trabalhadoras almejem uma educação superior que os capacite a ingressar em carreiras mais prestigiadas socialmente, antes restritas às classes dominantes.

Interromper esse processo de inclusão a partir da educação seria um enorme retrocesso social e econômico. Por isso, é de suma importância que a Lei de Cotas seja renovada. Para justificar essa renovação, não faltam dados empíricos produzidos por cientistas especialistas em Educação. Mas, talvez, nem precisasse de tanto. Basta percorrer os corredores das

universidades e das instituições da RFEPC: a diversidade de classes e de raças é uma realidade. E precisamos de mais diversidade e complexidade, não de mais exclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Brasília. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view= download & aliás=11663-rb006-12-pdf & category_slug=setembro-2012-pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=11663-rb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 107, de 2 de julho de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view= download & alias=6691-if-concepcaoediretrizes & category_slug=setembro-2010-pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF: SEDH/PR, 2009. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Ações afirmativas**. Nexo Políticas Públicas. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/glossario/A%C3%A7%C3%B5es-afirmativas>. Acesso em: 24 maio 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-20, dez. 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 1, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 121-159, 1998.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, [S.l.], v. 38, n. 151, p. 129-151, jul./set. 2001.

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

HERINGER, Rosana Rodrigues. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA POPULAÇÃO, 13., 2002, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ABEP, 2002.

HOSKEN, Cristiane de Lima. Ações afirmativas. **MPMG Jurídico**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 28-29, dez. 2005/jan. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

LEAL, Giuliana Franco. Populações excluídas: uma categoria de pesquisa viável? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2008, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2008. p. 1-12. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1722/1682>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MELLO, Marco Aurélio Mendes de Farias. A igualdade e as ações afirmativas. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-26, jan./jun. 2003.

MOLL, Jaqueline. No fio da navalha: o direito à inclusão e à singularidade no contexto escolar como elementos para a reinvenção do presente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005.

MUNIZ, Ricardo. Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira. **Jornal da UNESP**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/>. Acesso em: 24 maio 2022.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 75-91.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SOUZA, Paulo Renato. A questão racial e a educação. **Folha de S. Paulo**, n. 26447, 30 ago. 2001. Opinião/Coluna Tendências/Debates, p. A3.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. *In*: VERAS, Maura P. B.; SPOSATI, Aldaíza; KOWARICK, Lúcio. **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 128-133.

Recebido em: 24 jun. 2022.

Aceito em: 20 mar. 2023.