



INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO

**O Contributo da Lei de cotas na redução das Desigualdades Sociais no  
Brasil.**

**Fernando Francisco Gonçalves**

**Dissertação de Mestrado**

**Mestrado em Empreendedorismo e Internacionalização**

Versão final (Esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri)

Porto – 2017

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO



INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO

# **O Contributo da Lei de cotas na redução das Desigualdades Sociais no Brasil.**

**Fernando Francisco Gonçalves**

**Dissertação de Mestrado**

**Apresentado ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto  
para a obtenção do grau de Mestre em Empreendedorismo e Internacionalização  
sob a orientação da Doutora Susana Bernardino**

Porto – 2017

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO  
INSTITUTO  
POLITÉCNICO DO PORTO

## **Agradecimentos**

Agradeço a *DEUS*, pela dádiva da *vida*.

Aos meus pais, *Valter Gonçalves (in memória)*, a minha mãe, *Manuela Francisco Gonçalves*, gratidão eterna por tudo que se fez realizar em minha vida. Tudo que sou é graças a vocês.

Aos meus irmãos Fábio, Fabiana, Cláudia e minhas sobrinhas Camila, Kelsy e Emanuele. Por fazerem parte da minha vida. A tia Maura e ao meu tio, Valdomiro Gonçalves, um mecenas em minha vida.

Aos meus benfeitores, *Religiosos Terciários Capuchinhos (Freis)* da Casa do Menino cuja filantropia mudou a minha vida.

Aos amigos da casa espírita *Paulo, o Apóstolo* e, de modo especial, a Ellen Feliciano que sempre acreditou em mim.

À minha orientadora, Susana, por ser atenciosa, dedicada e muito competente.

A todos que conheci durante minha vida, familiares, amigos, colegas, conhecidos e ao IFTM e ISCAP. Vocês fizeram parte da minha vida assim como eu fiz parte da vida de vocês. Estaremos ligados para sempre. Tudo que foi escrito é um retrato da minha vida, essa é uma carta escrita por mim guiada por uma profunda gratidão por tudo aquilo que passei. A minha mais sincera gratidão, a vida, e a cada um de vocês.

***Grazie mille ! merci beaucoup !! muchas gracias !!! muito obrigado !!!!***

## **Resumo**

A questão social tem ocupado um grande espaço nas discussões a respeito da igualdade, sendo abordada em diferentes aspectos teóricos. Algumas abordagens são feitas essencialmente por meio de instrumentos que adotam uma perspectiva de tratamento diferenciado, positivo a determinado grupo de pessoas através da legislação. Este trabalho teve por objetivo estudar a contribuição da Lei de cotas na redução das desigualdades sociais no Brasil. Com efeito, a Lei 12.711/12 visa permitir o ingresso por meio da reserva de vagas dos alunos negros, pardos e indígenas, assim como aqueles de baixa renda e provenientes de escola pública. O objeto de estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, nos Campus Uberaba e Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico no ano de 2017. O presente estudo analisou o perfil social, econômico, racial e familiar dos estudantes de 07 cursos de nível médio técnico profissionalizante realizado por meio de um questionário, aplicado a 318 alunos respondentes. Buscou-se conhecer as semelhanças entre estudantes cotistas e contingente geral, tanto nos aspectos das dificuldades escolares como no sucesso estudantil, e até mesmo nos benefícios trazidos ao longo do curso, e quais são as expectativas de ambos os grupos após a conclusão do curso. Para análise dos dados procedeu-se a análise estatística descritiva e inferencial dos resultados, sendo o método estatístico inferencial utilizado Teste qui-quadrado e *T Student*. Verificou-se que a Lei de cotas é responsável pela inclusão dos alunos que apresentam condicionantes potenciadoras de exclusão social, por meio da educação, permitindo a qualificação profissional e, por consequência, o acesso ao mercado de trabalho. Esses alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentaram diferentes níveis de dificuldade escolar durante a frequência do curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio quando comparados aos estudantes do contingente geral. Quanto ao nível de sucesso escolar entre alunos cotistas e contingente geral não se apresentou diferenças no nível de desempenho estudantil. No entanto, a percepção dos benefícios trazidos pela frequência durante o curso entre alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas e contingente geral são entendidas de formas diferentes entre os dois grupos. A situação mais esperada pelos alunos é o ingresso no ensino superior após o término do curso tanto do grupo de estudantes cotistas quanto contingente geral.

**Palavras chave:** Igualdade, Equidade, Desigualdade, Políticas Públicas na Educação, Brasil, Lei de cotas, Exclusão social, Inclusão social.

## **Abstract**

The social issue has occupied a great place in debates on quality and it has been addressed in many different theoretical concepts. Some approaches are essentially made through instruments which adopt a differentiated treatment perspective, imposed by law to a particular group of people. The present study aims at analyzing the Quota Law contribution to reduce social inequality in Brazil. In fact, the Law number 12.711/12 aims at granting university and course places to black, brown and Indigenous students, as well as low-income students and those coming from public schools. The object of study was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro (in Minas Gerais, Brazil), on Uberaba Campus and Uberaba Advanced Campus Technology Park in 2017. The study has analyzed the students' social, economic, racial and familiar profiles in the average level of 07 (seven) technician professionalizing courses and it has been carried out through a questionnaire answered by 318 (three hundred eighteen) students. The purpose was to meet the similarities between quota students and the others in terms of learning disabilities and struggles, as well as in college accomplishment, in addition to the courses' benefits and the students' expectations for the future. The data analysis has been done through descriptive and inferential statistics by chi-squared test and T-test. It was found that the Quota Law holds responsibility for the inclusion of students with empowering determinants of social exclusion through education, which provides professional qualification and, consequently, access to the labour Market. These quota students, when compared to the other ones, have presented different levels of school difficulty during the course in high school. As for the level of student accomplishment among quota students and the others, there were not significant differences between them. However, it was possible to notice that each group of students has a different perception of the benefits of attending a course. Both groups' highest expectation is to attend college after finishing the technician professionalizing course.

**Key words:** Equality; Equity; Inequality; Public policies regarding Education; Quota Law; Social exclusion; Social inclusion.

## **Lista de abreviaturas**

**CAUPT** - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico  
**CEB** - Câmara de Educação Básica  
**CEE** - Comunidade Econômica Européia  
**CEFET/MG**- Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais  
**CEFET/RJ** - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Rio de Janeiro  
**CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa  
**CNE**- Conselho Nacional de Educação do Brasil  
**CNEP** - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Brasil  
**CONAE** - Congresso Nacional de Educação do Brasil  
**CONDORCET** - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa  
**DCNEM**- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**DIRED** - Diretoria de Estudos Educacionais do Brasil  
**ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
**FJP** - Fundação João Pinheiro Governo de Minas Gerais  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil  
**IDH**- Índice de Desenvolvimento Humano  
**IFTM** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
**IPM**- Índice de Pobreza Multidimensional  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**MEC** - Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil  
**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**PFL/MA** - Partido da Frente Liberal do Estado do Maranhão  
**PL** - Projeto de Lei  
**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Brasil  
**PNE** - Programa Nacional de Educação do Brasil  
**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PT/MT**- Partido dos Trabalhadores do Estado do Mato Grosso  
**RFEPT** - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil  
**STF** - Supremo Tribunal Federal do Brasil  
**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TA** - Termo de Assentimento  
**UTFPR** - Universidade Tecnológica Federal do Estado do Paraná

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Cursos ofertados.....	53
Tabela 2 - Caracterização escolar dos respondentes .....	65
Tabela 3 - Caracterização demográfica dos respondentes.....	66
Tabela 4 - Condições de moradia.....	68
Tabela 5 - Nível de instrução e situação profissional dos pais.....	71
Tabela 6 - Renda Familiar .....	72
Tabela 7 - Frequência de atividades culturais (por ano) .....	73
Tabela 8 - Escola de origem do estudante.....	74
Tabela 9 - Percorso caso não tivesse ingressado no ensino médio ao abrigo da Lei de cotas (Valores médios).....	76
Tabela 10 - Dificuldades sentidas pelos alunos na frequência do ensino médio.....	78
Tabela 11 - Situação financeira e profissional durante a frequência do ensino médio .....	79
Tabela 12 - Teste do Qui-quadrado à realização de atividades remuneradas.....	79
Tabela 13 - Desempenho escolar .....	80
Tabela 14 - Testes do qui-quadrado entre alunos Cotistas e Contingente geral.....	81
Tabela 15 - Benefícios percebidos pela frequência do curso de ensino .....	83
Tabela 16 - Pretensões após o término do curso .....	84
Tabela 17 - Resultado dos testes de hipótese .....	85

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 - Cidade onde mora .....	67
------------------------------------	----

## **Lista de figuras**

Figura 1 - Resultado das misturas raciais.....	21
Figura 2 - Cálculo da Renda familiar .....	34
Figura 3 - Apropriação da renda por famílias pobres.....	35
Figura 4 - Localização da cidade de Uberaba .....	49

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	ii
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Lista de abreviaturas</b> .....	iv
<b>Introdução</b> .....	x
<b>Capítulo I - Enquadramento conceptual</b> .....	xiv
<b>1.1 Sobre o conceito de igualdade e equidade</b> .....	15
1.2 Sobre o conceito de desigualdade social .....	16
<b>Capítulo II – Desigualdades sociais: origens, avaliação e instrumentos para redução do nível de desigualdades sociais</b> .....	18
2.1 Fatores que contribuem para o surgimento de desigualdades .....	19
2.1.1 Fatores econômicos .....	19
2.1.2 Fatores raciais.....	21
2.1.3 Fatores culturais e educacionais .....	24
2.1.4 Fatores associados ao porte de deficiência física e necessidades especiais .....	30
2.2 Avaliação do nível de desigualdades de uma sociedade .....	33
2.3 Instrumentos para a redução do nível de desigualdade de uma sociedade.....	36
<b>Capítulo III – Aspectos sociológicos do Brasil</b> .....	42
3.1 Caracterização socioeconômica do Brasil.....	43
3.2 Caracterização racial do Brasil.....	44
3.3 Caracterização do sistema educativo no Brasil .....	45
3.4 Ações afirmativas na educação do Brasil e o surgimento da Lei de cotas .....	47
3.5 Caracterização histórica, socioeconômica e educacional de Uberaba.....	49
<b>Capítulo IV – Metodologia de investigação</b> .....	54
4.1 Objetivos, hipóteses e modelo de investigação .....	56
4.2 Abordagem metodológica .....	58
4.3 Unidade de análise .....	58
4.4 Seleção dos participantes .....	58
4.5 Desenho do instrumento de notação.....	59
4.6 Procedimentos para a coleta de dados.....	60
4.7 Metodologia para análise dos dados.....	62
<b>Capítulo V – Análise dos resultados</b> .....	63
5.1 Perfil dos alunos: caracterização racial, social, cultural, econômica e familiar .....	64
5.2 Caracterização do percurso esperado caso não ocorresse ingresso ao abrigo da Lei de cotas .....	75

5.3 Caracterização das principais dificuldades sentidas durante a frequência do ensino médio e desempenho geral dos alunos .....	77
5.4 Benefícios percebidos pela frequência do curso técnico profissionalizante de nível médio .....	82
5.5 Expectativas dos alunos após a conclusão do curso técnico profissionalizante de nível médio .....	84
<b>Capítulo VI – Discussão dos resultados</b> .....	86
<b>Conclusões</b> .....	91
Bibliografia: .....	94
APÊNDICE A - Resultado da assertiva: caso não tivesse ingressado ao abrigo da Lei de cotas .....	106
APÊNDICE B - Resultado das assertivas: Dificuldades, Benefícios e Pretensões após o curso. ....	107
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	110
APÊNDICE D - Termo de assentimento.....	111
APÊNDICE E - Transcrição do questionário.....	112
ANEXO A - Parecer do comitê de ética.....	119

## **Introdução**

O Brasil é um país localizado na América do Sul, sendo a sua costa litorânea banhada pelo oceano Atlântico (Sene, 2010). É o quinto maior país do mundo superado somente pela Rússia, Canadá, China e Estados Unidos. Conta com uma área de 8.514.876 km<sup>2</sup>, e uma população de 204.450.649 habitantes (Sene, 2010).

As regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, de acordo com Moreirão (2013), apresentam grandes desigualdades socioeconômicas, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais. A industrialização concentrou-se de forma marcante na região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo). Em especial São Paulo, sendo que as demais regiões passaram a gravitar em torno dela, o que levou a um processo de desigualdades socioeconômicas entre as regiões ganhando uma maior dimensão.

Contudo, Sene (2010) demonstra que a população dessas regiões apresenta uma grande diversidade étnica, sendo constituídos a partir de índios, portugueses, africanos, outros europeus imigrantes (italianos, poloneses, alemães, espanhóis) e asiáticos (libaneses, japoneses, entre outros). Em termos percentuais, Sene (2010) indica que atualmente essa população é composta em cerca de metade por indivíduos de raça branca (49,4%) e indivíduos pardos, negros, indígenas e amarelos (50,5%).

Em um país com uma história e herança tão diversa é preciso fomentar as ações afirmativas, dentre as quais se destacam as políticas de discriminação positiva que procuram através da lei reduzir as desigualdades sociais e promover a integração social, democrática e inclusiva de diferentes grupos, historicamente discriminados.

Nesse sentido, a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, denominada Lei de cotas, foi criada com o intuito de fomentar o acesso ao ensino por parte de alunos negros, pardos e indígenas, assim como a população de baixa renda e alunos que cursaram integralmente o ensino médio ou fundamental na rede pública de ensino. A Lei de cotas reserva, no mínimo, 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais, em cada processo seletivo, para o ingresso desses alunos em cursos superiores e em cursos técnicos de nível médio ofertados nos institutos federais.

Segundo Frias (2013), a reserva de uma quantidade de vagas previamente estabelecida para grupos sociais tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidade, estabelecendo a igualdade de acesso a educação a grupos cuja condições racial ou econômica poderá potencializar uma situação de exclusão social. A discriminação positiva criada pela Lei de cotas encontra-se em linha com a preocupação mundial relativamente ao combate a

desigualdade social e a pobreza, concebida de uma forma sustentável através do apoio a formação técnico profissional que possibilite que os seus beneficiários tenham acesso a melhores condições de educação e, por consequência, de emprego.

Em 2008, com a Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), criando os Institutos Federais. Atualmente existem 38 Institutos Federais no Brasil. Um desses institutos federais é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), e de Minas Gerais (CEFET-MG) e 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (IFTM, 2008).

O IFTM localiza-se na região Sudeste no Estado de Minas Gerais e é composto por 10 unidades: Campus Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro e a Reitoria localizada na cidade de Uberaba, estado de Minas Gerais. O Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT) assim como o Campus Uberaba surgiram a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais, em 29 de dezembro de 2008 com a promulgação da Lei nº11.892 (IFTM) (2008).

Os Institutos Federais também fazem parte desse processo de formação estudantil, ofertando cursos de nível médio técnico profissionalizante. Para ingressarem no ensino médio, os candidatos devem ter concluído a 9ª série do ensino fundamental sendo, depois disso, realizado o processo seletivo para sua admissão. Esses cursos permitem a qualificação profissional dos jovens permitindo o combate a pobreza e a vulnerabilidade social por meio da educação. As políticas públicas têm sido criadas com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais na educação do Brasil e permitir a capacitação dos indivíduos de forma inclusiva e democrática, com as escolas federais.

Esta investigação tem como objetivo principal compreender em que medida a Lei de cotas para ingresso no ensino técnico profissionalizante de nível médio tem contribuído para a redução do nível de desigualdades sociais no Brasil, tomando como análise o caso do IFTM. Tendo em mente esse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos de investigação:

- ❖ Identificar o perfil racial, social, cultural, econômico e familiar dos estudantes do IFTM;

- ❖ Compreender qual o percurso que seguiriam alunos que evidenciam fatores capazes de contribuir para a exclusão social caso não ingressassem no ensino médio do IFTM ao abrigo da Lei de cotas;
- ❖ Compreender as principais dificuldades sentidas pelos alunos na frequência de cursos de ensino médio e em que medida as dificuldades sentidas por alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas são as mesmas que as percebidas pelos alunos ingressantes por via do contingente geral;
- ❖ Compreender a taxa de sucesso de frequência do ensino médio dos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas e em que medida são semelhantes às observadas pelos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral;
- ❖ Compreender quais as expectativas dos alunos após a conclusão do ensino médio e em que medida as expectativas dos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas é semelhante a dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral;
- ❖ Compreender quais os benefícios de frequência do ensino médio percebido pelos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas e em que medida esses benefícios são semelhantes aos percebidos pelos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

O interesse da investigação resulta da enorme relevância que os programas de formação poderão assumir para a redução de desigualdades em grupos particularmente vulneráveis da população, sendo importante compreender em que medida a Lei de cotas está ou não, efetivamente a contribuir para a redução de desigualdades sociais no Brasil. Para além disso, acresce ainda a experiência adquirida no setor de Coordenação e Controle de Registro Acadêmico (CRCA) como funcionário do IFTM – Triângulo Mineiro, que na realização da função de matrícula dos alunos, observou que um grande número de estudantes ingressantes era proveniente de escolas e bairros centrais, sendo que algumas escolas e bairros mais periféricos estavam sendo excluídos. Diante desse fato conspícuo, o mestrando motivou-se a pesquisar o impacto que a Lei de cotas (Lei 12.711/12) estava a ter no ingresso no ensino médio de alunos com características potencialmente geradoras de exclusão social e compreender em que medida esta legislação estaria de facto a contribuir para a redução de desigualdades sociais no Brasil.

Tendo em mente os objetivos de pesquisa, a dissertação estrutura-se do seguinte modo: no primeiro capítulo, procede-se a uma revisão dos conceitos teóricos que servirão de alicerce para o desenvolvimento e fundamentação do estudo empírico, em particular através

de uma revisão dos conceitos de igualdade, equidade e desigualdade social. No segundo capítulo, analisam-se os principais fatores que contribuem para o seu surgimento, procede-se a uma revisão dos principais instrumentos que permitem avaliar o nível de desigualdades de uma sociedade e abordam-se os principais instrumentos para a redução do nível de desigualdades sociais, explorando-se as políticas públicas que permitem atenuar o nível de desigualdade existente. De seguida, no capítulo 3, procede-se a uma caracterização do Brasil, baseada em aspectos sociológicos, socioeconômicos e raciais, e descrevendo-se as ações afirmativas que têm sido concebidas no sistema educacional brasileiro, de onde se destaca o surgimento da Lei de cotas. Ainda no capítulo 3, é feita uma caracterização da cidade de Uberaba, onde se localiza o IFTM. No capítulo 4, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada para a realização do estudo empírico. No capítulo 5 são apresentados os principais resultados obtidos, a que se segue, no capítulo 6, a sua discussão. Por fim, apresentam-se as principais conclusões da investigação.

## **Capitulo I - Enquadramento conceptual**

## 1.1 Sobre o conceito de igualdade e equidade

Realizando uma digressão ao longo da história humana, verifica-se que as organizações políticas sempre buscaram promover a igualdade entre os homens. Desde logo a Declaração de Virgínia, de 1776, no seu artigo 1º, refere que “Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, por nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança”.

Em seguida, na Declaração Francesa de 1789, também em seu artigo 1º, diz que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”.

É no século XX, em 1948, que a Declaração Universal dos Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas (ONU), no artigo 1º, trouxe uma acepção contemporânea ao conceito ao afirmar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Ao longo da história, várias personalidades têm se destacado na defesa do conceito de igualdade. Tomazini (1993) destaca o papel de relevo de Thomas Hobbes na teoria do contrato social, ao defender que todos os homens eram naturalmente iguais. Já John Locke (como citado por Tomazini, 1993) defendia que os homens livres e iguais deveriam pactuar para estabelecer uma sociedade política. Com a chegada do liberalismo, durante o século XIII, surge o postulado de que ‘todos os homens são iguais perante a lei’. A Revolução Francesa e a Revolução Socialista constituíram ainda dois movimentos históricos de importância capital para o avanço no domínio da igualdade entre os homens.

Saviani (2015) faz uma distinção entre igualdade e equidade, procurando clarificar cada uma das definições que, embora diferentes, são com frequência tratadas como sinônimo.

Fazendo uso de parâmetros legais e filosóficos, Saviani (2015) considera que o termo ‘igualdade’ está intimamente ligado a essência do ser humano e da sua dignidade. Para o autor, a equidade, por sua vez, está relacionada com questões utilitárias do neopragmatismo que vem se firmando como filosofia dos tempos neoliberais.

O termo equidade tem na sua gênese a palavra grega *eikos*, que deriva de *epieikeia* que, por sua vez, corresponde a expressão latina *aequitas*, que significa “que convém ou é

adequado a uma coisa” (Enciclopédia Espasa-Calpe, sd, v. 20, p.362-363). Mais recentemente, Meuret (2011) apresenta a equidade com uma noção equivalente a justiça, apesar de o autor advertir que diferenciar o que é justo, injusto ou equitativo não é algo consensual.

Ainda dentro dessa perspectiva, Garnier (2010) também adverte sobre a diferença do significado entre equidade e igualdade. Para este, a equidade é um princípio superior ao da justiça dando a cada indivíduo aquilo que é devido diante uma justa avaliação. Esta posição não está, no entanto, diretamente ligada a igualdade, uma vez que não prevê uma situação de partilha igualitária.

O autor diferencia ainda duas formas de equidade: (i) a equidade segregada, que se refere a justiça mas, devido a origem social, requer formas de educação diversificadas; e (ii) a equidade igualitária que é dirigida frente a igualdade de instrução.

O termo igualdade é trazido do ideário liberal pela revolução francesa que enfatizou, ainda, a importância da educação como condição necessária para igualdade entre os homens.

A Declaração Francesa de 1789, assim como a Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, sustentam o conceito de igualdade formal, resultante da assunção de que “todos os homens nascem livres e iguais em direitos” (artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU). No entanto, Karl Marx (1867) no seu livro “O Capital, Crítica da Economia Política” mostra que a igualdade material nem sempre se verifica, demonstrando a desigualdade real presente em quase todas as sociedades capitalistas.

Sendo assim, Almeida (2011) distingue duas formas de igualdade. São elas: igualdade formal e a igualdade material. A formal é estabelecida através da produção de direito positivo (leis), presente nos textos constitucionais, colocando os homens com direitos iguais. Já a igualdade material (ou substancial, ou aristotélica) é a igualdade de fato, no sentido sociológico, o que significa que o conceito de igualdade ultrapassa os aspectos formais para se alcançar a igualdade material, promovendo a equalização social.

## **1.2 Sobre o conceito de desigualdade social**

Apesar do progresso observado ao longo dos últimos séculos, constata-se que dentro de uma sociedade nem sempre os homens são tratados de uma forma igual. Importa por isso compreender as principais origens das desigualdades existentes nos dias de hoje.

O termo “exclusão social” surgiu nos anos de 1960 (Kanfle, 1965), muito embora a sua difusão tivesse ocorrido principalmente durante os anos de 1990. Desde então têm surgido vários estudos sistemáticos que procuram contribuir para a definição do conceito de exclusão social, a maioria deles tomando como referência os discursos sobre as “novas formas de pobreza” e a “nova questão social” (Blanco, 2016). Analisar a pobreza de forma multidimensional é extremamente positivo para estabelecer a melhor estratégia de políticas sociais voltadas para a população mais pobre, de modo a potencializar a redução da pobreza e, por isso, causar um impacto positivo sobre as desigualdades sociais (Fahel, 2016). No entanto, a pobreza e a desigualdade são tratadas por Pochmann (2014) como sendo manifestações distintas, mesmo ocorrendo uma redução da extrema pobreza, ela não é acompanhada por uma redução significativa das desigualdades.

Para compreender melhor essas manifestações, Costa e Marguti (2015) alertam para o conceito de “exclusão” e de “vulnerabilidade social”. Segundo Monteiro (1995), estes fenômenos ocorrem quando estamos perante uma situação de pobreza em que questões básicas como alimentação, abrigo, vestuário, educação ou assistência à saúde não estão a ser satisfeitas de uma forma adequada. Com isso, surgem as desigualdades que, conforme explica Grusky (2001), são os processos de distribuição e produção de bens e recursos (materiais e simbólicos) escassos dentro da sociedade como elementos de base para o surgimento das desigualdades.

Costa e Marguti (2015), de um modo semelhante, associam o conceito de pobreza a expressão “necessidades básicas insatisfeitas”, defendendo que se trata essencialmente de um conceito multidimensional, com enorme impacto em termos de desenvolvimento humano.

Pries e Bekassow (2015) buscam a origem do conceito discriminação na palavra latina “*discriminare*”, que significa separar, diferenciar ou distinguir. A discriminação social (positiva ou negativa) implica a negação a grupos sociais ou indivíduos, de forma sistemática, as mesmas oportunidades em razão de características adscritas a cor da pele, raça, etnia, origem social, religião, gênero, idade ou deficiência física ou mental (Pries & Bekassow, 2015).

## **Capítulo II – Desigualdades sociais: origens, avaliação e instrumentos para redução do nível de desigualdades sociais**

## **2.1 Fatores que contribuem para o surgimento de desigualdades**

São vários os fatores que têm sido apontados como desencadeadores de desigualdades sociais. A revisão de literatura indica que na gênese do aparecimento de desigualdades sociais poderão residir questões materiais (econômicas), raciais ou culturais (Scalon & Salata, 2016).

### **2.1.1 Fatores econômicos**

Rousseau (1712-1778) em seu discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, acreditava que existiam dois tipos de desigualdade nos seres humanos: (i) a natural (ou física), que resulta de atributos como idade ou saúde; e (ii) a desigualdade moral (ou política), que resulta das convenções sociais existentes, sendo institucionalizadas pelos homens.

Karl Marx defende que as desigualdades sociais resultam essencialmente de factores econômicos, nomeadamente pela posse de capital industrial, capaz de gerar uma parcela crescente de produção e renda e conduzindo a uma situação de concentração de riqueza e ao “princípio da acumulação infinita”. Marx acreditava que a desigualdade não estava apenas condicionada ao fator econômico, sendo também consequência das interações culturais, sociais e políticas. Para Karl Marx, a desigualdade é uma questão multidimensional, que envolve, por exemplo, aspectos relacionados com a educação, a família, as relações entre os indivíduos e a sua percepção como um membro integrante.

Thomas Piketty (2013), no seu livro “O Capital no século XXI”, aborda o fenómeno da desigualdade dentro do aspecto econômico. Para o autor, a renda total de um indivíduo resulta do somatório da renda do trabalho (composta pelo salário, assim como os ganhos do trabalho informal) e pela renda do capital (formada por um conjunto de rendas como imóveis, dividendos, royalties e lucros). Quanto maior for o diferencial na distribuição de renda total (resultante da renda do trabalho e renda do capital) entre os indivíduos de um país, maior será a desigualdade observada. A expressão de cada um desses componentes sobre o nível de desigualdade poderá diferir de sociedade para sociedade. Como o autor adverte, poderá suceder o caso de numa sociedade se observar uma desigualdade da renda do trabalho baixa e uma desigualdade do capital alta. O inverso também será possível. Contudo, Piketty (2013) defende que a renda do capital se encontra mais concentrada do que a do trabalho e que ocorre desigualdade causada pelo fator econômico sempre que a rentabilidade gerada pelo capital investido é superior à taxa de crescimento da economia. Esta situação deriva do facto de o

ganho econômico alcançado ficar restrito a um grupo de pessoas que se apropria de uma parte da riqueza nacional maior do que a média da população.

Kuznets (1955), em seu artigo sob o título “Crescimento econômico e desigualdade de renda”, propôs a teoria da “curva de Kuznets” ou de “U invertido”, para explicar o desenvolvimento econômico e desigualdade na distribuição pessoal da renda. Para o autor, o processo de desenvolvimento econômico amplia ou diminui as desigualdades de renda entre os indivíduos. Numa fase inicial dos processos de desenvolvimento econômico e industrialização, as desigualdades existentes aumentam, uma vez que apenas uma pequena parte da população é capaz de se beneficiar dos ganhos desse processo. Assim, numa fase inicial, o crescimento econômico é capaz de conduzir a um aumento da concentração da riqueza, intensificando o diferencial de rendimento entre diferentes camadas da população. Depois, à medida que a população é capaz de usufruir em maior medida desse crescimento econômico, as desigualdades existentes diminuem (Kuznets, 1955). De facto, a história demonstra que durante as etapas iniciais da industrialização as desigualdades tendem a crescer, tal como se observou nos Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido ao longo do século XIX, a que se seguiu uma forte diminuição dessa desigualdade na primeira metade do século XX.

O surgimento de desigualdades poderá ainda acentuar-se entre gerações, em virtude da transmissão de riqueza através da herança (Kuznets, 1955). Tal como Piketty (2014) adverte, um cenário em que se observam baixos níveis de crescimento e uma elevada remuneração do capital é potenciador de um decréscimo da distribuição igualitária da riqueza em longo prazo.

Questões demográficas poderão estar também relacionadas com o surgimento de desigualdades. Nos meios urbanos tende a existir um maior nível de desigualdade, uma vez que comportam uma grande variedade de setores e diferentes meios de produção. As economias tipicamente agrárias, por sua vez, tendem a ser mais homogêneas. Por esse motivo, se constata que o crescimento urbanístico tenderá a aumentar o nível de desigualdades existentes na sociedade (Kuznets, 1955). Adicionalmente o mesmo autor, partindo da premissa de que o avanço tecnológico tende a ser mais intenso nas áreas industriais, argumenta que este poderá constituir mais um fator para o aumento das diferenças de renda entre os centros urbanos e o meio rural. Kuznets (1955) adverte para a possibilidade de transferência progressiva da população urbana para o setor industrial como forma de redução do nível de desigualdades. Dentro dessa mesma perspectiva, Narloch (2015) explica que a diversidade do povo (grupos heterogêneos) reunido em um mesmo território e a alta taxa de

natalidade entre mulheres pobres são capazes de criar desigualdades entre a população, seja agrupando indivíduos dentro de uma mesma cidade com rendas extremamente desiguais ou através do crescimento populacional desordenado entre pessoas pobres, com um grande número de filhos.

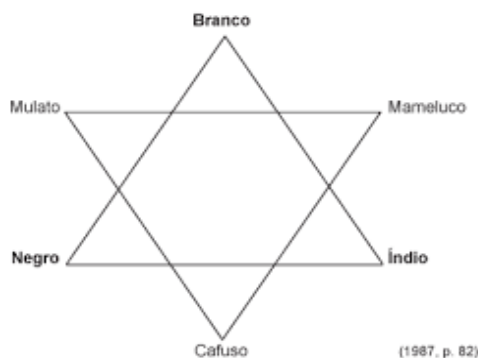
No entanto, Piketty (2014) acrescenta que a distribuição de riqueza e da renda não obedece apenas ao determinismo econômico encontrando-se também ligada a questões políticas, tais como guerras, políticas destinadas a reconstrução dos países e políticas públicas adotadas. De um modo diferente, Arretche e Comin (2015) defendem que fatores como programa de transferência de renda, aposentadorias indexadas ao salário mínimo, assim como a demografia (queda da fertilidade) influenciam na redução das desigualdades. Para Rodrigues (2000), uma das origens para a exclusão social advém de populações fragilizadas com a ausência de recursos financeiros, sociais e culturais.

### 2.1.2 Fatores raciais

Para Munanga (2010), a raça é uma construção social essencialista amplamente aceita. Conforme os autores Pries e Bekassow (2015), o termo raça tem experimentado importantes mudanças em seus fundamentos, deixando de ser uma questão biológica para ser uma questão eminentemente cultural. DaMatta (2010) defende que no Brasil “raça” se confunde com etnia.

No entanto, a raça é entendida como uma variação genética dentro da mesma espécie quando analisada de forma biológica. Todavia, segundo o autor, o fator biológico é confundido, com frequência, com os aspectos sociais e culturais, causando uma visão deturpada em relação ao autoconhecimento étnico visualizado no triângulo formado por brancos, negros e índios, que poderão dar origem a outros “resultados” das misturas “raciais” (figura 1).

**Figura 1 - Resultado das misturas raciais**



**Fonte: DaMatta (1987, p.82)**

Esse triângulo racial representa a mestiçagem que, de acordo com Veloso e Kabad (2010), entende-se que essa é a herança deixada por brancos, indígenas e negros que formam a sociedade brasileira sendo um importante fator para sua integração. DaMatta (2010) também afirma que esse aspecto é um importante fator cultural, capaz de integrar a sociedade e individualizar sua cultura, permitindo a harmonia entre as três raças (branco, negro e o índio).

Essa miscigenação levanta a arguição de como deve ser tratada a questão racial, sendo que Timothy Mulholland (2012, como citado por Pestana, 2014) defende que a denominação “raça” deve ser discutida dentro do aspecto sociológico, de um passado de discriminação pela cor da sua pele ou por sua origem ancestral escrava, e não apenas do ponto de vista genético.

Nesse mesmo sentido, Paterniani (2016) diz que as relações sociais devem ser entendidas do ponto de vista da existência das raças, no entanto a ideia de raça deve ser entendida enquanto uma construção social, e não do ponto de vista biológico já que existe apenas uma espécie humana.

O uso do termo raça foi amplamente utilizado devido a existência das gradações raciais, instituído por uma doutrina racionalizadora da supremacia política e econômica do colonizador europeu, que obedecia ao poder das forças de uma sociedade hierarquizada. De forma semelhante, Munanga (2000, p. 24) destaca a ideia de que existe uma “crença na existência das raças humanas naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”.

Segundo DaMatta (2010), para entender o racismo brasileiro basta observar as relações entre o colonizador (branco) e os escravos (negros e índios) que não permitia o confronto direto entre eles. As relações eram estreitamente políticas e econômicas, sendo essa apontada como uma explicação do racismo presente ainda nos dias atuais. No Brasil, a desigualdade racial é o resultado do passado colonial que era baseado em uma sociedade estruturada na escravidão, e que hoje se reflete em inúmeros segmentos sociais, estando representada em vários aspectos: sociais, culturais e educacionais.

O racismo, segundo Borges, Medeiros e d’Adesky (2002), é um comportamento social presente em toda história da humanidade, que possui duas manifestações: a institucional e a individual. O racismo sob a forma institucional é representado por ações discriminatórias e difundido por toda sociedade. As suas manifestações ocorrem através das periferias, guetos, bairros e escolas e até mesmo nos empregos, onde ocorre o isolamento dos grupos raciais (negros). Essas condutas discriminatórias, segundo o autor, estão presentes inclusive nos

livros didáticos, com a ausência da história dos afrodescendentes no Brasil, ou por meio dos personagens e imagens estereotipadas do negro.

Existem algumas limitações, mesmo que implicitamente, na forma de abordar o racismo e as “raças” no Brasil que estão baseadas na cor da pele e outras características físicas, em comparação a outros lugares do mundo, como na Europa, que está centrado na dominação de um povo e na sua essencialização (Pries & Bekassow, 2015; Weiner, Williams & Priest 2016).

Para Rodrigues (2000), a exclusão social resulta do rompimento causado por mecanismos de estigmatização que atingem grupos específicos como as minorias étnicas. Lima (2012) explica que algumas desvantagens são produzidas historicamente entre grupos sociais, na ideia de diferença étnica (racial) e sexual. De forma semelhante, Lima, Neves e Silva (2014) afirmam que existe uma forte presença de dominação e assimetria de poder que é estabelecida pelas relações raciais, e que tem perdurado ao longo da história.

Durante o processo de classificação racial feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pode ocorrer uma incerteza racial. No entanto, Muniz (2016) após analisar duas dimensões baseadas em condições socioeconômicas (a educação e o consumo), não encontrou grandes alterações em termos de desigualdades sociais entre as diferentes raças da população.

Silveira e Muniz (2014), analisando a associação entre segregação residencial e a desigualdade racial, verificam que a cor da pele tem mais impacto sobre o salário do que a zona urbana onde residem os indivíduos. Os mesmos autores constatarem que as regiões periféricas se mostraram mais desiguais em termos salariais do que as regiões centrais. Não obstante, um fator chave na diferenciação salarial é a questão racial (a cor da pele).

A agravar o problema da discriminação racial, Alves, Soares e Xavier (2016) alertam para a questão da educação, uma vez que os autores evidenciam que alunos negros com baixo nível socioeconômico apresentam geralmente um baixo rendimento nas provas de proficiência causado pelos problemas de aprendizagem durante o ensino fundamental. Os autores destacam a dificuldade de leitura nos alunos negros do sexo masculino e na área da matemática nos alunos do sexo feminino, o que os coloca numa situação desvantajosa para o prosseguimento da sua vida escolar. Érnica e Batista (2012) chamam a atenção para os estabelecimentos de ensino presentes em locais de segregação e que estão isolados social, cultural e geograficamente, causando uma limitação das oportunidades educativas que são ofertadas, gerando grandes desigualdades em meio a sua população. Crepalde e Silveira

(2016), nesse mesmo sentido, referem que um indivíduo de cor negra possui menor probabilidade de concluir um curso de maior prestígio, do que indivíduos de outras raças.

A efetivação da discriminação refletir-se-á, segundo Nunes e Santos (2016), por várias etapas ao longo da vida do indivíduo. Inicia-se pela origem social, afetando o nível de escolaridade, transitando para o trabalho, inserção ocupacional, chegando inclusive ao nível salarial. O rendimento a auferir irá, assim, espelhar o efeito negativo acumulado das características individuais e discriminação racial.

Monsma (2016) explica que as políticas públicas e outras formas de iniciativas que visem acabar com o racismo têm que abordar diferentes aspectos. Para o autor, somente a criação de uma classe média negra e as cotas nas universidades públicas, não serão capazes de superar o racismo.

### **2.1.3 Fatores culturais e educacionais**

A cultura e educação são apontadas como um importante fator na explicação do nível de desigualdade de uma sociedade. Assim, quando determinados grupos são afastados do acesso ao ensino e educação, exponencia-se a sua divergência face aos demais grupos da população, conduzindo a uma intensificação do risco de exclusão social e de aumento do nível de desigualdade social. No inverso, como referido por Muniz (2016), a educação representa um mecanismo de mobilidade social.

A necessidade da definição de cultura foi estabelecida na política curricular oficial que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio do parecer CNE/CEB n. 5/2011 (Brasil, 2011) e da resolução CNE/CEB n. 2/2012 (Brasil, 2012), o entendimento que se deve ter de cultura é:

O resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população. (Brasil, 2011, p. 20)

Segundo Costa (2015), a globalização dos direitos culturais deve ser vinculada ao debate sobre desigualdades sociais e assimetrias do poder, para estabelecer uma ampliação da

autonomia e das liberdades individuais. Dessa forma, Pavan (2013) explica que existe um desprezo pelos excluídos, pelos pobres ou indivíduos diferentes, estando geralmente ligados a retórica do mérito, ocultando a exploração desses grupos. No entanto, segundo o autor, a realidade mostra que a exclusão decorre da inferiorização de grupos culturais que não pertencem a uma cultura hegemônica e a processos econômicos, ao contrário do que diz a retórica da meritocracia, trazida pelo ideário liberal conservador, de que a pobreza e a exclusão se devem a falta de “competência”, ou não “aproveitamento” das oportunidades.

Apoiados nessa mesma afirmação, Moura, Lima Filho e Silva, (2015) explicam que a extrema desigualdade socioeconômica do Brasil, faz com que grande parte dos filhos da classe trabalhadora busque a inserção no mercado de trabalho antes de completar os 18 anos de idade, visando o auto sustento e o complemento da renda familiar, apresentando uma baixa escolaridade e sem qualificação profissional.

Bourdieu (1964) explica a existência do *éthos* (valores, ideias ou crenças) que é transmitido pelas famílias aos seus filhos, sendo capaz de definir a relação entre a escola e o capital cultural.

Schultz (1988) relata que a questão hereditária pode transmitir a capacidade laborativa para seus descendentes, criando uma associação entre os rendimentos do trabalho e a estrutura familiar. Lam e Schoeni (1993) descrevem que, mesmo havendo várias características sociais e demográficas mais favoráveis, a evidência existente é a de que o nível educacional dos pais tem influência direta no mercado de trabalho sobre os rendimentos de seus filhos. De forma quase idêntica, Henriques (2003) relata também que a desigualdade educacional e o nível de escolaridade dos pais têm reflexo direto na elevação da diferença salarial.

Silveira e Muniz (2014) afirmam que mesmo existindo essa estrutura geográfica e social bem definidas, os fatores culturais também exercem influência.

Barros *et al.* (2006) demonstram que a renda familiar *per capita* e o nível de escolaridade dos pais são fatores da estrutura familiar que determinam o nível educacional dos indivíduos no Brasil, afirmando que o nível de escolaridade dos pais é o aspecto mais importante.

Reis e Ramos (2011) consideram que o alto nível de desigualdade de rendimentos no Brasil possui grande influência causada pelo nível educacional familiar. Para os autores, nos casos em que os progenitores possuem um maior nível de instrução, os seus filhos apresentam em média um maior nível de escolaridade e um maior rendimento salarial.

Confirmando tal situação, Prates e Collares (2014) afirmam que a educação dos pais possui maior impacto na chance de ingresso no ensino público, do que a renda familiar.

Em outra perspectiva, Peres *et al.* (2015) mostraram as desigualdades educacionais entre os grupos socioeconômicos, usando como parâmetros a renda domiciliar *per capita*, sendo constatado que os estudantes pertencentes ao grupo com renda domiciliar *per capita* baixa não conseguiam atingir a formação estudantil completa, diferentemente ao grupo com renda domiciliar *per capita* elevada.

Existe uma frequência reduzida do número de alunos de baixa renda que conseguem ter acesso a universidades públicas de grande prestígio no país. Para isso, segundo Pinto (2004), contribui a precarização da educação pública, a dificuldade de acesso ao exame de seleção, para além de fatores relacionados com questões raciais, e a marginalização social. Verifica-se, pois, a existência de uma seleção para a educação superior, em muito herdada do passado colonial.

Para o autor, o ensino de qualidade em instituições particulares é alcançado apenas por uma classe social mais privilegiada, em que na sua maioria é da raça branca. Desse modo, o processo de seleção para ingresso nas universidades funciona na verdade como um filtro social e racial (Pinto, 2004). Afirmando esse pensamento, Moraes e Silva, (2015) argumentam que a educação pública de primeiro e segundo graus no Brasil são as grandes causadoras dessas desigualdades, seja pelo ensino de baixa qualidade, ou pelos baixos investimentos, sendo isso facilmente notado no baixo número de alunos provenientes das escolas públicas que ingressam nas universidades mais conceituadas do Brasil.

Apoiado sobre este cenário, Luz (2008) afirma que a precariedade das condições socioeconômicas da população mais pobre faz com que esses alunos estejam mais vulneráveis a repetência escolar, já que esses fatores auxiliam no sucesso escolar. No mesmo sentido, Alves, Ortigão e Franco (2007) expõem a situação dos alunos em diferentes condições socioeconômicas, ao longo da vida escolar, constatando que os alunos que trabalham são reprovados pelo menos uma vez durante a vida estudantil. Já em alunos com baixos níveis de recursos educacionais (jornal, revista, enciclopédia, atlas, dicionário) e de bens econômicos (televisão, computador, geladeira, automóvel) a repetência foi de 10% acima em comparação aos alunos que eram detentores desses recursos acima da média. Associando o aspecto racial e social é possível confirmar através dos autores Franceschini, Miranda e Gomes (2016) que o gênero e a raça/cor da pele devem ser considerados no risco de repetência escolar no ensino médio.

Assim, alunos que trabalham, dispõem de baixos recursos educacionais e com pais que apresentam baixa escolaridade, possuem maiores chances de repetência.

Nesse mesmo sentido, Lempert (2015) considera que a experiência adquirida pelas universidades públicas mais seletivas indica que a diversidade não pode ser garantida simplesmente pela substituição da ação afirmativa de caráter racial, pela de caráter social, devendo os dois aspectos estar presentes para garantir uma maior diversidade.

A busca pela educação, conforme explica Sofiato e Angelucci (2017), é essencial para promoção da inclusão e da equidade, já que são fundamentais para uma educação transformadora, capaz de combater a exclusão e a marginalização, reduzindo as desigualdades e disparidades que surgem durante o seu acesso.

Os processos de difusão do conhecimento e o investimento na qualificação e na formação da mão de obra têm sido apontados como forças propulsoras do aumento da igualdade ao longo do tempo. Neste contexto, o desenvolvimento tecnológico tem sido apontado como importante para a difusão e partilha do conhecimento e, por conseguinte, para o processo de redução do nível de desigualdades existente (Piketty, 2013).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A, III, da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 confirma, através do seu conteúdo, a importância da oferta de uma educação em que todos possam ter acesso, trazendo o seguinte teor:

Todo ser humano tem direito a instrução.

A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.

A instrução elementar será obrigatória.

A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. grifo do autor (parágrafo § 1, artigo 26)

Carvalhoes, Ribeiro e Sousa (2010) argumentam que a mobilidade social é influenciada principalmente pela educação, com uma dimensão maior do que a raça, a origem social ou até mesmo da classe social. Do mesmo modo, segundo o autor, a extrema desigualdade é gerada de forma determinante pelas desigualdades educacionais. Porém, Conceição e Zamora (2015) afirmam que a meritocracia baseada no desempenho e os mecanismos de competição são estimulados por meio da educação, mas não levam em consideração as condições que são impostas nos diferentes meios de aprendizagem.

Existe uma ideologia meritocrática sustentada na noção de igualdade de oportunidade, no entanto Souza e Vazquez (2015) apontam que os estudantes relatam baixas expectativas

em relação ao futuro, decorrentes de fatores socioeconômicos, étnico-raciais assim como da dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014) analisaram do ponto de vista sociológico os estudantes da França, identificando que as desigualdades presentes na escola não estavam somente ligadas aos recursos financeiros das famílias, sendo também explicadas pela classe social a que pertencem os estudantes. Durante a vida escolar existem diferentes experiências vivenciadas em função da classe social de proveniência, pelo que a escola conserva a ordem social de origem e perpetua as desigualdades existentes. O foco principal da sua pesquisa era avaliar a escola, observando a sua relação com as classes sociais e na construção das desigualdades sociais. Através do uso de tabelas e gráficos, os autores identificaram que as chances de acesso ao ensino superior dependiam da classe social dos pais, na medida em que identificam que os filhos de proletariados tinham 42 vezes menos chances de ingressar em uma Universidade do que os filhos de profissionais liberais e de executivos com nível superior. Os resultados obtidos levam Bourdieu e Passeron (2014, p.27) a afirmarem que "de todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil". Segundo Brito (2017), a origem social apresenta grande impacto sobre a educação, principalmente na escolarização formal, sendo que estudantes que pertencem às classes sociais privilegiadas têm em média mais anos de estudos. Deste modo, Bourdieu e Passeron (2014) evidenciam que os herdeiros econômicos e culturais, devido a sua origem social privilegiada, possuíam acesso as posições profissionais qualificadas e isso não estava de acordo com ideal revolucionário. De acordo com Nogueira (2013), a formação educativa de estudante sem que um dos progenitores desempenha a profissão de professor, possui maiores chances de obter sucesso, uma vez que acumulam experiências escolares favoráveis ao longo da vida estudantil.

Giffoni (2015) ressalta que o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento pelos estudantes nas escolas devem ser estimulados por processos e práticas que desenvolvam sua personalidade a partir de vivências, através da sua origem social e cultural, dentro das práticas institucionais de modo a que possam ocorrer as mudanças pessoais, institucionais e sociais, aumentando a qualidade de vida.

Martins *et al.* (2016) confirmam que a educação é um fator que influencia a mobilidade social, sendo um elemento estrutural na desigualdade e nas oportunidades sociais. Segundo os autores, maiores níveis de escolaridade permitem alcançar profissões mais qualificadas e, por conseqüência, maiores níveis de rendimento. A educação será ainda

relevante para os indivíduos socialmente desfavorecidos, uma vez que confere a possibilidade de mobilidade social ascendente. Ainda dentro deste contexto, Williams e Pireis (2016) afirmam que as comunidades de negros e outras minorias são afligidas por várias desvantagens e problemas que têm como causa a segregação residencial. O mesmo é relatado por Silva, Batista e Alves (2014) que indicam a escola como um importante meio de mobilidade social do ponto de vista dos moradores de locais de alta vulnerabilidade social, e que realizam investimentos nos estudos de seus filhos, já que apresentam uma forte recusa ao seu local de residência.

Érnica (2013) explica que o efeito das desigualdades socioespaciais (grupos sociais que ocupam um espaço dentro da sociedade) sobre as oportunidades educacionais agem com maior força nas metrópoles. No entanto, esses efeitos também são observados em cidades de menor porte, já que existe uma disputa pelas escolas de maior prestígio, fazendo com que o direito a educação no Brasil seja atingindo de forma plena por meio das políticas públicas.

Bourdieu (1977) coloca a cultura como uma fonte de poder, podendo atuar como mecanismo de reprodução das condições sociais, ou como veículo de mudança social, além do capital cultural, existem o capital econômico, capital social (contratos) e o capital simbólico (prestígio). Essa analogia ou metáfora faz referência a posse de determinadas informações, gostos ou atividades culturais. Bourdieu não acreditava que o conhecimento era transmitido de forma democrática, igualitária a todos os estudantes, ele percebeu que alunos pertencentes a classes sociais mais desfavorecida não eram herdeiros do chamado capital cultural (cinema, museus, teatro, concerto de música e ópera) obtidos através dos pais. A cultura se transforma em um instrumento de dominação, sendo que as classes dominantes impõem sobre as classes dominadas sua própria cultura, a escola privilegia o capital cultural, promovendo uma violência simbólica.

Araújo e Oliveira (2015) afirmam que a capacidade de ler uma obra de arte faz com que os alunos se tornem leitores competentes, com a capacidade de produzir interpretações significativas do mundo. Os autores concluem dizendo que o conhecimento pode ser alcançado com base em suas experiências de vida.

Segundo Tomazetti e Ramos (2010), a informação está se tornando o centro do processo de ensino dentro das escolas, os alunos identificam uma pobreza de experiências que são transmitidas nas escolas.

## **2.1.4 Fatores associados ao porte de deficiência física e necessidades especiais**

Ao retratar o movimento de inclusão social, Sasaki (2002) diz que este processo começou de forma incipiente na segunda metade da década de 1980, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento tendo grande alcance nos anos de 1990, e ganhando grande força no início do século XX com um grande número de países envolvidos.

Para que essa inclusão ocorra de forma efetiva, Miranda (2006) apoia-se na afirmação de que a educação profissional no Brasil para pessoas portadores de deficiência é ofertada em grande parte por organizações especializadas da sociedade civil. Isso decorre devido à exclusão social desses indivíduos de programas de instituições públicas e/ou privadas. O mesmo autor ainda ressalta que essas organizações substituem o papel do Estado e do próprio mercado, que ao contrário de proteger promove uma segregação desse grupo de pessoas devido as suas deficiências físicas ou necessidades especiais. É dentro deste cenário que surgem os programas de educação profissional com algumas características das políticas sociais brasileiras como assistencialismo e o protecionismo.

Lima e Gil (2016) apontam a exclusão causada pelas políticas de inclusão direcionadas aos jovens, isso por que elas expõem as diferenças, tornando-se visíveis e percebidas como uma desvantagem. No entanto, de acordo com o artigo I da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, p. 01) de 1975 diz que:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas e mentais.

A inclusão social no âmbito da profissionalização técnica é também de grande relevância sendo tratada na Declaração de Salamanca (1994, p. 13) sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Essa resolução das Nações Unidas diz que os:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias

ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.

Prandi *et al.* (2012) explicam que a sociedade capitalista possui como um de seus argumentos, a igualdade. No entanto, de acordo com o autor, as desigualdades sociais e a exclusão ainda se perpetuam em nosso meio e de forma especial ao grupo dos portadores de deficiência ou com necessidades especiais, já que necessitam de um alto investimento na sua formação profissional. De forma semelhante, Garcia (2013) relata que mesmo existindo esse discurso inclusivo, ainda não foi possível verificar a ruptura entre o modelo educacional vigente e o atual modelo de sociedade, baseado em valores de uma sociedade capitalista.

O sistema educacional deve promover a inclusão social dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, promovendo a sua alfabetização, a capacitação profissional e a sua inserção no mercado de trabalho, buscando reduzir as desigualdades desse grupo social e permitindo sua inclusão na sociedade. Os autores Haas, Silva e Ferraro (2017) afirmam que tem ocorrido um crescente aumento do número de matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas de ensino regular. De acordo com Gehlen (2015), o ensino médio é uma importante ferramenta para o combate às desigualdades, capaz de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem.

A possibilidade de receber o Benefício de Prestação Continuada por pessoas com deficiência foi instituída pela constituição federal de 1988 de modo a assegurar que estes têm o direito de receber um salário mínimo para prover a sua subsistência. De acordo com Caiado, Gonçalves, Telles e Macalli (2014) este benefício constituiu um importante contributo para o aumento significativo de matrículas de alunos com necessidades especiais e alunos portadores de deficiência em várias escolas de diferentes regiões do país.

Nesse sentido, Valle (2013, p. 303) diz que se deve “assegurar o melhor nível de formação ao maior número de alunos e aos mais frágeis, fazendo com que a educação escolar seja útil à coletividade e, apesar dos seus dispositivos seletivos e classificatórios, possa garantir a autonomia e a dignidade de todos”. Scaffé Pinto (2016) argumentam que o acesso a educação é um direito fundamental e tem como desdobramento a possibilidade de o cidadão exigir do Estado a sua efetiva concretização. Modificações introduzidas pela Constituição Federal de 1988 trazem a possibilidade do indivíduo ou a coletividade, exercer esse direito através do poder judiciário, buscando a via jurisdicional.

Gehlen (2015) aponta que sucedendo o mesmo em relação ao ensino médio, sendo reconhecido como um direito público subjetivo, de natureza obrigatória e gratuita e com possibilidade de exigência do seu efetivo cumprimento por via jurisdicional, ainda é inexpressiva a busca por parte da população, quando comparada ao número de processos em busca da educação infantil e a creche.

Mesmo alcançando o direito a educação, Diaz *et al.* (2009) explicam que essa inclusão dos alunos na escola básica ou na universidade ainda está na sua fase inicial, alertando que a evolução deste processo não irá ocorrer simplesmente por meio de decretos ou leis, sendo necessárias ações e intervenções efetivas para romper as barreiras que restringem ou impedem a permanência e o acesso de pessoas com deficiência ao sistema educacional.

## 2.2 Avaliação do nível de desigualdades de uma sociedade

Bauman (2015) explica que a desigualdade não é uma novidade na história da humanidade. Para o autor, a desigualdade é visível e se reproduz rapidamente, fato esse comprovado pelos dados do *World Institute for development Economics*, sediada em Helsinque, que informa que as pessoas na faixa do 1% mais ricas da população mundial são aproximadamente 2 mil vezes mais ricas, do que aquelas na faixa dos 50% inferior da escala.

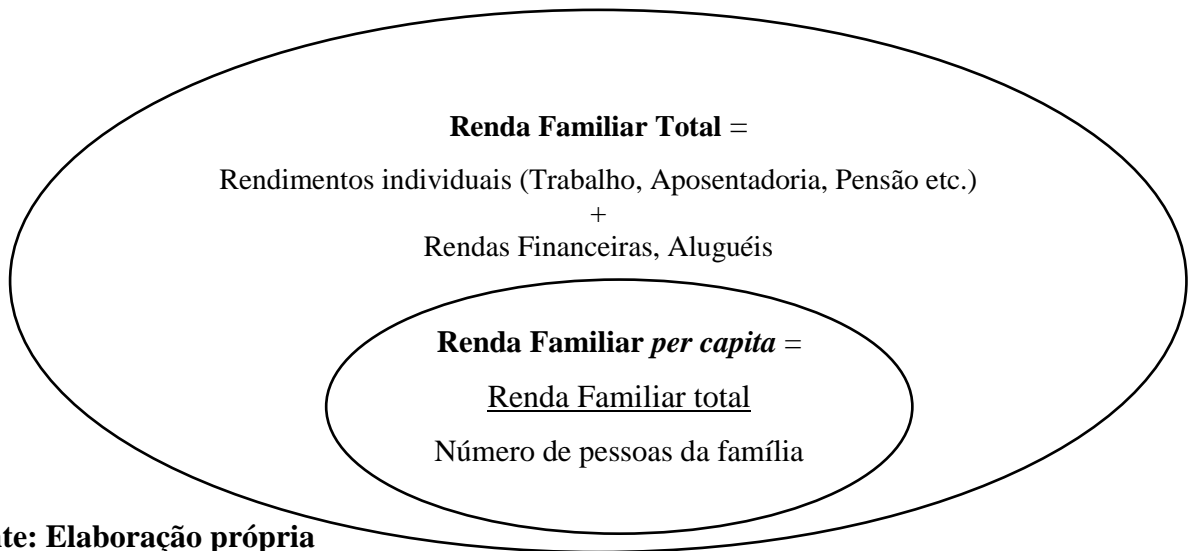
Vários indicadores têm sido usados para se medir e expressar o nível de desigualdades existentes nas sociedades. Jannuzzi (2004) refere que o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, renda familiar média, índice de Gini e a parcela da massa apropriada pelas famílias como exemplos de indicadores usados em todo o mundo. O PIB *per capita* traduz o quociente entre o produto interno bruto gerado por um país e o total da população, sendo um indicador muito utilizado até à década de 60 para expressar o nível de bem-estar de um país (Jannuzzi, 2004).

Trata-se de um indicador econômico, uma vez que entra em consideração com valor total de bens e serviços produzidos no país, bem como a soma da renda proveniente do trabalho e do capital.

Um outro indicador comumente utilizado é o de renda familiar média, obtido através de pesquisas domiciliares. Na sua determinação podem ser avaliados elementos distintos, tais como (i) a abrangência do conceito de renda (podendo-se analisar a renda bruta, renda líquida após descontos, renda do trabalho, entre outros); (ii) a população em referência (tais como indivíduos, indivíduos ocupados, famílias, domicílios); e (iii) a unidade de estudo (renda individual, renda familiar total, renda familiar *per capita*, renda familiar por adultos equivalente, entre outros). As mais usadas são a renda familiar total e a renda familiar *per capita* (Jannuzzi, 2004). A primeira (a renda familiar total) resulta do somatório dos rendimentos individuais de elementos em indivíduos em análise, incluindo, a título de exemplo, a renda do trabalho, aposentadoria, pensões, trabalho ocasional, seguro desemprego, bolsa de estudo, bem como rendimentos patrimoniais tais como aluguel, poupança e rendimentos financeiros, conforme se sistematiza na figura 2.

A renda familiar *per capita*, por sua vez, traduz a relação entre a renda familiar total e o número de membros da família, correspondendo, pois, a parcela individual de renda familiar alocada para consumo de cada membro da mesma.

**Figura 2 - Cálculo da Renda familiar**



**Fonte: Elaboração própria**

Um indicador muito utilizado para avaliar o nível de desigualdade é o Índice de Gini. Este índice procura avaliar o nível de bem-estar material da sociedade, em que medida é observada pela sociedade no seu todo ou por apenas por uma minoria desta, que se apropria de níveis de renda mais elevado que o restante da população. O Índice de Gini procura expressar a diferença de rendimento entre diferentes grupos da população por uma escala de 0 a 1, em que zero (0) representa uma situação de total igualdade, em que todos os indivíduos de uma sociedade apresentam o mesmo nível de renda. Quanto maior for índice de um país, maior será o nível de desigualdade econômica existente, sendo o rendimento existente fortemente concentrado num grupo muito restrito de indivíduos.

O índice de Gini é muito utilizado, em particular, pela facilidade de compreensão e pela observância do princípio de Pigou-Dalton, isto é, devido a elevada sensibilidade a transferências regressivas de renda. No entanto, este índice é pouco sensível a desigualdade associada a riqueza ou pobreza extremas, sendo mais preciso em termos distributivos nos segmentos da renda média (Januzzi, 2004). Uma outra limitação resulta do facto de este indicador não permitir isolar o efeito da desigualdade do trabalho e da desigualdade do capital. A ineficácia deste indicador resulta, assim, do facto de resumir num único indicador unidimensional uma realidade que é, na verdade, multidimensional.

A parcela da massa apropriada pelas famílias é outro indicador do grau de distribuição de renda de uma população. Ao contrário do índice de Gini, não é uma medida sintética global do perfil distributivo, o que permite determinar o número de pessoas com diferentes

níveis de renda e estimar a percentagem de renda nacional que determinado grupo da população apresenta num dado período de tempo (Januzzi, 2004). Como tal, para Januzzi (2004) é um indicador mais sensível a mudanças no perfil distributivo entre grupos da população com diferentes níveis de rendimento e, por isso, mais adequado para avaliação de políticas sociais focalizadas e políticas económicas de impacto redistributivo (tais como variação real do salário mínimo, dos proventos previdenciários, entre outros). Exemplo disso poderá ser a determinação da parcela de rendimento disponível para o conjunto das famílias mais pobres (ou mais ricas), em relação ao montante total de renda disponível na sociedade, retratando o perfil distributivo da sociedade sistematizada na figura 3. Os relatórios de indicadores sociais apresentam diferentes grupos ordenados segundo renda familiar, tais como 1%, 10% e 50% das famílias mais pobres e 1%, 5% e 10% das famílias mais ricas (Januzzi, 2004).

### **Figura 3 - Apropriação da renda por famílias pobres**

$$\text{Parcela massa apropriada pelas (x\%) famílias mais pobres} = \frac{\text{Montante de renda das (x\%) famílias mais pobres}}{\text{Montante total da renda}}$$

**Fonte: Elaboração própria**

Um outro indicador para se avaliar o nível de desigualdade é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este índice foi criado por Mahbub ul Haq juntamente com o economista indiano Amartya Sen, em 1988, e tem como objetivo oferecer uma visão diferente daquela proposta pelo PIB *per capita* que considera apenas a dimensão económica do desenvolvimento.

O IDH mede o desenvolvimento humano de uma forma geral e sintética, sendo fundamentado sobre três pilares: (i) a saúde, (ii) a educação e (iii) a renda.

O IDH poderá assumir valores compreendidos entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1 for o valor registrado, maior será o seu nível de desenvolvimento humano.

Economias que apresentem um IDH igual ou superior a 0,900 consideram-se como tendo um desenvolvimento muito elevado; entre 0,800 a 0,899 considerar-se-á elevado; entre 0,500 a 0,799 e, por fim, se inferior a 0,500 entende-se como apresentando um nível de desenvolvimento baixo.

O conceito de pobreza subjetiva é determinado em função da percepção das pessoas sobre as suas condições de vida (Programa das Nações Unidas no Brasil, 2017). Todavia, admite-se que a percepção de bem-estar de um indivíduo seja influenciada pela sua posição em relação aos demais indivíduos e pelos seus grupos de referência, já o conceito de pobreza absoluta é construído em torno da capacidade de consumo das pessoas, procurando avaliar em que medida um indivíduo consegue (ou não) ter acesso a um cabaz de bens mínimos necessários à sua sobrevivência (Programa das Nações Unidas no Brasil, 2017).

O Programa das Nações Unidas no Brasil considera como situação de pobreza absoluta os indivíduos que possuem um rendimento inferior a U\$ 1,25 por dia. Já o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), por sua vez, é um indicador que tem como objetivo o acompanhamento da pobreza, identificando as privações na educação, saúde e padrão de vida em um mesmo domicílio, parte da premissa de que a pobreza deve buscar outras formas de interpretação, para além da pobreza da renda (Programa das Nações Unidas no Brasil, 2017).

### **2.3 Instrumentos para a redução do nível de desigualdade de uma sociedade**

Costa e Marguti (2015) defendem que a exclusão e vulnerabilidade social são questões políticas que carecem de ser tratadas pelos agentes políticos.

Apesar da atenção crescente que o tema tem alcançado nas últimas décadas, persistem ainda graves desigualdades nas sociedades. Na tentativa da redução das desigualdades sociais existentes, os governos têm procurado implementar algumas políticas públicas.

Para se alcançar o princípio da isonomia, não é suficiente criar legislação que proíba a discriminação<sup>1</sup> (Rocha, 1996). Tal como defendido por Arendt (1987, p. 22):

A esfera pública, sempre indelével dos conceitos de liberdade e de distinção, caracteriza-se pela igualdade: por natureza os homens não são iguais, necessitam de uma instituição política para chegar a sê-lo: as leis. Só o ato político pode gerar igualdade, no entanto, as leis não cumprem aqui a função de reduzir o diverso ao idêntico e invariável, e sim autorizam a possibilidade das palavras e das ações.

Relativamente às desigualdades que têm por base fatores econômicos, no sentido de instigar um maior nível de igualdade, vários governos têm criado impostos sobre heranças e taxas de juro, com o intuito de travar a concentração de renda. Avila e Conceição (2016)

---

<sup>1</sup>A Lei nº 1.390 (lei Afonso Arinos), de 3 de julho de 1951 foi à primeira lei que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor no Brasil.

indicam que através do sistema tributário as desigualdades distributivas poderiam ser reduzidas por meio de impostos sobre o patrimônio, a renda, e os dividendos. Na opinião do autor, ampliando essa taxaço, a apropriaço de riqueza não ficaria tão concentrada em uma pequena parcela da populaço em que estão entre os mais ricos da sociedade.

Outra forma de reduzir as desigualdades sociais é através da educaço. Conforme Boto (2003), a Comissão de Educaço da Assembleia Legislativa Francesa (Condorcet) em 1792, através da revoluço francesa, buscou a construço de uma sociedade democrática, criando-se um plano educacional capaz de formar cidadãos que pudessem dar continuidade ao ideal revolucionário, sendo pautadas na educaço, políticas públicas e avaliaço da rede escolar. O seu legado deixado para posteridade foi a escola pública, universal, única para todos, gratuita e tolerante, e o seu desdobramento ainda hoje é tema, já que busca a igualdade de acesso.

André D. Robert (como citado por Setton & Ratier, 2016) realizou uma análise do sistema escolar francês entre os anos de 1945 e 2014, avaliando a democratizaço do ponto de vista quantitativo e qualitativo. A democratizaço quantitativa ao longo das últimas sete décadas foi inquestionável, no entanto, para alcançar a democratizaço em termos qualitativos é necessário que o acesso aos estudos seja cada vez menos dependente de variáveis, como origem geográfica, nacionalidade, gênero e meio social. O autor revela que durante as primeiras décadas do século XXI a distribuço dos alunos entre os cursos de maior prestígio ainda se encontra fortemente marcada pela origem social.

As ações afirmativas são um importante instrumento na luta contra as desigualdades de uma sociedade. Dessa forma, quando determinados grupos são excluídos em relação aos demais grupos da populaço, o Estado através da concessão de leis, pretende estabelecer direitos, garantias e corrigir distorço dentro da sociedade. Importa, por isso, compreender quais as principais respostas desenvolvidas para fazer face às desigualdades sociais existentes.

Segundo Rocha, (1996) para enfrentar as desigualdades o Estado estabelece o princípio de igualdade. Este princípio é tratado de forma explícita e formal em todas as constituço do mundo, inclusive na Constituço da República Federativa do Brasil de 1988, que traz no seu artigo 3º o seguinte teor:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - Erradicar a pobreza e a marginalizaço e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Constituição Federal, 1988)

Para garantir essa igualdade, surge uma forma de discriminação positiva, conhecida como ação afirmativa, que visa promover a redução das desigualdades sociais e estimular a inclusão social de grupos excluídos. De acordo com Gomes (2001) pode ser definida:

Como políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 41).

Mesmo existindo esse amparo legal, Barbosa e Müh (2016) advertem ao fato de existir apenas uma igualdade jurídica, e não uma igualdade de facto. A busca pela igualdade de facto através das ações afirmativas se remonta ao caso mais antigo que se tem registro ocorrido segundo Feres e Daflon (2015) na Índia, onde foi adotado a política de ações afirmativas em 1950. Após sua independência, o sistema de castas foi criminalizado, e foram institucionalizadas medidas voltadas para proteção e promoção de pessoas discriminadas ao longo da história.

Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) explicam que na Índia existe um sistema de castas, imposta por uma tradição religiosa que é o hinduísmo, que consiste na divisão da sociedade em grupos ao qual se pertence desde o nascimento e de acordo com a região e ocupação da pessoa.

Nesta acepção os dalits (intocáveis), são impuros e excluídos do sistema de castas, não possuem acesso a educação, a bons empregos, nem a posse de terras. Atualmente ainda vigora essa discriminação contra os dalits, mas a constituição indiana prevê a reserva de assentos para membros desse grupo no parlamento, e assegura através do sistema de cotas, o acesso a empregos públicos e a universidade. Outro país que adota tais medidas é a Malásia, onde existe a etnia *bumiputra* que representa a maioria da população e que são o povo malaio tendo controle da política. Porém, a economia está sob o controle dos chineses e indianos. Para solucionar essa situação, foram estabelecidas medidas transitórias para promover a participação do povo malaio na economia de seu país (Borges, Medeiros & d'Adesky, 2002).

O mesmo não ocorre no Reino Unido. De acordo com Fantini (2014), é ilegal no país o uso da ação afirmativa (discriminação reversa), usada no favorecimento ou exclusão nos

contextos educacional, trabalhista, jurídico ou político a despeito de suas qualidades ou habilidades.

As ações afirmativas foram implementadas de forma decisiva pela legislação e o aparelho administrativo de gestão e controle dos Estados Unidos, durante o início da década de 60, sendo que a definição de discriminação racial e de sexo, foi elaborada pela lei de 1964 (*Civil Rights Act*). Já a Comunidade Européia em 1976 elaborou a directiva do conselho relativa à concretização do princípio da igualdade de tratamento entre homens e mulheres no acesso ao emprego, à formação e promoção profissional e às condições de trabalho (76/207/CEE). Em 1982, as ações afirmativas foram inseridas no programa de ação para igualdade de oportunidade (Ligoeki & Libordani, 1996).

Dentro deste contexto, Morais e Silva (2015) demonstram que atualmente existem poucas iniciativas para solucionar as questões sociais em que se possa reduzir as desigualdades, estejam elas presentes na educação de qualidade ou no emprego formal.

No entanto, Ristoff (2014) indica que foi durante os governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que as políticas educacionais ganharam maior dimensão, e essas políticas estavam voltadas para a inclusão social e democratização do ensino permitindo a mudança do perfil do estudante (socioeconômico e racial).

Já Medeiros e Castro (2016) não encontraram evidências que comprovem que a educação geral represente um fator determinante que explique a riqueza no Brasil. Para os autores, a desigualdade, assim como a riqueza, não podem ser explicadas apenas pela ausência da educação, pelo que essa desigualdade não poderia ser diminuída apenas por meio de políticas educacionais.

Em outra análise, Souza e Brandalise, (2016) em seus estudos demonstram que as políticas de ações afirmativas servem para permitir o acesso a educação e a sua permanência. Tanto de alunos negros como aqueles provenientes de escolas públicas, necessitam de programas institucionais, que possam garantir a isonomia e o direito à diferença. Buscando uma visão mais ampla, Dias (2015) nos ensina que a educação e o conhecimento são bens públicos inalienáveis, não devendo ser restringindo a um grupo específico, sendo essencial para o desenvolvimento de uma nação.

Diversos países têm usado a política de ação afirmativa para solucionar problemas sociais e políticos, derivados da persistência de padrões sociais de discriminação e desigualdade, seja na África do Sul com o *Apartheid*, nos Estados Unidos da América com a

política de segregação racial, e no Brasil com a escravatura, há uma busca para corrigir esse passado por meio de ações afirmativas no berço da sociedade que é: a escola.

Outras formas de ações afirmativas também surgiram, como a Lei 10.639/2003, no âmbito da educação, que busca incluir na grade curricular a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro Brasileira como parte da rede de ensino na base de educação nacional. Munanga e Gomes (2016, p.24) explicam que na maioria dos livros didáticos brasileiros o ensino sobre a África possui a seguinte justificativa para o tráfico negreiro “O índio acostumado com a liberdade, recusou-se ao trabalho escravo, o que obrigou o colonizador português a ir buscar essa mão de obra escrava na África, onde os negros, acostumados com a escravidão já existente em sua terra, não se importava com sua sorte”. Apresentando uma forma distorcida e estereotipada, de forma análoga, Weiner (2015) argumenta que os livros escolares de história na Holanda, amenizam as representações da forma de escravidão, abordando os africanos como selvagens e primitivos.

Para combater o racismo dentro das escolas, Silva (2014) buscou analisar o envolvimento e a formação de professores no combate a desigualdade racial no Brasil, através da educação, por meio do ensino da disciplina: a história e a cultura afro-brasileira nas escolas de todo país, instituída pela Lei 10.639/2003. Essa lei representa a parte da história do povo, o objetivo é colocar em prática o antirracismo, e combater o racismo dentro das escolas, aplicando diferentes conceitos ideológicos, nos diversos contextos da pedagogia. Entretanto, Bernardo e Maciel (2015) avaliaram a implantação da Lei 10.639/2003, e encontraram dificuldades de acompanhamento, a falta de concordância entre materiais didáticos oferecidos, e a falta de formação profissional dos professores, além da dificuldade de reconhecimento das formas de atuação e dissimulação do racismo.

Buscando a mesma estratégia dentro das escolas para combater o racismo, Givens, Nasir, Ross e Royston (2016) realizaram a abordagem da masculinidade negra nos alunos do 9º ano do ensino público nas escolas dos Estados Unidos. Esses jovens negros são vistos pela sociedade como sem cultura, violentos e insensíveis, sendo necessário que sua família não ignore a existência do racismo institucional e estrutural existentes dentro das escolas e na sociedade, impedindo a formação dessas identidades estereotipadas de uma masculinidade negra.

Outra forma de combate ao racismo dentro das escolas é trazida por Catalano (2016) através das revelações dos autores Saloshna Vandeyar e Thirusellvan Vandeyar, na obra intitulada a Construção, Negociação e Representação de Identidades de Estudantes Imigrantes

em escolas sul-africanas, cujo objetivo era revelar como a escola se encontra no pós-apartheid, junto aos estudantes imigrantes. Os autores deixam bem claro que para dar reconhecimento e valorização da identidade étnica aos estudantes imigrantes, é necessário atender as necessidades dos nativos sul africanos, caso contrário as tensões só aumentaram, é necessário reconhecer as diferentes línguas nativas, incorporando a língua dos estudantes imigrantes, assim como as diferentes formas de cultura dentro das escolas, sendo essa uma forma de inclusão, capaz de promover as transformações sociais.

## **Capítulo III – Aspectos sociológicos do Brasil**

### **3.1 Caracterização socioeconômica do Brasil**

O Brasil é um país que possui, na sua estrutura, marcas profundas de desigualdade e injustiça, liderando o ranking dos países mais desiguais do mundo, seja na economia ou no aspecto social (Mercadante, 2003). De acordo com o mesmo autor, na economia brasileira apenas 1% da população (isto é, aproximadamente 400 mil famílias) controla 17% da renda nacional e 53% do estoque líquido de riqueza particular do país. Essa desigualdade na concentração de renda continua a ser um dos graves problemas sociais no país.

As fortes desigualdades existentes podem ser comprovadas através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD) que informou o ranking do IDH Global de 2014, através do seu relatório de desenvolvimento humano de 2015, mostrando o Brasil em 75º lugar com um IDH de 0,755. Essa lista compreende um total de 188 países, liderado, em primeiro lugar, pela Noruega com um IDH de 0,944 e em último pelo Níger com um IDH de 0,348. No entanto, mesmo o Brasil apresentando um índice alto, e acima dos países da América Latina, o índice IDH é prejudicado pelo elevado nível de desigualdade social do país (PNUD, 2016).

Em outra abordagem usando como referência os estudos realizados por Arretche e Comin (2015), foi observado que o índice de desigualdade do país variou pouco entre os anos de 1976 a 1999, quando apresentou uma média de 0,6 no período e caiu para 0,53 a partir do ano 2000. Em outro levantamento de dados feito pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), observou-se que entre os anos de 2005 a 2015, o índice de Gini apresentou uma redução de 0,501 em 2013, para 0,497 em 2014, e 0,491 no ano de 2015 (PNAD, 2015).

A taxa de desemprego no Brasil atualmente atingiu 13,7% no primeiro trimestre de 2017, de acordo com dados da PNAD, o que significa que o país registra cerca de 12,9 milhões de desempregados. Este dado representa o maior número de desempregados da história. A PNAD informou que atualmente existem 89,9 milhões de empregados, sendo que 33,9 milhões estão no setor formal de trabalho. Existem atualmente 10,4 milhões de pessoas no setor informal de trabalho. Já as pessoas que trabalham por conta própria atingiram 22,2 milhões de pessoas. Os trabalhadores domésticos são 6,1 milhões de indivíduos, e todos esses trabalhadores auferem um rendimento médio de R\$ 2.056,00 (\$ 655,86 dólares) (IBGE)(2017).

## 3.2 Caracterização racial do Brasil

Segundo Ajayi (2010), o Brasil importou 4 milhões de escravos da África durante o período do tráfico negreiro, sendo que no momento da abolição da escravidão em 1888, esse total representava 33% da população brasileira local.

Munanga e Gomes (2016) explicam que os negros brasileiros de hoje são descendentes dos africanos trazidos para o Brasil, e os mestiços são o resultado da miscigenação entre brancos, negros e índios.

Contudo, Schwartzman (2004a) explica que só a partir de 1980 foi possível realizar o levantamento racial, isso porque a população é altamente miscigenada e não era possível obter uma classificação racial objetiva da população.

O levantamento racial no Brasil é feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio de um questionário através das alternativas “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena”. A questão é respondida durante o recenseamento na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em que o indivíduo realiza uma auto declaração.

No entanto, Feres e Daflon (2015) explicam que no Brasil existe uma grande miscigenação sendo inadequada uma classificação entre brancos e negros. Por outro lado, Schwatzman (2004b) chama a atenção para essa autoclassificação, já que ela é subjetiva. Por isso seria de se esperar que elas se modificassem ao longo do tempo, na medida em que as pessoas fossem mudando suas percepções a respeito de sua posição dentro da sociedade.

No recenseamento de 2010 verifica-se que os brancos representam 49,4%, os pardos 42,3%, negros 7,4%, amarelos 0,5% e indígenas 0,3% (IBGE, 2010).

Essa nova realidade populacional revelada pelo último Censo do IBGE, indica que, pela primeira vez, negros, pardos, amarelos e indígenas formam o grupo majoritário da população brasileira, com 50,5%, contra 49,4% de brancos. Segundo o IBGE a estimativa de negros e pardos em 2014 era de 53,6% da população, e os brancos eram de 45,5%.

Conhecendo essa classificação, a PNAD realizou entre os anos de 2005 a 2015 a segmentação da população por cor ou raça, e constatou que ainda existem grandes contrastes.

Os pretos e pardos representam 54% do total da população no ano de 2015. No entanto, quando analisado o grupo da população com os 10% menores rendimentos apresentam-se em maior proporção, pretos e pardos representam 75% e brancos 23,4% desse grupo. Dentro do grupo da população dos 1% com maiores rendimentos, os negros e brancos

são representados por respectivamente 17,8% e 79,7% esses dados demonstram a grande desigualdade de renda entre pretos, pardos e brancos (PNAD, 2015).

### **3.3 Caracterização do sistema educativo no Brasil**

O Brasil, segundo os dados do IBGE (2010), possui uma população total formada por 204.450.649 habitantes, contando com uma taxa de matrícula para todos os níveis de ensino de 89,4%, e uma taxa de alfabetização de 92,6% com jovens acima de 15 anos de idade (IBGE,2010). A portaria do Ministério da Educação do Brasil (MEC) nº 790, de 27 de julho de 2016 afirma que o ensino médio é dividido em 3º séries que vão dos 15 aos 17 anos, cronologicamente um ano para cada série (Brasil, 2016).

Ao final do ensino médio é realizada uma avaliação que tem como objetivo principal verificar o desempenho escolar do estudante por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este exame é feito anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação do Brasil. (MEC)(2017).

O gerenciamento dessas informações é feito pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) através do MEC selecionando candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino devidamente cadastradas. Esse acesso as universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio é feita por meio da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. (MEC)(2017).

O aumento dessas matrículas escolares e a redução do trabalho infantil foi alcançado graças aos programas de transferência de renda para famílias pobres que impõem a condição para recebimento de seu benefício: a educação e a saúde (Attanasio *et al.*, 2010; Behrman, Parker & Todd, 2011; Lomelí, 2008; Schady & Araújo, 2008).

Ao longo da história da educação, sempre existiu uma separação, entre o ensino médio normal e o ensino médio profissionalizante. Essa divisão social se justificava já que o ensino médio regular era voltado para uma pequena categoria de estudantes, já o ensino profissionalizante era destinado aos trabalhadores que dispunham da força de trabalho.

Outros autores como Ciavatta e Ramos (2012) também relatam que a educação escolar no Brasil contemplava duas formas distintas: uma destinada a classe trabalhadora e outra direcionada às elites. Já, nos dias atuais, a relação entre trabalho e educação obedece a questões de ordem financeira regida pelas regras do capitalismo.

Dentro dessa perspectiva, Nosella (2015) defende a resistência da fragmentação sistêmica do ensino médio e a precocidade da sua profissionalização, apoiando uma escola

unitária, regular e pública. Entretanto, Deitos e Lara (2016) relatam a falta de exigência mínima de escolarização para os cursos profissionalizantes que são ofertados, mas em outra análise verifica-se a importância dos cursos técnicos de nível médio, que representam 80% das ocupações de média e baixa qualificação dos setores produtivos nacionais.

No mesmo sentido, Moura, Lima Filho e Silva (2015) explicam que a formação escolar em nossa sociedade não era essencial, mas um luxo, pois atendia apenas a uma classe selecta da sociedade. Essa separação social e técnica do trabalho fez com que o sistema educacional se tornasse classista, separando o trabalho manual e o trabalho intelectual, a cultura técnica e a cultura geral.

Todavia, a difusão de conhecimento necessita das instituições que promovam políticas de educação e acesso ao treinamento e a capacitação técnica. Entretanto, Moehlecke (2012) diz que as reformas educacionais começaram a surgir no Brasil na década de 1930. Quando o ensino profissionalizante começou a ser implantado, o curso era destinado as classes sociais menos favorecidas para preparação de mão de obra, sendo esse formato de ensino voltado para a grande massa populacional, para suprir a demanda por operários nas primeiras indústrias.

A história da educação no Brasil explicada por Souza (2016) possui várias singularidades. De acordo com a história da sociedade brasileira, essas diferenças na educação entre os estados e regiões do país, são representadas principalmente pelas várias desigualdades econômicas e socioculturais.

Aguiar *et al.* (2014) buscam avaliar as políticas públicas vistas do panorama da profissionalização, dizendo que a vida produtiva necessita do desenvolvimento das capacidades da população.

Apoiado em discussões contemporâneas e com a intenção de avançar nessas áreas, o governo brasileiro buscou combater a exclusão social através da educação promovendo uma estratégia para melhorar o ensino, possibilitando a ampliação do acesso às instituições de educação. O Programa Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como estratégia 20 metas nacionais para serem atingidas no setor educacional, através da Lei 13.005 de 2014. Participaram a sociedade e o Congresso Nacional de Educação (CONAE). A meta estabelecida conforme o artigo 11 prevê a necessidade de “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” lei 13.005 (2014).

O alinhamento de tal posicionamento é estabelecido pelo o art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que prevê a educação profissional e tecnológica como “Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (lei 9.394 1996).

### **3.4 Ações afirmativas na educação do Brasil e o surgimento da Lei de cotas**

No Brasil, as ações afirmativas se iniciaram através do Projeto de Lei (PL) 73/99, da deputada Nice Lobão (PFL-MA), quando surgiu o estabelecimento do sistema de reserva de vagas para universidades públicas, de tal forma que os alunos do ensino médio eram avaliados conforme o seu desempenho escolar. O deputado Carlos Abicalil (PT-MT) realizou a ampliação do projeto original destinando 50% das vagas para alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Mais recentemente a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) que prevê a garantia à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Segundo Oliveira (2013), o Estatuto da Igualdade Racial tinha um grande potencial, porém, sofreu alguns entraves políticos e jurídicos, tanto na formulação (lei) quanto na implementação (aplicação), sofrendo uma descaracterização na sua versão final, o que gerou uma mobilização de movimentos sociais negros que procurou descortinar o racismo e fazer com que ocorram as transformações sociais necessárias para concretizar a igualdade racial na sociedade brasileira.

Houve o aperfeiçoamento e a ampliação do projeto de lei que previa apenas a reserva de vagas. A conscientização por meio de disciplinas curriculares obrigatórias, abordando conceitos étnicos e raciais também foram contempladas durante essa trajetória chegando-se ao Estatuto da Igualdade Racial com uma abordagem mais abrangente. Mas foi devido ao clamor da sociedade que surge uma sinalização mais pontual dentro de aspectos sociais na educação sendo elaborada a Lei 12.711/2012(Lei de cotas)<sup>2</sup>.

As ações afirmativas são mais abrangentes do que a política de cotas, na luta contra as desigualdades sociais. No entanto, a Lei 12.711/12 (Lei de cotas) corresponde a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições de ensino.

Tal lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, obedecendo aos seguintes critérios: i) renda familiar bruta *per*

---

<sup>2</sup>No dia 26 de abril de 2012 foi votado à Lei de cotas vencendo, por unanimidade, os ministros do Supremo Tribunal Federal do Brasil votaram pela sua constitucionalidade.

*capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; ii) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, iii) ou simplesmente tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente da renda, e os iv) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (lei 12.711/12). Com isso é esperado que, com o passar dos anos, o ensino superior no Brasil se torne mais diversificado com relação à cor da pele e a renda dos alunos ingressantes (Carvalhaes & Feres, 2013).

Munanga e Gomes (2016) dizem que a Lei de cotas é uma importante estratégia dentro das ações afirmativas sendo um importante passo no processo de combate à discriminação, no aspecto histórico e estrutural da sociedade, infligidos aos grupos sociais (étnicos e raciais) ao longo do tempo.

No entanto, Peixoto, Ribeiro, Bastos e Ramalho (2016) através dos seus estudos demonstram que ainda existe uma grande controvérsia entre o assunto, existindo dois polos: os favoráveis e não favoráveis a Lei de cotas. Para esta controvérsia contribui o facto de ter sido comprovado a existência de uma diferença entre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas, indicando um défice na qualidade de ensino dos alunos da rede pública. Esta é uma questão complexa, levantando a necessidade de se conhecer em profundidade a realidade existente, de modo a que possam ser concebidas soluções adequadas para essas demandas sociais. De forma contrária, Wainer e Melguizo (2017) relatam que não houve evidências que revelem diferença prática entre os alunos cotistas e não cotistas ao término do curso em relação ao conhecimento específico e habilidades de raciocínio, considerando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Andrade (2012) observou que à medida que aumenta o prestígio do curso e o nível de escolaridade dos pais, as desigualdades tendem a surgir de forma mais marcante, demonstrando que os cursos de maior prestígio são mais acessados por indivíduos não negros.

Feres e Daflon (2015) explicam que ainda é prematuro avaliar se ações afirmativas falharam em reduzir as desigualdades no Brasil, já que elas estão em vigência há pouco mais de uma década. De modo diferente, na Índia, após um período de seis décadas, os resultados já podem ser observados.

No entanto, as ações afirmativas independentemente de solucionarem ou não a desigualdade entre negros e brancos no país foram capazes de proporcionar o debate sobre

raça, racialização, justiça e racismo já que a sociedade sempre acreditou na existência de uma democracia racial (Lima, Neves & Silva, 2014). Para o aperfeiçoamento de tal dispositivo, Monsma (2016) revela que somente um sistema de ação afirmativa por classe social bem mais detalhado, considerando-se além do aspecto da renda familiar, variáveis como as características do bairro onde mora, assim como a qualidade da escola onde o aluno se formou, poderá conseguir alargar o seu alcance.

### 3.5 Caracterização histórica, socioeconômica e educacional de Uberaba

A região do Triângulo Mineiro teve seu surgimento por volta do ano de 1884. Os seus primeiros habitantes foram os índios Tupis, em seguida os Tremembés, e os Caiapós e os Araxás. A cidade de Uberaba<sup>3</sup> está localizada dentro dessa região, conforme figura 4. O primeiro habitante a residir na cidade foi Antônio de Araújo Lanhoso, no ano de 1727. O povoamento desse território foi feito pelo amansamento e extermínio das populações indígenas, e dos negros nos quilombos, numa altura em que a cidade contava com 30 casas e 1.621 habitantes. A região contava ainda com 417 escravos provenientes de Angola, República do Congo, República Democrática do Congo, Moçambique e Tanzânia. Ainda nessa época, era evidente a riqueza dos grandes proprietários de terra devido ao baixo valor da terra e a isenção de impostos sobre elas, bem como devido à exploração da mão de obra escrava. A cidade recebeu imigrantes de várias partes do mundo como italianos, portugueses, espanhóis, árabes, alemães, chineses e japoneses (Arquivo Público Municipal de Uberaba, 2016).

**Figura 4 - Localização da cidade de Uberaba**



**Fonte: Prefeitura Municipal de Uberaba**

<sup>3</sup>Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,709>> Acedido: 16 de agosto de 2017. Estados brasileiros do Sudeste - Minas Gerais (MG), Espírito Santo (ES), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

Pochmann (2004) realizou um mapeamento da riqueza no Brasil por regiões, evidenciando que 52,2% de todas as famílias ricas presentes no Estado de Minas Gerais estão concentradas nos grandes centros urbanos. O grupo racial predominante dessa elite é formado por brancos que representam 88,3% dessas famílias. O perfil desse grupo caracteriza-se ainda pelo facto de serem trabalhadores autônomos, empregados com altas remunerações do setor privado e empresários. O mesmo autor indica que o 1% dos mais ricos possui cerca de 20,5 vezes mais renda do que os demais e que em termos de distribuição geográfica se verifica uma concentração nas grandes cidades, tais como a capital - Belo Horizonte, onde se localiza cerca de 40% das famílias ricas de todo estado. Destacam-se ainda seis (6) municípios de Minas Gerais no ranking das 100 cidades com maior número de famílias ricas do Brasil, sendo que a cidade de Uberaba aparece em 65º lugar, com um número de 1.390 famílias ricas.

A cidade possui um Índice de Desenvolvimento Municipal igual a 0.772, sendo a 15ª cidade com maior índice do Estado de Minas Gerais e a 210ª com maior IDH do Brasil, entre uma lista de 5.565 cidades, liderada pela cidade São Caetano do Sul, que apresenta o maior índice (0.862) e apresentando-se em último lugar a cidade Melgaço, localizada no Estado do Pará (que em 2010 apresentava um índice de 0.418) (Prefeitura Municipal de Uberaba, 2010).

Dentro da perspectiva do nível de desigualdade, verifica-se que em 2010 a cidade de Uberaba apresentava um Índice de Gini de 0,5052 (PNUD, 2010). A análise da evolução do índice de Gini (que registrou valores de 0,5401 em 1991 e 0,5663 em 2000) indica que nos últimos anos houve algum agravamento do nível de desigualdades sociais da cidade de Uberaba (PNUD, 2010).

A renda *per capita* média da cidade em 1991 foi R\$ 539,67 passando para R\$ 978,01 em 2010. Apresentando-se um aumento de 81,22% nos últimos 20 anos. A percentagem de pessoas pobres, com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00 (\$ 43,00 dólares) passou de 17,07% para 3,40% entre os anos de 1991 a 2010 (PNUD, 2010; IPEA, 2010; FJP, 2010).

Relativamente à caracterização da população, verifica-se uma evolução positiva da taxa de atividade da população economicamente ativa, com idade igual ou superior a 18 anos, que passou de 69,68% para 70,46% entre os anos 2000 e 2010. A taxa de desocupação, por sua vez, passou de 11,27% para 5,17% entre os anos de 2000 a 2010, (PNUD, 2010; IPEA, 2010; FJP, 2010), atingindo uma taxa de desocupação de 8,2% em 2016 (IBGE)(2016).

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2016 a distribuição das áreas de trabalho da população ativa com idade igual ou superior a 18 anos da cidade de Uberaba é a seguinte:

- 49,34% Setor de serviços
- 16,48% Comércio
- 12,79% Indústria de transformação
- 8,75% Setor de construção
- 5,16% Setor agropecuário
- 0,98% Setores de utilidade pública
- 0,21% Indústria extrativa

Durante a década de 1990 foi criada a Univerdecidade Parque Tecnológico de Uberaba com o propósito de viabilizar a pesquisa e o ensino técnico profissionalizante, onde atualmente estão sediadas as unidades do IFTM – Triângulo Mineiro: Campus Uberaba e Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, juntamente com a reitoria, e todos relacionados à ciência da informação e a agroindústria (Arquivo Público Municipal, 2016).

A população estimada de Uberaba no ano de 2016 é de 325.279 habitantes. O número de matrículas levantadas pelo município para o ensino médio foi de 11.641 matrículas (IBGE, 2016). De acordo com os dados do IBGE, a taxa de alfabetização entre brancos é de 90,3%, enquanto a de negros, pardos e indígenas se situa nos 87,30%. O número de indivíduos residentes no município pertencente a raça branca é 183.150 pessoas, os negros 26.976, pardos 72.132, amarelos 2.645 e indígenas 376 pessoas (IBGE, 2010).

## **5.6 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro**

O IFTM Triângulo Mineiro é composto por 10 unidades, formadas pelos: Campus Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro e a Reitoria, todos localizados no estado de Minas Gerais.

O seu surgimento ocorreu a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais, em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº11.892 (IFTM)(2008).

Na cidade de Uberaba está localizado o IFTM – Campus Uberaba e Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT) locais em que a presente pesquisa de mestrado foi desenvolvida.

Atualmente, o CAUPT está em funcionamento sob a resolução nº 72/2014, Ad referendum nº 63/2014 dispendo de cursos técnicos e de graduação (Resolução n. 72, 2014, p.1). A unidade I está situada na Avenida Edílson Lamartine Mendes, 300 - Parque das Américas e a unidade II na Rua Florestan Fernandes, 131 - Bairro Univerdecidade e dispõem de laboratórios de informática, biblioteca, auditório, anfiteatro, cantina, reprografia e salas de aula equipadas com *data show* e o acervo bibliográfico da Biblioteca Fádua Aidar Bichuette.

O Campus Uberaba conta com uma área total de 4.710.288,00 metros quadrados, dos quais cerca de 20 mil metros quadrados apresentam-se como área construída. Atualmente, funciona na Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II. Conta com mais de trinta (30) salas de aula, dos diversos setores administrativos, onde se localizam setores como agroindústria, abatedouro, fruticultura, bovinocultura (possui laboratório de inseminação artificial), tanques para piscicultura; galpões de avicultura, suinocultura, cunicultura, galpões de estufa (plasticultura), refeitório, biblioteca, auditório, campo de futebol com vestiários, ginásio e quadra poliesportivos, cantina e reprografia.

Além dos diversos laboratórios como os de química, biologia, topografia, desenho técnico, dentre outros preparados para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades essas que se desenvolvem inclusive por meio do programa de bolsas acadêmicas que têm como finalidade oferecer bolsas a estudantes de cursos de diferentes modalidades técnicas e superiores.

O IFTM atua nas seguintes áreas, conforme a Lei n. 11.892/2008: educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, pesquisas aplicadas, atividades de extensão vinculadas à educação profissional e tecnológica.

A educação superior oferece cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia. Além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Os cursos analisados do CAUPT e do Campus Uberaba são de nível médio técnico profissionalizante, voltados aos estudantes que concluíram o ensino fundamental, apresentando como particularidade o fato do aluno receber tanto a formação do ensino médio quanto a formação técnica.

Atualmente o CAUPT e Campus Uberaba ofertam anualmente diversos cursos conforme tabela 1. Os cursos do CAUPT são voltados para área tecnológica e têm duração de três anos e as aulas acontecem em período integral. Os cursos do Campus Uberaba têm como foco as seguintes áreas: Agropecuária, Administração, Alimentos sendo de período integral e

duração de 03 (três) anos e integrados ao ensino médio. Os cursos na área de Química tem duração de 02 (dois) anos. O curso Técnico em Administração possui funcionamento no período noturno com duração de 01 (um) ano e 06 (seis) meses, na modalidade concomitância externa. Para ter acesso aos cursos, o aluno deve prestar o processo seletivo nos moldes de um vestibular.

**Tabela 1 - Cursos ofertados**

Cursos		Número de vagas
CAUPT	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	30
	Técnico em Computação Gráfica	30
	Técnico em Eletrônica	30
<b>Total</b>		<b>90</b>
Campus Uberaba	Técnico em Agropecuária	96
	Técnico em Administração	99
	Técnico em Alimentos	32
	Técnico em Química	35
<b>Total</b>		<b>262</b>
<b>Total de vagas</b>		<b>352</b>

**Fonte: Elaboração própria**

## **Capitulo IV – Metodologia de investigação**

Este capítulo visa descrever os procedimentos adotados na realização do estudo empírico assim como a fundamentação dos objetivos de investigação. Apresentam-se ainda a abordagem metodológica utilizada durante a pesquisa, a técnica de recolhimento dos dados, assim como o processo de seleção dos participantes. Os procedimentos para coleta de dados e o desenho do questionário foram estabelecidos para alcançar os resultados e, conseqüentemente, possibilitar a análise dos dados coletados. Foi realizada uma contextualização histórica, socioeconômica e educacional da cidade de Uberaba com um breve histórico de seu surgimento, aspectos econômicos, sociais e educacionais, de forma a conhecer a cidade sobre a qual o estudo se debruça. Assim como a descrição do estabelecimento de ensino que foi o objeto de estudo: IFTM – Triângulo Mineiro: Campus Uberaba e CAUPT e também a apresentação dos cursos ofertados pela instituição.

#### **4.1 Objetivos, hipóteses e modelo de investigação**

Essa investigação tem como objetivo principal compreender em que medida a Lei de cotas para ingresso no ensino de nível médio técnico profissionalizante tem contribuído para a redução do nível de desigualdades sociais no Brasil. Tendo em mente esse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos de investigação:

- ❖ Identificar o perfil racial, social, cultural, econômico, e familiar dos estudantes do IFTM;
- ❖ Compreender qual o percurso que seguiriam alunos que evidenciam fatores capazes contribuir para a exclusão social caso não ingressassem no ensino médio do IFTM ao abrigo da Lei de cotas;
- ❖ Compreender as principais dificuldades sentidas pelos alunos na frequência de cursos de ensino médio e em que medida as dificuldades sentidas por alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas são as mesmas que as percebidas pelos alunos ingressantes por via do contingente geral;
- ❖ Compreender a taxa de sucesso de frequência do ensino médio dos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas e em que medida são semelhantes às observadas pelos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral;
- ❖ Compreender quais as expectativas dos alunos após a conclusão do ensino médio e em que medida as expectativas dos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas é semelhante a dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral;
- ❖ Compreender quais os benefícios de frequência do ensino médio percebido pelos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas e em que medida esses benefícios são semelhantes aos percebidos pelos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral;

Tendo em mente os objetivos de investigação e a revisão de literatura realizada, definiram-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Alunos que apresentam condicionantes potenciadoras de exclusão social não ingressariam no ensino médio caso não estivesse em vigor a Lei de cotas;

H2: Os alunos do ensino médio do IFTM ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentam o mesmo nível de dificuldade escolar que os alunos que ingressaram ao abrigo do contingente geral;

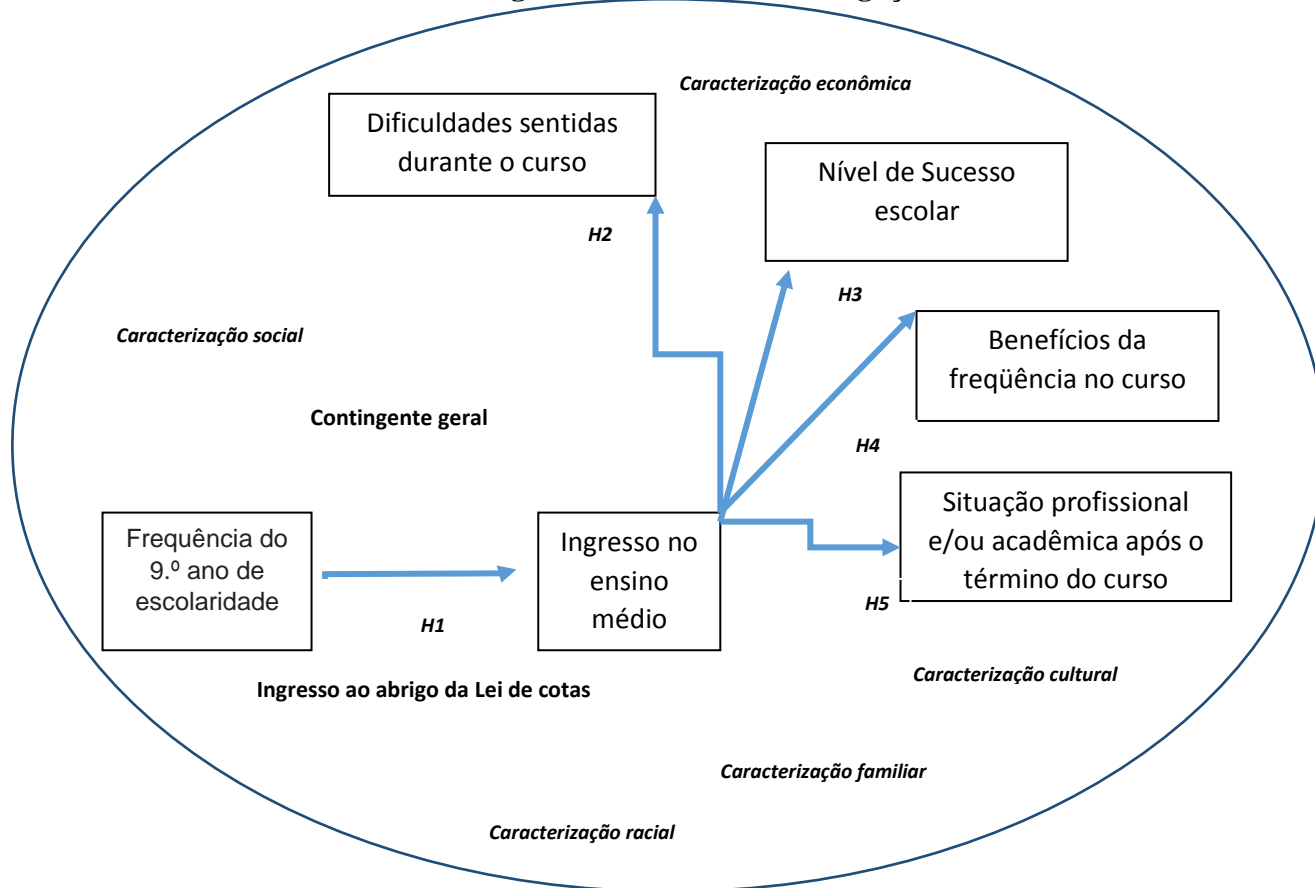
H3: Os alunos do ensino médio do IFTM ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentam o mesmo nível de sucesso escolar que os alunos que ingressaram ao abrigo do contingente geral;

H4: Os benefícios de frequência de um curso de ensino médio no IFTM percebidos pelos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas são semelhantes aos dos alunos do contingente geral;

H5: As expectativas após o término do curso de ensino médio dos alunos que ingressam ao abrigo da Lei de cotas são as mesmas que as dos alunos que ingressam ao abrigo do contingente geral.

O modelo de investigação adotado sintetiza-se na figura 5:

**Figura 5: Modelo de investigação**



**Fonte: Elaboração própria**

## **4.2 Abordagem metodológica**

Para consecução dos objetivos foi empregado a metodologia quantitativa, que, segundo Correia e Sarmiento (2014, p. 29), busca investigar a “descrição da amostra, bem como as medidas a efetuar e a proposta para medição das variáveis”. Adotou-se ainda um paradigma positivista, que, como defendido por Martins (1997), envolve uma implicação na busca de determinadas características ou fenômenos dentro da população, capaz de estabelecer associações entre variáveis e fatos, de tal forma que o tratamento dos dados é realizado por meio do uso de procedimentos estatísticos e com validação dos resultados apoiando-se nos níveis de significância estatística (Martins, 1997 como citado por Zanchet).

A pesquisa descritiva tem como foco principal a descrição das características de determinado fenômeno ou população, ou estabelecer associações entre variáveis, um dos aspectos mais relevantes é no uso de técnicas padronizadas no recolhimento de dados (Gil, 2007).

## **4.3 Unidade de análise**

Técnica de recolha de dados

A unidade de análise usada para a realização do estudo empírico foram os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, através de um estudo realizado a 02 (dois) Institutos Federais no interior de Minas Gerais, o CAUPT e Campus Uberaba.

A pesquisa foi realizada entre os cursos técnicos integrados ao ensino médio: Técnico em Agropecuária, Técnico em Administração e Técnico em Alimentos, e dos cursos de concomitância externa: de Técnico em Química e Técnico em Administração. E também entre os alunos do ensino médio integrado aos cursos técnicos de Manutenção e Suporte em Informática, Computação Gráfica e Eletrônica,

Neste levantamento empírico, os inquiridos foram esclarecidos que a participação não era obrigatória, assim como a preservação da confidencialidade e da privacidade das informações coletadas, sendo os dados mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos.

## **4.4 Seleção dos participantes**

A seleção dos participantes dentro da amostra não obedeceu a particularidades como gênero, etnia/cor, escolaridade, orientação sexual ou religiosa, ou renda mensal familiar, entre

outros. Do mesmo modo não foram estabelecidos critérios de exclusão dentro desses parâmetros, por não considerar que essas variáveis fossem relevantes para a pesquisa.

Os critérios de inclusão dos sujeitos foram que a pesquisa seria desenvolvida com alunos estudantes matriculados no Ensino Médio na modalidade concomitante e integrado ao ensino técnico do IFTM. As turmas inquiridas foram selecionadas de modo a assegurar a representatividade das duas unidades envolvidas durante a pesquisa.

#### **4.5 Desenho do instrumento de notação**

Para o processo de recolha de dados, atendendo a natureza quantitativa da investigação, optou-se pelo uso de um inquérito por questionário aos alunos do ensino médio do IFTM. Este foi construído através de uma sustentação bibliográfica embasada na teoria dos autores apresentados na fundamentação teórica, nomeadamente Bourdieu e Passeron (1975), Ristoff (2014), Bourdieu (1977), Silva, Batista e Alves (2014), e também nas pesquisas “Prova Brasil” e do “INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”. Para além dos aspectos práticos observados no cotidiano em que a Lei de cotas está inserida, buscou-se caracterizar, através das perguntas, uma dimensão mais ampla do que aquelas abordadas pela lei, tentando desvelar a real origem social dos inqueridos. O questionário é composto por 03 (três) seções:

- ❖ 1º Seção: questões 01 a 19 representam uma caracterização social, racial, econômica e familiar do aluno, sendo que as questões 07, 08 e 09 são escalas de opiniões.
- ❖ 2º Seção: questões 21 a 25 demonstram a caracterização escolar, cultural e educacional do estudante, constituídas através de questões de múltipla escolha.
- ❖ 3º Seção: questões 26 a 28 indicavam se o aluno ingressou ou não por meio da Lei de cotas na questão 26, em qual modalidade na questão 27, e qual seria seu destino caso não ingressasse através da reserva de vagas na questão 28. As questões 27 e 28 destinavam-se apenas aos alunos ingressante ao abrigo da Lei de cotas. As questões 28, 29, 30 e 31 são constituídas por escalas de opiniões, devendo ser respondidas por todos estudantes (Apêndice E).

Para algumas questões foi feito uso de uma escala psicométrica, através de escala Likert de 5 pontos, quando se procurou analisar o nível de concordância ou discordância dos alunos às afirmações apresentadas. As alternativas de resposta eram as seguintes: 1) Discordo

totalmente; 2) Discordo parcialmente; 3) Não Concordo e nem Discordo; 4) Concordo parcialmente; 5) Concordo totalmente. De acrescentar que a escala foi construída com um número ímpar de opções. Esta opção visava exigir dos alunos a tomada de uma posição que fosse favorável ou desfavorável.

Para a validação do questionário, foi feito um pré-teste, que, conforme Martins e Theóphilo (2007a), teve por finalidade o aprimoramento e o aumento da confiabilidade e validade do instrumento da pesquisa. O questionário de pré-teste foi respondido por um grupo de 32 estudantes, que visou avaliar o entendimento dos estudantes sobre as perguntas, e identificar possíveis erros e falhas que surgissem durante o processo de resposta.

#### **4.6 Procedimentos para a coleta de dados**

Obedecendo ao regulamento estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNEP), o questionário foi submetido no sítio do Ministério da Saúde no *Website* da Plataforma Brasil, para apreciação e parecer do Comitê de ética. Este foi submetido no dia 04 de maio de 2017, tendo depois disso sido objeto de reformulação de acordo com as considerações e adequações solicitadas pelo comitê de ética no dia 11 de maio de 2017, para que estivesse em conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Foi solicitado pelo comitê de ética que a submissão de todos os documentos estivesse em formato exigido pela instituição avaliadora. Foi pedidas adequações no Termo de Assentimento (Apêndice D), no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), uma carta de encaminhamento dirigida a instituição avaliadora, e uma carta de autorização dos responsáveis pelas instituições onde seria realizada a pesquisa, além dos documentos exigidos pela Plataforma Brasil. Após as devidas inclusões, foi submetido novamente na Plataforma Brasil no dia 17 de maio de 2017, e com sua respectiva aprovação pelo comitê de ética no dia 08 de junho de 2017 (Anexo A).

Após a aprovação final do CEP, foi criado um questionário on-line com auxílio do *google Drive*, fazendo uso do software *Google Form* que possibilitou o envio via e-mail com resposta automática. Essa forma de aplicação possibilita a captação das respostas de maneira automática, sendo apenas necessário o seu envio após a conclusão do questionário.

No entanto, devido ao baixo número de adesão e respostas obtidas via e-mail, optou-se pela aplicação presencial nas salas de aula. O tempo médio gasto para responder ao inquérito situou-se entre os 10 a 15 minutos. Alguns alunos receberam o questionário juntamente com o

Termo de Assentimento (Apêndice D) ou nos casos aplicáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Inicialmente foi coletado apenas o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos estudantes maiores de 18 anos de idade, o Termo de Assentimento foi recolhido posteriormente a assinatura dos responsáveis.

Durante a aplicação do questionário foi feito um breve esclarecimento sobre o intuito da pesquisa, da sua não obrigatoriedade, assim como a privacidade e a confidencialidade das informações coletadas durante a pesquisa, sendo o propósito estritamente com a finalidade científica e acadêmica. Houve o acompanhamento por parte da Coordenação Geral de Assistência ao Educando (CGAE) até as salas de aula, solicitando a permissão do professor para efetuar os procedimentos. Foi solicitado pelo CGAE que a aplicação do questionário deveria ser feita em aulas duplas ou triplas, para evitar que se tomasse o tempo dos professores, sendo aplicado nos 15 minutos restantes das aulas.

Após todos esses procedimentos deu-se início a administração do inquérito. Durante a sua aplicação surgiram algumas dúvidas, como por exemplo o significado das palavras: outrem e agregado, que foram esclarecidas imediatamente. Alguns respondentes manifestaram ainda dificuldade em distinguir se a casa era alugada, casa própria ou casa de familiares.

Buscou-se compreender a situação e elucidar a dúvida. Para questões que envolviam escolaridade dos pais, alguns estudantes não sabiam responder ou apresentavam dúvidas, sendo sugerido a utilização da alternativa “não sei”. Alguns não dispunham de pai ou mãe, mas foi considerado o responsável titular pela tutela do menor, ou que fosse o provedor do lar.

Outra questão que surgiu na aplicação do questionário foi a de que alguns alunos já haviam terminado o ensino médio nos cursos de concomitância externa, frequentando apenas o curso técnico. Foi solicitado aos mesmos que respondessem normalmente o questionário, e em caso de dúvida que fosse solicitado os devidos esclarecimentos. Foi considerado que esses alunos estivessem cursando o 3º colegial do ensino médio, as demais respostas estavam enquadradas dentro da sua pertinência.

Durante o processo de recolha de dados surgiram alguns contratemplos, como por exemplo, horário de aulas: somente pela manhã ou pela tarde, na sexta-feira as aulas ocorriam apenas no período matutino. As palestras, seminários ou aulas de educação física impossibilitava a adequada aplicação do questionário, isso porque os alunos não poderiam interromper ou suspender suas atividades, havendo a necessidade de aguardar o melhor momento para devida aplicação.

Após o desfecho de todo este percurso, foram obtidas 101 respostas no CAUPT, o que representa uma porcentagem de 43,91% em um total de 230 alunos. No Campus Uberaba, do total de 521 alunos foi coletado 217 questionários respondidos, representando uma porcentagem igual a 41,45%. A aplicação do questionário iniciou-se a partir do dia 08 de junho de 2017 data em que o CEP autorizou a pesquisa, estendendo-se até o dia 22 de junho de 2017.

Todos esses questionários respondidos foram lançados manualmente no *google Form*, de forma individual.

#### **4.7 Metodologia para análise dos dados**

Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva que, de acordo com Martins e Theóphilo (2007b), é composta pela organização, sumarização e descrição de um conjunto de dados. Para submissão da análise de dados começou-se, num primeiro momento, pelos relatórios gerados pelo próprio *Google Form*. Em seguida, foi observada a estatística descritiva dos dados coletados da pesquisa.

Os dados inseridos no *Google Form* foram transferidos para um banco de dados, sendo armazenados no software *Excel* onde foi realizado o tratamento dos dados da pesquisa e a configuração da planilha, onde foram armazenadas todas as informações. Posteriormente foram transferidos para o software estatístico *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 22)*, programa utilizado na aplicação analítica dos dados estatísticos.

A fim de efetuar a inferência estatística da amostra para a população no seu todo, e permitir proceder ao teste de hipóteses, foram usados testes não paramétricos, tais como o teste de qui-quadrado, e testes paramétricos, como o teste *T Student*.

## **Capítulo V – Análise dos resultados**

## **5.1 Perfil dos alunos: caracterização racial, social, cultural, econômica e familiar**

O processo de coleta de dados permitiu a obtenção de um total de 318 respostas, o que representa 42,34% da população total. A amostra foi coletada no IFTM: 101 respostas foram obtidas do CAUPT, o que representa 43,91% da população em universo de 230 alunos, e 217 no Campus Uberaba representando 41,45% da população em um universo de 521 alunos.

Na tabela 2 apresenta-se a caracterização escolar dos respondentes ao inquérito por questionário. A maioria dos alunos que participaram na resposta ao questionário (45.6%) encontra-se a frequentar o 1º ano do ensino médio, a que se segue o 2º ano (24.2%) e 3º ano (20.8%). Os alunos respondentes frequentam vários cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba e do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, conforme se observa na tabela 1. A amostra obtida é constituída por 192 alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral (60.4%) e 126 alunos ao abrigo da Lei de cotas (39.6%). Dos alunos que ingressaram ao abrigo da Lei de cotas, cerca de um terço (34%) assegurou o ingresso através do contingente reservado a alunos que realizaram o ensino fundamental em escolas públicas. Seguem-se os alunos que ingressaram ao abrigo do contingente reservado a estudantes provenientes de famílias com baixos rendimentos provenientes de escolas públicas (27.8%) ou de raça preta, parda ou indígena (24.6%). Verifica-se assim que cerca de metade (52.4%) dos ingressantes são abrigo da Lei de cotas dispõem de um baixo rendimento familiar. Mais de um terço dos respondentes (39.6%) ingressaram ainda ao abrigo dos contingentes que contemplam questões raciais ( 24.6% do L2+ 11.2% do L4). Com menor expressão identificam os respondentes que ingressaram ao abrigo do contingente reservado para portadores de deficiência física (2.4%).

**Tabela 2 - Caracterização escolar dos respondentes**

	N (318)	Percentual (%)
<b>Ano de frequência</b>		
1º Ano	145	45,6%
2º Ano	77	24,2%
3º Ano	66	20,8%
Não responderam	30	9,4%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>
<b>Curso</b>		
Administração	76	23,9%
Agropecuária	81	25,5%
Computação gráfica	31	9,7%
Eletrônica	22	7,0%
Manutenção e suporte em informática	51	16,0%
Química	28	8,8%
Alimentos	28	8,8%
Não responderam	01	0,3%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>
<b>Forma de Ingresso</b>		
Cotistas	126	39,6%
Contingente geral	192	60,4%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100,0%</b>
<b>Modalidade de ingresso <sup>(a)</sup></b>		
Renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e cursados integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ( <b>L1</b> );	35	27,8%
Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e cursados integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ( <b>L2</b> )	31	24,6%
Tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente da renda ( <b>L3</b> )	43	34%
Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, e cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ( <b>L4</b> )	14	11,2%
Portador de deficiência física (pcd artigo 93 da lei 8.213/91) ( <b>PCD</b> )	03	2,4%
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>
<i>Nota.</i> <sup>(a)</sup> Para os alunos que ingressaram ao abrigo da Lei de cotas.		

**Fonte: Elaboração própria**

De acordo com os dados da Tabela 3, a proporção de alunos respondentes do gênero masculino (50.30%) é muito próxima a do gênero feminino (49.70%), sendo esta proporção relativamente semelhante em ambos os contingentes. A grande maioria dos respondentes encontra-se na faixa etária entre 16 a 18 anos (48.8%), classe etária que compreende quase metade dos alunos, a que se segue a classe de alunos com menos do que 16 anos (40.6%).

Apenas 1.9% dos respondentes têm 30 anos ou mais. Comparando-se os dois grupos em análise (alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral), verifica-se que, nos dois casos, a maioria dos respondentes pertence às classes etárias mais jovens (inferior a 18 anos). Verifica-se, no entanto, que a percentagem de alunos com mais de 30 anos é mais expressiva nos alunos cotistas (3.20%) do que os ingressantes ao abrigo do contingente geral (1.04%).

Cerca de metade dos respondentes (47.8%) é de raça branca, a que se seguem alunos de raça parda (33.6%), preta (12.9%), amarela (4.8%) ou indígena (0.9%). Verifica-se em termos gerais que o número de alunos pertencentes a raça branca é ligeiramente menos expressivo entre alunos cotistas, onde ganham maior expressão o peso de alunos de outras raças face aos alunos do contingente geral.

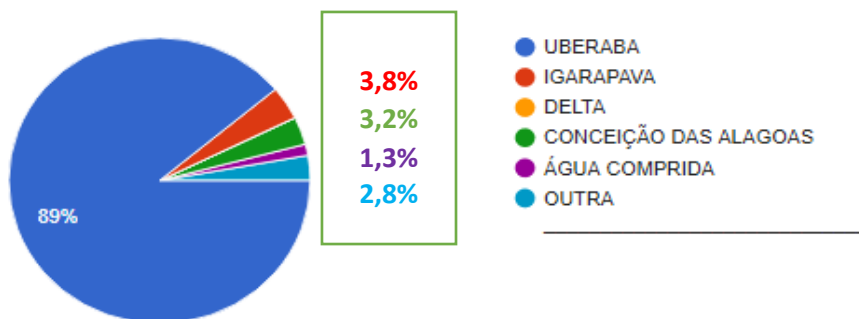
**Tabela 3 - Caracterização demográfica dos respondentes**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<b>Sexo</b>						
Masculino	160	50,30%	53	42,06%	107	55,73%
Feminino	158	49,70%	73	57,94%	85	44,27%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Idade</b>						
Menos de 16 anos	129	40,6%	52	41,60%	77	40,10%
16 a 18 anos	150	47,1%	61	48,80%	89	46,35%
19 a 21 anos	11	3,5%	03	2,40%	08	4,16%
22 a 25 anos	13	4,1%	03	2,40%	10	5,20%
26 a 30 anos	08	2,5%	02	1,60%	06	3,15%
30 anos ou mais	06	1,9%	04	3,20%	02	1,04%
Sem resposta	01	0,3%	01	-	-	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Raça ou cor</b>						
Branca	152	47,8%	49	38,88%	103	53,64%
Preta	41	12,9%	21	16,66%	20	10,44%
Parda	107	33,6%	49	38,88%	58	30,20%
Amarela	15	4,8%	05	4,0%	10	5,20%
Indígena	03	0,9%	02	1,58%	01	0,52%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria

O gráfico 1 apresenta o local de residência dos respondentes. Verifica-se que a maioria dos alunos tem como residência a cidade de Uberaba (89%).

**Gráfico 1 - Cidade onde mora**



**Fonte: Elaboração própria**

De acordo com a tabela 4, a maioria dos alunos refere morar em casa própria (61.6%), sendo que a proporção de alunos que mora em casa alugada ou de familiares é muito próxima (respectivamente 19.8% e 18.3%). Entrando em consideração com a modalidade de ingresso, verifica-se que os alunos abrangidos pelo regime de cotas referem morar em casa própria (64.8%) de uma forma ligeiramente mais expressiva do que os ingressantes ao abrigo do contingente geral (59.9%). A maioria dos respondentes (57.2%) indica viver numa moradia em que habitam três a quatro pessoas (57.2%) ou quatro a sete (27.4%). Esta proporção é relativamente semelhante entre os dois contingentes.

Uma leve maioria dos alunos indica morar em bairro central (49.1%), a que se seguem alunos residentes em bairros periféricos (46.2%). A proporção de alunos que moram em zona rural é muito pequena (4.4%). Considerando-se a forma de ingresso, verificou-se que os alunos abrangidos pelo regime de Contingente geral que moram em bairros centrais (53.64 %) são superiores a dos alunos que ingressaram ao abrigo do regime de Cotas (42.4%). Constatase ainda que a percentagem de alunos provenientes de zonas rurais é superior em alunos que ingressaram ao abrigo da Lei de cotas (6.4%) do que ao abrigo do contingente geral (3.12%).

Questionados quanto ao nível de violência existente no bairro em que habitam, a maioria dos alunos considera que este apresenta uma violência alta (27.4%) ou média (27.0%). A percentagem de alunos que indica viver em bairros de acentuada violência ou muito violentos é ligeiramente superior no caso dos alunos cotistas do que do contingente geral. Verifica-se ainda que a proporção de alunos que indica viver em bairros sem violência é superior no caso dos alunos cotistas (11.11%). Relativamente às infraestruturas que o bairro apresenta, tais como ruas pavimentadas, esgoto, iluminação e coleta do lixo, verifica-se que a

maioria dos respondentes refere que o seu bairro de residência se encontra totalmente (39.5%) ou muito (33.0%) equipado. Apenas uma pequena fração classifica como pouco (2.5%) ou médio (8%). Não se verificam distribuições muito distintas entre alunos cotistas e do contingente geral, apesar de as categorias inferiores serem ligeiramente mais referidas pelos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas. Em termos de serviços e instituições próximas, a maioria dos respondentes considera que o seu bairro se encontra muito (26.4%) ou totalmente (46%) satisfeito. Alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral referem morar em residências mais próximas destes elementos do que os alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas.

**Tabela 4 - Condições de moradia**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<b>Moradia</b>						
Possui casa própria	196	61,6%	81	64,8%	115	59,90%
Mora em casa alugada	63	19,8%	22	17,6%	41	21,35%
Mora em casa de familiares	58	18,3%	22	17,6%	36	18,75%
Sem resposta	01	0,3%	01	-	-	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Pessoas que habitam na moradia</b>						
Uma	09	2,8%	04	3,17%	05	2,61%
Duas	32	10,1%	11	8,73%	21	10,99%
Três a quatro	182	57,2%	75	59,52%	107	56,04%
Quatro a sete	87	27,4%	35	27,78%	52	27,22%
Sete a nove	07	2,2%	01	0,80%	06	3,14%
Sem resposta	01	0,3%	-	-	01	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Bairro</b>						
Central	156	49,1%	53	42,4%	103	53,64%
Periférico	147	46,2%	64	51,2%	83	43,24%
Zona Rural	14	4,4%	08	6,4%	06	3,12%
Sem resposta	01	0,3%	01	-	-	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Violência no bairro</b>						
Sem violência	26	8,2%	14	11,11%	12	6,25%
Pouco violento	49	15,4%	20	15,87%	29	15,10%
Média violência	86	27%	29	23,01%	57	29,68%
Alta violência	87	27,4%	31	24,60%	56	29,16%
Acentuada violência	51	16,0%	24	19,04%	27	14,06%
Muito violento	19	6,0%	08	6,37%	11	5,75%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

<b>Infraestruturas(ruas pavimentadas, esgoto, iluminação e coleta de lixo )</b>				<b>Continuação tabela 4</b>		
Pouco	08	2,5%	04	3,17%	04	2,08%
Médio	25	8,0%	11	8,72%	14	7,29%
Bom	54	17,0%	17	13,49%	37	19,28%
Muito	105	33,0%	43	34,12%	62	32,29%
Totalmente	126	39,5%	51	40,50%	75	39,06%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Urbanização (comércio, escola, igrejas bares e avenidas)</b>						
Pouco	08	2,5%	04	3,17%	04	2,08%
Médio	37	11,6%	17	13,49%	20	10,41%
Bom	43	13,5%	20	15,87%	23	11,97%
Muito	84	26,4%	24	19,04%	60	31,25%
Totalmente	146	46%	61	48,43%	85	44,29%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Possui computador em sua casa</b>						
Não possui computador	31	9,74%	12	9,52%	19	9,90%
Apenas um sem acesso à internet	11	3,45%	05	3,96%	06	3,12%
Apenas um com acesso à internet	165	51,9%	73	57,96%	92	47,92%
Mais de um sem acesso à internet	02	0,61%	02	1,58%	0	0
Mais de um com acesso à internet	109	34,3%	34	26,98%	75	39,06%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Quantos carros possui em sua residência</b>						
Nenhum	52	16,3%	27	21,43%	25	13,03%
Um	177	55,7%	71	56,35%	106	55,20%
Dois	70	22,0%	26	20,64%	44	22,92%
Três	13	4,1%	0	0	13	6,77%
Quatro ou mais	06	1,9%	02	1,58%	04	2,08%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria**

No que diz respeito a outros equipamentos associados ao agregado familiar, verifica-se que a maioria dos respondentes indica ter apenas um computador com acesso a internet no seu domicílio (51.9%). Uma proporção bastante expressiva refere ainda ter mais do que um computador com acesso a internet (34.3%) ou não possuir computador (9.74%). O número de alunos com mais do que um computador com acesso a internet é ligeiramente superior em alunos do contingente geral (39.06%) do que cotistas (26.98%).

A maioria dos alunos vive em agregados familiares com um carro (55.7%), a que se seguem agregados familiares com dois carros (22.0%) ou sem nenhum carro à sua disposição (16.3%). De referir que a situação de inexistência de automóvel é mais comum em alunos cotistas (21.43%) do que do contingente geral (13.03%) e que apenas nestes últimos se verifica a posse de mais do que 2 (dois) automóveis em maior proporção.

Relativamente ao nível de escolaridade dos progenitores, verifica-se que a situação mais comum é dos alunos indicarem que o pai e a mãe apresentam ensino médio completo (respectivamente 21.4% e 28.0%) ou incompleto (respectivamente 11.0% e 7.5%). Uma proporção também indica que os seus progenitores apresentam ensino fundamental, ainda que incompleto.

A percentagem de alunos cujos pais têm formação superior é significativamente maior em alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral do que alunos cotistas, conforme se observa na tabela 5.

Quanto a situação profissional, o mais comum é que os progenitores se encontrem empregados (75.8% no caso dos pais e 69.2% no caso das mães), a que se seguem as situações de aposentado (11.0% no caso dos pais e 25.1% no caso das mães) e desempregado (9.4% no caso dos pais e 4.1% no caso das mães). Esta proporção é bastante semelhante entre os dois grupos de alunos em análise (alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral).

**Tabela 5 - Nível de instrução e situação profissional dos pais**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<b>Nível de instrução de seu Pai</b>						
Sem escolaridade	04	1,3%	03	2,38%	01	0,52%
Ensino Fundamental (1º grau incompleto)	61	19,2%	33	26,19%	28	14,58%
Ensino Fundamental (1º grau completo)	28	8,8%	18	14,28%	10	5,22%
Ensino Médio (2º grau incompleto)	35	11,0%	15	11,90%	20	10,41%
Ensino Médio (2º grau completo)	68	21,4%	23	18,25%	45	23,43%
Superior incompleto	17	5,3%	05	3,96%	12	6,25%
Superior completo	54	17,0%	10	7,93%	44	22,91%
Mestrado ou Doutorado	11	3,5%	02	1,58%	09	4,69%
Não sei informar	40	12,5%	17	13,50%	23	11,99%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Situação profissional do Pai</b>						
Empregado	241	75,8%	96	78,04%	145	79,26%
Aposentado	35	11,0%	14	11,39%	21	11,49%
Desempregado	30	9,4%	13	10,57%	17	9,25%
Sem resposta	12	3,8%	03	-	09	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Nível de instrução de sua Mãe</b>						
Sem escolaridade	04	1,3%	02	1,58%	02	1,04%
Ensino Fundamental (1º grau incompleto)	36	11,3%	19	15,08%	17	8,89%
Ensino Fundamental (1º grau completo)	23	7,2%	09	7,14%	14	7,29%
Ensino Médio (2º grau incompleto)	24	7,5%	09	7,14%	15	7,8%
Ensino Médio (2º grau completo)	89	28,0%	36	28,57%	53	27,60%
Superior incompleto	29	9,1%	09	7,15%	20	10,42%
Superior completo	77	24,2%	31	24,62%	46	23,93%
Mestrado ou Doutorado	18	5,7%	02	1,58%	16	8,35%
Sem resposta	18	5,7%	09	7,14	09	4,68
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Situação profissional de sua mãe</b>						
Empregado	220	69,2%	86	69,35%	134	70,89%
Aposentado	13	25,1%	05	4,03%	08	4,23%
Desempregado	80	4,1%	33	26,62%	47	24,88%
Sem resposta	05	1,60%	02	-	03	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria**

A lei nº 13.152/2015 de 01.01.2017, estabelece o valor do salário mínimo vigente no Brasil de R\$ 937,00 reais (\$ 295,82 dólares). A renda familiar total mensal do aluno pode ser

vista na tabela 6, iniciando por ½ (meio) salário mínimo. Adotando uma análise comparativa entre Cotistas e Contingente Geral, percebe-se que os inqueridos apresentam percentuais bastante desiguais em algumas faixas de renda. Verificou-se que o percentual do contingente geral é maior na faixa 'recebo mais de R\$ 6.559,00 (14.21%)' e 'R\$ 4.685,00 a R\$ 5.622,00' (10.52%). No entanto, os cotistas apresentam maior percentual nas faixas de rendas menores: R\$ 937,00 a R\$ 1.405,50 (26.98%). Quanto ao número de moradores na casa, a situação mais reportada é a de viverem entre três a quatro pessoas na mesma casa (57.2%), situação que é mais expressiva no caso dos alunos cotistas (59.52%) do que nos alunos do contingente geral (56.02%). Em relação a renda familiar dividindo-se pelo número de pessoas que vivem na residência, obtemos como médiado grupo cotista uma renda *per capita* de R\$ 351,25.

Comparando-se ao contingente geral, cujo valor médio é R\$ 1.405,50, observa-se que esse valor é quatro vezes superior ao do grupo de alunos que ingressaram ao abrigo da Lei de cotas.

**Tabela 6 - Renda Familiar**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	N	%	N	%	N	%
<b>Renda Familiar Total Mensal em sua casa</b>						
Até R\$ 468,50	03	0,9%	01	0,79%	02	1,05%
De R\$ 468,50 a R\$ 937,00	15	4,7%	10	7,9%	05	2,63%
De R\$ 937,00 a R\$ 1.405,50	66	20,8%	34	26,98%	32	16,85%
De R\$ 1.405,50 a R\$ 1.874,00	64	20,1%	27	21,46%	37	19,49%
De R\$ 1.874,00 a R\$ 2.811,00	61	19,2%	21	16,66%	40	21,05%
De R\$ 2.811,00 a R\$ 3.748,00	32	10,1%	12	9,52%	20	10,52%
De R\$ 3.748,00 a R\$ 4.685,00	28	8,8%	08	6,34%	20	10,52%
De R\$ 4.685,00 a R\$ 5.622,00	14	4,4%	07	5,57%	07	3,68%
De R\$ 5.622,00 a R\$ 6.559,00	33	10,4%	06	4,78%	27	14,21%
Recebo mais de R\$ 6.559,00	02	0,6%	-	-	02	-
Sem resposta						
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Incluindo você quantas pessoas atualmente vivem em sua casa</b>						
Uma	09	2,8%	04	3,17%	05	2,61%
Duas	32	10,1%	11	8,73%	21	10,99%
Três a quatro	182	57,2%	75	59,52%	107	56,02%
Quatro a sete	87	27,4%	35	27,79%	52	27,09%
Sete a nove	07	2,2%	01	0,79%	06	3,12%
Sem resposta	01	0,3%	-	-	01	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito a frequência de atividades culturais, verifica-se, tal como observável na tabela 7, que a maioria dos alunos nunca frequentou a maioria das atividades listadas, tais como teatro (57.2%), museus (56.9%), centros de música (67.9%) ou ópera (94.7%). A principal exceção é encontrada no cinema, sendo que a maioria dos alunos frequentou 2 a 3 vezes (20.4%) ou mais do que 3 vezes ao ano (60.4%). Uma proporção significativa indicou também frequentar viagens culturais. Não se verificam diferenças muito expressivas entre alunos cotistas e do contingente geral, tal como se observa na tabela 7.

**Tabela 7 - Frequência de atividades culturais (por ano)**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral		
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	
Nunca	15	4,7%	06	4,76%	09	4,68%	
1 vez	46	14,5%	23	18,26%	23	11,99%	
2 a 3 vezes	65	20,4%	28	22,22%	37	19,27%	
>3vezes	192	60,4%	69	54,76%	123	64,06%	
<b>Cinema</b>	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
Nunca	182	57,2%	80	63,49%	102	53,12%	
1 vez	89	28,0%	31	24,60%	58	30,20%	
2 a 3 vezes	36	11,4%	11	8,74%	25	13,02%	
>3vezes	10	3,1%	03	2,38%	07	3,66%	
Sem resposta	01	0,3%	01	0,79%	-	-	
<b>Teatro</b>	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
Nunca	181	56,9%	73	57,93%	108	56,25%	
1 vez	106	33,3%	45	35,71%	61	31,77%	
2 a 3 vezes	25	7,9%	06	4,76%	19	9,89%	
>3vezes	06	1,9%	02	1,58%	04	2,08%	
<b>Museu</b>	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
Nunca	216	67,9%	93	73,80%	123	64,06%	
1 vez	59	18,6%	21	16,66%	38	19,79%	
2 a 3 vezes	19	6,0%	05	3,92%	14	7,29%	
>3vezes	24	7,5%	07	5,55%	17	8,86%	
<b>Concerto de música</b>	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
Nunca	301	94,7%	120	95,23%	181	94,27%	
1 vez	07	2,1%	04	3,19%	03	1,56%	
2 a 3 vezes	05	1,6%	01	0,79%	04	2,09%	
>3vezes	04	1,3%	01	0,79%	03	1,56%	
Sem resposta	01	0,3%	-	-	01	0,52%	
<b>Ópera</b>	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
Nunca	92	28,9%	45	35,71%	47	24,47%	
1 vez	115	36,2%	40	31,74%	75	39,08%	
2 a 3 vezes	74	23,3%	26	20,65%	48	25%	
>3vezes	37	11,6%	15	11,90%	22	11,45%	
<b>Viagens culturais</b>	<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos respondentes realizou o ensino fundamental, antes de ingressar no ensino médio, integralmente em escola pública (63.5%), sendo esta percentagem particularmente expressiva no caso dos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas (88.80%). Analisando os dados da tabela 8, sobre a escola de origem, verificamos que a maioria dos alunos consideram a escola que frequentaram antes do ingresso no ensino médio como razoável (23.6%) ou ótima (24.5%). De referir que a fração de alunos que considera que a escola anterior era ruim é maior nos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas (6.34%) do que do contingente geral (3.66%).

**Tabela 8 - Escola de origem do estudante**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	N	%	N	%	N	%
<b>Estudos de ensino fundamental (1º GRAU):</b>						
Integralmente em escola pública	202	63,5%	111	88,80%	91	47,64%
Integralmente em escola particular	38	14%	0	0	38	19,89%
Maior parte em escola pública	44	11,9%	12	9,60%	32	16,75%
Maior parte em escola particular	30	9,4%	01	0,80%	29	15,18%
Escola comunitária / Escola Zona Rural	02	0,6%	01	0,80%	01	0,52%
Sem resposta	02	0,6%	01	-	01	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Escola onde estudava</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ruim	15	4,7%	08	6,34%	07	3,66%
Regular	41	12,9%	22	17,49%	19	9,94%
Razoável	75	23,6%	29	23,01%	46	24,09%
Boa	59	18,6%	23	18,25%	36	18,84%
Ótima	78	24,5%	26	20,63%	52	27,22%
Excelente	49	15,4%	18	14,28%	31	16,23%
Sem resposta	01	0,30%	-	-	01	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria**

## **5.2 Caracterização do percurso esperado caso não ocorresse ingresso ao abrigo da Lei de cotas**

Na tabela 9, analisa-se o percurso que os alunos consideram que seguiriam, caso não tivessem ingressado no ensino médio ao abrigo da Lei de cotas. Através do uso de questões filtro, assegurou-se a resposta a este grupo de questões apenas por parte de alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas. Dentre as opções verificou-se que a possibilidade de ingresso em uma escola pública de menor qualidade obteve o maior valor médio (3.33, numa escala de 1 a 5) comparando-se as demais opções. Em seguida, surge numa fração semelhante a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho (3.16). Ambas as questões demonstraram que os respondentes apresentam uma forte neutralidade sobre tais possibilidades. Podemos observar que existe uma semelhança quase idêntica em todos os grupos inqueridos, em relação a essas duas questões apresentando um valor médio muito próximo. Os alunos portadores de deficiências assim como os estudantes pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, e provenientes de escola pública tiveram maior percentagem de concordância quanto a perspectiva de ingresso numa escola pública de menor qualidade (respectivamente 66.7% e 64.3%). Referente ao ingresso no mercado de trabalho os alunos provenientes de escolas públicas, independentemente da renda, apresentaram maior percentagem de concordância (53.7%). Analisando as diferentes modalidades de ingresso, de referir que os alunos portadores de deficiência são aqueles que considerariam de uma forma mais efetiva a possibilidade de ingresso em uma escola privada, caso não conseguissem assegurar o ingresso ao abrigo da Lei de cotas (média de 4.0). Os alunos das demais modalidades de ingresso referem-se em discordar com tal eventualidade (valor médio de 2.01, numa escala de 1 a 5). Existe uma grande semelhança quanto a opinião dos alunos cotistas entre todas as modalidades de ingresso por meio da reserva de vagas. Em síntese, a média geral revelou que apenas duas variáveis (procuraria ingressar no mercado de trabalho e o ingresso numa escola pública de menor qualidade) apresentaram-se com um aspecto de neutralidade.

Existindo uma discordância em relação a grande maioria das variáveis. Sendo possível inferir que a Lei de cotas é responsável pela inclusão dos alunos por meio da educação, permitindo a qualificação profissional e, por consequência, acesso ao mercado de trabalho.

Pelos resultados apresentados rejeita-se a hipótese de que os alunos que apresentam condicionantes potenciadoras de exclusão social não ingressariam no ensino médio caso não estivesse em vigor a Lei de cotas (H1). A maioria dos alunos discorda com a possibilidade de realização de outras atividades que não o ensino (tais como, início de atividade profissional,

realização de tarefas domésticas ou não realização de qualquer atividade) caso não tivessem sido beneficiado da Lei de cotas para ingresso no ensino médio. Os alunos admitem, no entanto, que se não tivessem ingressado no IFTM ao abrigo da Lei de cotas, ingressariam numa escola pública de menor qualidade, não representando a frequência do ensino privado como uma alternativa para a maioria dos alunos.

**Tabela 9 - Percurso caso não tivesse ingressado no ensino médio ao abrigo da Lei de cotas (Valores médios)**

Variáveis	Total	L1 <sup>(a)</sup>	L2 <sup>(b)</sup>	L3 <sup>(c)</sup>	L4 <sup>(d)</sup>	PCD <sup>(e)</sup>
Procuraria ingressar no mercado de trabalho	3,16	2,79	3,36	3,39	3,0	3,0
Trabalharia no âmbito da economia formal	2,07	1,85	1,75	2,43	2,07	2,67
Desenvolveria atividades domésticas não remuneradas	2,10	2,32	1,79	2,10	2,36	1,33
Não desenvolveria qualquer atividade	1,85	1,62	1,93	2,20	1,43	1,00
Ingressaria numa escola pública de menor qualidade	3,33	3,62	3,14	3,10	3,57	3,67
Ingressaria numa escola privada	2,01	1,82	1,89	2,28	1,46	4,00

Nota. <sup>(a)</sup> Alunos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; <sup>(b)</sup> Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; <sup>(c)</sup> Alunos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente da renda; <sup>(d)</sup> Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, e cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; <sup>(e)</sup> Alunos portadores de deficiência física.

**Fonte: Elaboração própria**

### **5.3 Caracterização das principais dificuldades sentidas durante a frequência do ensino médio e desempenho geral dos alunos**

Na tabela 10, analisam-se as principais dificuldades que os alunos indicaram sentir durante a frequência do ensino médio técnico profissionalizante. Em termos gerais, verifica-se que os alunos de ambos os contingentes não reportaram sentir dificuldades muito significativas na frequência do ensino médio, dado que os valores médios se situam no pólo negativo da escala de 5 pontos. As dificuldades de integração dentro da comunidade estudantil (1.75), assim como a integração dos trabalhos de grupo (1.88) apresentaram como média valores muito próximos entre alunos cotistas e contingente geral, sendo que ambos os grupos discordam que existam tais dificuldades. Nestas questões não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos dos dois contingentes ( $p > 0,05$ ).

A dificuldade no acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados durante o curso apresentou um valor médio situado no pólo de discordância no caso dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral (valor médio 2.31) e muito próximo do ponto neutral para os alunos cotistas (valor médio de 2.73). As diferenças encontradas são diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,005$ ). Acresce que a percentagem de alunos que indica não sentir dificuldades no acompanhamento dos conteúdos programáticos (pólo negativo da escala) é superior no caso dos alunos do contingente geral do que alunos cotistas (respectivamente 59.9% e 46.8%). Assim, apesar dos alunos cotistas não indicarem sentir grandes dificuldades no acompanhamento dos conteúdos explorados pelo curso, as dificuldades percebidas são ligeiramente superiores às dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

Comparando-se cotistas e contingentes geral sobre o aspecto das dificuldades económicas para frequentar os estudos, obteve-se um valor médio de discordância (respectivamente 2.23 e 1.94). Verificando-se uma diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,05$ ). A percentagem de alunos cotistas e contingente geral que discordam (respectivamente 61,9% e 72,9%). Indicado que uma maior proporção de alunos ingressantes por contingente geral discordam que exista a presença de algum tipo de dificuldade económica durante a frequência do curso.

**Tabela 10 - Dificuldades sentidas pelos alunos na frequência do ensino médio**

<b>Principais dificuldades sentidas durante a frequência do ensino médio</b>	Cotistas		Contingente geral		Teste (T) <i>Student</i>	
	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Estatística do teste</b>	<b>p – Value</b>
Dificuldade de integração na comunidade estudantil	1,75	1,136	1,88	1,032	-1,05	0,29
Dificuldade em integrar trabalhos de grupo	2,05	1,264	1,89	1,077	1,12	0,26
Dificuldades econômicas para frequentar estudos	2,23	1,381	1,94	1,224	1,93	0,05
Dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados no curso	2,73	1,388	2,31	1,169	2,83	0,005

**Fonte: Elaboração própria**

Ainda no respeito a questões de natureza econômica, de acordo com a tabela 11 de referir que a maioria dos alunos indica não receber nenhum tipo de auxílio durante a frequência do ensino médio (80.5%), sendo muito poucos os alunos que indicam exercer algum tipo de atividade remunerada (1.3%). A percentagem de alunos que indica receber bolsa de estudo ou auxílio estudantil é maior no caso dos alunos cotistas do que dos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

Quanto aos percentuais referentes ao apoio financeiro dos alunos ingressantes por meio da Lei de cotas e contingente geral, o teste do qui-quadrado conforme tabela 12, indica que as diferenças encontradas são estatisticamente significantes ( $p=0,006$ ), existindo evidência de diferenças entre os grupos quanto ao exercício de alguma atividade remunerada.

Observa-se por meio da tabela 11 que o percentual de alunos que recebem bolsa de estudo entre cotistas (8.19%) é superior aos alunos do contingente geral (5.32%). Quanto ao recebimento de monitoria cotistas (3.3%) e (0.0%) para contingente geral. Estudantes cotistas e contingente geral (respectivamente 13.13% e 5.32%) responderam receber outro tipo de auxílio estudantil.

A maioria dos respondentes afirmou não receber nenhum tipo de auxílio sendo os percentuais para os grupos cotistas e contingente geral (respectivamente 73.8% e 88.3%).

A percentagem de alunos que exercem alguma atividade remunerada durante a frequência do ensino médio é quase idêntica entre alunos cotistas (1,63%), e estudantes do contingente geral (1,06%).

Os testes de inferência estatística indicam que o exercício de alguma atividade remunerada concomitante a frequência do curso é diferente, de uma forma estatisticamente significativa, entre alunos cotistas e contingente geral.

**Tabela 11 - Situação financeira e profissional durante a frequência do ensino médio**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<b>Durante a frequência do Ensino Médio</b>	<b>(N)</b>	<b>(%)</b>	<b>(N)</b>	<b>(%)</b>	<b>(N)</b>	<b>(%)</b>
Exerço alguma atividade remunerada	04	1,3%	02	1,63%	02	1,06%
Recebo bolsa de estudo	20	6,3%	10	8,19%	10	5,32%
Recebo bolsa de monitoria	04	1,3%	04	3,28%	0	0
Outro tipo de auxílio estudantil	26	8,2%	16	13,13%	10	5,32%
Não recebo nenhum tipo de auxílio	256	80,5%	90	73,77%	166	88,30%
Sem resposta	08	2,4%	04	-	04	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 12 - Teste do Qui-quadrado à realização de atividades remuneradas**

Variáveis	Valor	gl	p-value
<b>Durante a frequência do ensino médio exerço alguma atividade remunerada</b>	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>p-value</b>
$\chi^2$ de Pearson	14,555(c)	4	0,006
Razão de verossimilhança	15,689	4	0,003
Associação Linear por Linear	5,920	1	0,015
<b>Total de casos válidos</b>	<b>310</b>		

(c) 4 células (40,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,57.

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, verifica-se pois que a compreensão das dificuldades pelos alunos durante a frequência do curso de ensino médio são diferentes consoante o grupo de alunos em análise, em particular no que diz respeito ao aspecto econômico e acompanhamento dos conteúdos programáticos ao longo do curso. Foi revelado que apenas essas duas variáveis apresentam diferenças estatisticamente significativa entre os dois grupos em análise, pelo que se rejeita a hipótese de que os alunos do ensino médio do IFTM ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentam o mesmo nível de dificuldade escolar que os alunos que ingressaram ao abrigo do contingente geral (H2).

Sobre a situação escolar atual, a maioria dos alunos (84.0%) indica nunca ter sido reprovado durante a frequência do ensino médio, quer no caso dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral (85.64%), quer ao abrigo da Lei de cotas (84.13%). Apenas fração dos alunos (15.08%) reprovou uma vez, sendo menos frequente a reprovação em mais do que um ano de estudos, tal como se observa na tabela 13. A maioria dos alunos indica ter uma classificação média do curso boa (58.2%) ou suficiente (20.4%), a que se segue a classificação de “ótimo” (12.3%) ou regular (8.2%).

As percentagens encontradas são bastante próximas entre as duas categorias de alunos, embora se verifique a proporção de alunos com média regular é ligeiramente superior no caso dos alunos cotistas do que dos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

**Tabela 13 - Desempenho escolar**

Variáveis	Total		Cotistas		Contingente geral	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
<b>Alguma vez reprovou durante a frequência do ensino médio</b>						
Nunca	267	84,0%	106	84,13%	161	83,85%
1 vez	43	13,5%	19	15,08%	24	12,50%
2 a 3 vezes	03	0,9%	0	0	03	1,56%
>= 3 vezes	05	1,6%	01	0,79%	04	2,09%
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>
<b>Classificação Média durante o curso</b>						
O conceito "A" significa "ótimo".	39	12,3%	15	12,00%	24	12,64%
O conceito "B" significa "bom"	185	58,2%	71	56,80%	114	60%
O conceito "C" significa "suficiente"	65	20,4%	27	21,60%	38	20%
O conceito "R" significa "regular"	26	8,2%	12	9,60%	14	7,36%
Sem resposta	03	0,9%	01	-	02	-
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Elaboração própria**

Na tabela 14, através do teste de independência de qui-quadrado, não verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,369$ ) entre os percentuais de reprovação durante a frequência do ensino médio entre as modalidades de ingresso: cotistas ou contingente geral. Confirmando dessa forma, que a frequência de reprovação não apresenta relação significativa com a forma de ingresso. Entre os percentuais de classificação média obtida durante o curso entre estudantes cotistas e contingente geral não verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,872$ ).

Em síntese, pelos resultados apresentados aceita-se a hipótese de que os dois grupos de alunos (cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral) apresentam o mesmo nível de sucesso (H3).

**Tabela 14 - Testes do qui-quadrado entre alunos Cotistas e Contingente geral**

Variáveis			
<b>Alguma vez reprovou durante a frequência do ensino médio</b>	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>p-value</b>
$\chi^2$ de Pearson	3,148(a)	3	0,369
Razão de verossimilhança	4,282	3	0,233
Associação Linear por Linear	0,539	1	0,463
<b>Total de casos válidos</b>	318		
Variáveis			
<b>Qual a classificação média que tem obtido durante o curso</b>	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>p-value</b>
$\chi^2$ de Pearson	0,704(b)	3	0,872
Razão de verossimilhança	0,697	3	0,874
Associação Linear por Linear	0,562	1	0,453
<b>Total de casos válidos</b>	315		

*Nota.* (a) 4 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,19.(b) 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 10,32.

**Fonte: Elaboração própria**

#### **5.4 Benefícios percebidos pela frequência do curso técnico profissionalizante de nível médio**

Quanto aos benefícios percebidos pela a frequência do curso de ensino médio, o fator mais valorizado entre os alunos tanto do grupo Cotista e Contingente geral é obtenção de novos conhecimentos, com média de 4.67 e 4.60, respectivamente, sendo a variável onde se observa o mais alto nível de concordância.

Logo em seguida, observa-se a expectativa de aprendizagem de uma profissão (valor médio de 4.59 e 4.49, respectivamente para alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral), observando-se novamente que existe uma grande proximidade entre os dois grupos de alunos em análise. O desenvolvimento de competências técnicas apresenta-se também com um fator muito valorizado pelos alunos, tendo uma média de 4.56 e 4.53, respectivamente.

Verifica-se ainda que obter uma profissão, e desenvolver competências técnicas são questões muito valorizadas pelos alunos, quando se observa um elevado nível de concordância.

Os dois grupos de estudantes (ingressantes ao abrigo da Lei de cotas e do Contingente geral), de uma forma geral, apresentam respostas similares relativamente aos benefícios percebidos. A possibilidade de facilitar a integração na comunidade percebeu-se como ligeiramente mais importante para alunos Cotistas do que o Contingente geral (respectivamente 3.82 e 3.59).

A conquista de um emprego com maior nível de remuneração, e a obtenção de emprego numa grande empresa foram percebidas como um benefício mais evidente para os alunos Cotistas (respectivamente 4.21 e 4.09), comparativamente aos alunos do Contingente geral (respectivamente 3.83 e 3.83). Os testes de inferência estatística realizados, presentes na tabela 15, indicam que a conquista de emprego com um maior nível de remuneração ( $p=0,005$ ) e o ingresso dentro de uma grande empresa ( $p=0,06$ ) apresentaram-se como duas variáveis com diferenças estatisticamente significativas. Em relação às demais variáveis em análise, não se identificam.

Em resumo, pelos resultados apresentados rejeita-se a hipótese de que os benefícios percebidos pela frequência do curso é a mesma em alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral (H4).

**Tabela 15 - Benefícios percebidos pela frequência do curso de ensino**

Variáveis	Cotistas		Contingente geral		Teste (T) <i>Student</i>	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Estatística do teste	P- Value
Aprendizagem de novos conhecimentos	4,67	0,837	4,60	0,892	0,71	0,48
Desenvolvimento de competências técnicas	4,56	0,872	4,53	0,862	0,32	0,75
Aprendizagem de uma profissão	4,59	0,842	4,49	0,940	0,97	0,33
Facilitar a integração na comunidade	3,82	1,289	3,59	1,211	1,61	0,11
Permitir ingressar no mercado de trabalho formal	4,31	1,084	4,30	1,018	0,11	0,92
Conseguir obter um emprego mais facilmente	4,06	1,288	4,06	1,117	0	1
Conseguir obter um emprego com um maior nível de remuneração	4,21	1,078	3,83	1,217	2,86	0,005
Permitir que venha obter emprego numa grande empresa	4,09	1,171	3,83	1,248	1,86	0,06
Permitir ingressar no ensino superior	4,25	1,206	4,13	1,234	0,92	0,36

**Fonte: Elaboração própria**

## 5.5 Expectativas dos alunos após a conclusão do curso técnico profissionalizante de nível médio

A análise à tabela 16 indica quais as principais expectativas dos alunos após a frequência do ensino médio. A principal expectativa é o ingresso no ensino superior, variável que acolheu um valor médio de 4.55 e 4.59 (respectivamente para alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral), observando-se uma proporção muito semelhante entre a concordância dos dois grupos.

Em relação a abertura do próprio negócio, ambos os grupos identificam como uma opção pouco provável, verificando-se que o valor médio obtido (2.28 e 2.52 respectivamente) se localiza no pólo negativo da escala de concordância. Os valores médios obtidos em cada variável são bastante próximos entre alunos cotistas e ingressantes aos abrigo do contingente geral. A realização do teste t de *student* confirma que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos no que diz respeito às diferentes expectativas após a conclusão do curso médio ( $p > 0,05$ ). Aceita-se assim a hipótese de que as expectativas após o término do curso dos alunos que ingressam ao abrigo da Lei de cotas são as mesmas que as dos alunos que ingressam ao abrigo do contingente geral. (H5)

**Tabela 16 - Pretensões após o término do curso**

Após a conclusão do ensino médio profissionalizante pretendo	Cotistas		Contingente Geral		Teste (T) <i>Student</i>	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Estatística do teste	P – Value
Realizar um estágio	3,64	1,557	3,52	1,545	0,69	0,49
Procurar emprego por conta de outrem	2,96	1,515	2,87	1,555	0,51	0,61
Criar o meu próprio negócio	2,28	1,537	2,52	1,531	1,38	0,17
Ingressar no ensino superior	4,55	1,020	4,59	0,933	0,38	0,71

**Fonte: Elaboração própria**

Os resultados dos testes de hipóteses sintetizam-se conforme apresentados na tabela 17:

**Tabela 17 - Resultado dos testes de hipótese**

	Hipóteses de investigação	Resultado
H1	➤ Alunos que apresentam condicionantes potenciadoras de exclusão social não ingressariam no ensino médio caso não estivesse em vigor a Lei de cotas;	❖ Não suportada
H2	➤ Os alunos do ensino médio do IFTM ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentam o mesmo nível de dificuldade escolar que os alunos que ingressaram ao abrigo do contingente geral;	❖ Não suportada
H3	➤ Os alunos do ensino médio do IFTM ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentam o mesmo nível de sucesso escolar que os alunos que ingressaram ao abrigo do contingente geral;	❖ Suportada
H4	➤ Os benefícios de frequência de um curso de ensino médio no IFTM percebidos pelos alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas são semelhantes aos dos alunos do contingente geral;	❖ Não suportada
H5	➤ As expectativas após o término do curso de ensino médio dos alunos que ingressam ao abrigo da Lei de cotas são as mesmas que as dos alunos que ingressam ao abrigo do contingente geral.	❖ Suportada

**Fonte: Elaboração própria**

## **Capítulo VI – Discussão dos resultados**

O estudo apresentado foi desenvolvido com o objetivo de investigar em que medida a Lei de cotas ((Lei 12.711/12)) tem contribuído para a redução de desigualdades sociais no Brasil. Para o efeito, começou-se por analisar o perfil dos alunos do curso de nível médio técnico profissionalizante do IFTM, no aspecto racial, social, cultural, econômico e familiar dos estudantes.

Com a análise dos resultados, constatou-se que (89%) dos alunos são da cidade de Uberaba. Dentro do grupo de alunos cotistas existe um maior percentual de alunos do sexo feminino. No entanto, Pinheiro (2014) em sua análise encontrou uma amostra do sexo masculino em maior proporção.

De acordo com os dados levantados do IFTM nos cursos técnicos profissionalizante de nível médio, existe uma proporção muito próxima de alunos das raças preta, parda, amarela e indígena (52.1%) e da raça branca (47.8%). Os dados demonstram uma consonância com a realidade da sociedade brasileira, que se reflete na estrutura racial do campus. De facto, tal como referido anteriormente, no recenseamento de 2010 verificou-se que pretos, pardos, indígenas e amarelos somavam (50.5%) da população enquanto os indivíduos brancos representavam (49.4%) (IBGE, 2010).

Quanto ao local de residência, identifica-se que os alunos que ingressaram por meio do contingente geral residem essencialmente em bairros centrais, moram geralmente em habitação própria, onde habitam entre 3 a 4 pessoas. Os alunos cotistas, por sua vez, provêm principalmente de bairros periféricos e de zona rural, habitam igualmente em casa própria, com um agregado de 3 a 4 pessoas. Os estudantes do contingente geral, diferentemente dos alunos cotistas, afirmam existir uma maior proximidade em termos de serviços e instituições ao seu local de residência. Confirmando-se por meio de Silva, Batista e Alves (2014), que a escola é um importante meio de mobilidade social do ponto de vista dos moradores de locais de alta vulnerabilidade social, e que realizam investimentos nos estudos de seus filhos, já que apresentam uma forte recusa ao seu local de residência.

A situação profissional dos pais é semelhante entre ambos os grupos, sendo a mais comum a estar empregado. A renda do agregado familiar do grupo de estudantes cotistas gira em torno de 1 e 1,5 salários mínimos, enquanto nos alunos de contingente geral é cerca de 5 e 7 salários mínimos. Essa renda familiar representa em média cerca de 4 vezes acima ao dos alunos que ingressaram por meio da Lei de cotas. Analisando o número de automóveis, e computadores com acesso à internet é mais freqüente e em maior número entre os alunos de contingente geral.

Podemos observar também que a escolaridade dos pais de alunos ingressante ao abrigo do contingente geral é superior ao dos alunos cotistas. No entanto, as atividades culturais não apresentaram diferenças expressivas entre os grupos. Mas, por outro lado, existe uma grande percentagem de alunos do contingente geral que realizaram seus estudos tanto majoritariamente, como integralmente em escolas particulares. Essas observações estão em alinhamento com Ristoff (2014) que constatou uma forte correlação entre escolaridade dos pais em cursos em que os estudantes são maioria branca, com maiores recursos econômicos, que não trabalham, e que vem da escola privada de ensino médio. Segundo o autor, os pais desses alunos possuem maior nível de escolaridade.

A investigação indica que os alunos detentores de condicionantes potenciadoras de exclusão social analisados, caso não tivessem ingressado no ensino médio ao abrigo da Lei de cotas continuariam a frequentar igualmente o ensino médio, muito embora numa escola pública de menor qualidade. A possibilidade de ingresso numa escola privada apenas se afigura como significativa para os alunos portadores de deficiência física.

Neste sentido, a Lei de cotas afigura-se como capaz de contribuir para a redução do nível de desigualdades sociais, uma vez que permite o acesso a um sistema de ensino de maior qualidade a alunos que, de outro modo, não teriam acesso.

As constatações obtidas vão de encontro ao posicionamento de Érnica (2013) que considera que o efeito das desigualdades socioespaciais sobre as oportunidades educacionais agem com maior força nas metrópole. No entanto, esses efeitos também são observados em cidades de menor porte já que existe uma disputa pelas escolas de maior prestígio, fazendo com que o direito a educação no Brasil seja atingindo de forma plena por meio das políticas públicas.

Apesar do contributo da Lei de cotas para o acesso ao ensino de maior qualidade por parte de alunos detentores de características potenciadoras de exclusão social, será de referir que, pela investigação realizada, estes alunos não veriam vedado seu acesso ao sistema educativo, uma vez que a grande maioria refutou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, realização de atividades domésticas ou inatividade, caso não beneficiasse da discriminação positiva proporcionada pela Lei de cotas.

Durante a frequência do curso surgem algumas dificuldades, entretanto os alunos cotistas, assim como do contingente geral afirmam que não existem dificuldades imposta pela integração dentro da comunidade estudantil e nem na integração de trabalhos de grupos entre os estudantes. Contudo os alunos que ingressaram por meio da Lei de cotas apontaram a

dificuldade econômica, e a dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados durante o curso, como sendo um revés. Mesmo assim a classificação média obtida durante o curso não apresentou-se diferente dos alunos de contingente geral em relação aos estudantes cotistas e conseqüentemente a maioria dos alunos indicam nunca ter sido reprovado durante a frequência do ensino médio. Esta constatação contrapõe aos achados de Franceschini, Miranda e Gomes (2016) que o gênero e a raça/cor da pele devem ser considerados no risco de repetência escolar no ensino médio. Para os autores, alunos que trabalham, dispõem de baixos recursos educacionais e com pais que apresentam baixa escolaridade, possuem maiores chances de repetência. Os resultados obtidos vão igualmente contra a evidência de Alves, Ortigão e Franco (2007), que apontam maiores probabilidades de repetência escolar para alunos com baixos níveis de recursos educacionais e econômicos.

No aspecto financeiro, observa-se que a grande maioria não recebe nenhum tipo de proventos decorrente do recebimento de bolsa ou auxílio estudantil. Todavia, identifica-se uma diferença entre alunos no referente ao exercício de alguma atividade remunerada durante a frequência do curso técnico profissionalizante de nível médio, mais comum em alunos cotistas.

Apesar dos dois grupos de alunos em análise apresentarem níveis de sucesso escolar semelhantes, será de referir a maior vulnerabilidade a que os estudantes cotistas se encontram expostos, uma vez que estudos indicam que alunos que trabalham apresentam maiores possibilidades de reprovação ao longo da sua vida estudantil (Alves, Ortigão & Franco, 2007).

A frequência no curso técnico profissionalizante de ensino médio é percebida pelos alunos como capaz de promover vários benefícios durante sua formação. Os estudantes que ingressaram por meio da Lei de cotas e os ingressantes através do contingente geral afirmam alcançar aprendizagem de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências técnicas, e o alcance de uma profissão.

Mas também outros benefícios são percebidos entre os dois grupos, como ingressar no mercado de trabalho formal, a conquista de um emprego com maior facilidade, assim como permitir o ingresso em um nível de ensino superior. No entanto, verifica-se que alunos cotistas consideram que a frequência do ensino médio lhes trará maiores benefícios em termos de conquista de um emprego dentro de uma grande empresa e obtenção de um maior nível de remuneração, do que o percebido por alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

Os resultados encontrados suportam o contributo positivo da Lei de cotas para a redução das desigualdades sociais no Brasil. Tal como argumentado por Moura, Lima Filho e

Silva (2015), a extrema desigualdade socioeconômica do Brasil faz com que grande parte dos filhos da classe trabalhadora busque a inserção no mercado de trabalho, antes de completar os 18 anos de idade, visando o auto sustento e o complemento da renda familiar, apresentando uma baixa escolaridade e sem qualificação profissional. A frequência do curso de ensino médio, facilitada pela Lei de cotas, permitirá que estes melhorem o seu nível de qualificação e tenham acesso a melhores oportunidades profissionais, bem como níveis de remuneração.

Como confirmado por Martins *et al.* (2016), a educação é um fator que influencia a mobilidade social, sendo um elemento estrutural na desigualdade e nas oportunidades sociais.

Segundo os autores, maiores níveis de escolaridade permitem alcançar profissões mais qualificadas e, por consequência, maiores níveis de rendimento. A educação será ainda relevante para os indivíduos socialmente desfavorecidos, uma vez que confere a possibilidade de mobilidade social ascendente.

Quanto às expectativas após a conclusão do curso, os estudantes, quer cotistas quer do contingente geral, indicam como pouco provável a possibilidade de criar o seu próprio negócio. A situação mais expectada pelos alunos é o ingresso no ensino superior, a que se seguem a possibilidade de realização de um estágio ou procurar emprego por conta de outrém. Não se evidenciam, no entanto, diferenças entre os dois grupos em análise. Esta constatação encontra suporte para o impacto da Lei de cotas na redução das desigualdades sociais.

Segundo Souza e Vazquez (2015), os estudantes relatam baixas expectativas em relação ao futuro, decorrentes de fatores socioeconômicos, étnico-raciais assim como a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. A capacitação proporcionada pela frequência do ensino médio levou a que as expectativas profissionais de diferentes grupos de alunos (caracterizados por contextos sociais, econômicos e raciais muito distintos), se esbatem-se e que avaliassem como igualmente prováveis diferentes percursos possíveis.

## Conclusões

Após o levantamento bibliográfico realizado com base em dissertações, artigos científicos e livros sobre o tema percebeu-se que referente a política pública que envolve o sistema de cotas, existe majoritariamente uma discussão sobre a implementação das leis e o desempenho dos alunos ingressantes. A Lei de cotas, enquanto uma política de ação afirmativa, tem como propósito permitir que as pessoas ingressem no mercado de trabalho, obtendo, além de um emprego, um maior nível de remuneração dentro de uma grande empresa e sua inserção na vida social, por meio da educação. As ações afirmativas realizadas através da Lei de cotas (Lei 12.711/12) destinam a reserva de vagas aos alunos pretos, pardos e indígenas, de baixa renda e provenientes de escolas públicas e tem como finalidade permitir um acesso de forma mais igualitária. A análise estatística entre alunos Cotistas e Contingente geral nos cursos do IFTM do Campus Uberaba e Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, onde realizou-se este estudo, trouxe contribuições para o entendimento, em vários aspectos. A Lei de cotas permitiu alcançar uma maior diversidade social dos alunos, existindo uma pluralidade racial entre os ingressantes estando de acordo com a realidade racial brasileira, de um povo multirracial. A presença de uma estratificação socioeconômica representada por alunos de várias classes sociais também é um fator importante que indica o sucesso da lei. No entanto, é possível observar alguns fatores que restringem a igualdade, como por exemplo, os bairros centrais que devido a sua localização geográfica dispõem de um maior privilégio no acesso a serviços das instituições e informações, garantindo uma vantagem em relação aos bairros periféricos e de zona rural. Com isso também está associado os meios necessários para obter-se sucesso na vida estudantil, ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem como computadores e internet, assim como meios de locomoção são indicativos de desvantagem socioeconômica que influencia na vida escolar do aluno. Outro fator que agrava a persistência da desigualdade escolar é o baixo nível de escolaridade dos pais que é capaz de influenciar no sucesso da vida estudantil do aluno. A Lei de cotas foi responsável pela inclusão desses alunos que apresentavam condicionantes potenciadoras de exclusão social, por meio da educação, permitindo a qualificação profissional, e por consequência, o acesso ao mercado de trabalho. O possível percurso que esses alunos cotistas seguiriam caso não ingressem no ensino técnico profissionalizante de nível médio por meio da reserva de vagas, trouxe algumas revelações de forma bastante semelhante entre todas as modalidades da reserva de vagas. O exercício do trabalho no âmbito da economia

formal, ou ainda o desenvolvimento de atividades domésticas não remuneradas, ou até mesmo o não desenvolvimento de qualquer atividade foram todas refutadas por esses alunos cotistas. Dentro do âmbito acadêmico a possibilidade de ingresso em uma escola particular foi refutada, já a possibilidade de ingresso em uma escola pública de qualidade inferior torna-se cada vez maior, sendo que o ingresso em uma escola pública de melhor prestígio se faz por meio das políticas públicas. Devendo essas ações afirmativas atentar a fatos mais detalhados como o local de residência, os instrumentos que possibilitam o acesso a informação e o nível de instrução familiar, que implicam diretamente no alcance da Lei de cotas. Esses alunos ingressantes ao abrigo da Lei de cotas apresentaram diferentes níveis de dificuldade escolar durante a frequência do curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio quando comparados aos estudantes do contingente geral. Algumas dificuldades surgem ao longo do curso e são inevitáveis e apresentam-se principalmente durante o acompanhamento dos conteúdos programáticos, assim como o revés econômico, sendo de forma mais acentuada entre os alunos cotistas. Entretanto, o nível de sucesso escolar entre alunos cotistas e contingente geral não apresentou diferenças no nível de desempenho estudantil, já o nível de reprovação permanece de forma bastante semelhante entre todos os estudantes. A percepção dos alunos cotistas e do contingente geral em relação aos benefícios alcançados durante a formação técnica profissionalizante apresentam-se de forma similar em alguns aspectos. Todos estudantes afirmam obter aprendizagem de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências técnicas e o alcance de uma profissão durante o processo de formação. Além de permitir o ingresso no mercado de trabalho formal, assim como a conquista de um emprego com maior facilidade, e até mesmo a preparação para dar prosseguimento em um nível de ensino superior também são percebidos como um benefício de forma semelhante entre alunos cotistas e contingente geral. No entanto, dentro da visão do grupo de alunos ingressantes por meio da Lei de cotas a conquista de um emprego dentro de uma grande empresa, e com um maior nível de remuneração, destoa-se do grupo de alunos do contingente geral, sendo capaz de analisar como sendo positivo tal aspecto. Quanto as expectativas dos estudantes após a conclusão do curso quando consideramos ambos os grupos de alunos, a maior expressão que surge no meio estudantil tanto entre alunos que ingressaram por meio da Lei de cotas, como estudantes do contingente geral é a busca pelo ingresso no ensino superior. A Lei de cotas é um programa transitório e estratégico para corrigir desigualdades históricas, e não permanecer indefinidamente. Contudo, muitos avanços foram alcançados nesse período em que se encontra vigente de 5 (cinco) anos. Ainda é prematuro avaliar de forma definitiva

seu alcance, no entanto, muitos avanços ocorreram. Mas ainda são necessárias várias décadas para que esses avanços sejam sentidos de forma concreta e estrutural dentro da sociedade. Estabelecer uma análise mais detalhada dentro da sua formulação nos aspectos das características do bairro, nos instrumentos que auxiliam o acesso a informação, e o nível educacional dos progenitores poderiam dar uma resposta mais efetiva a determinados grupos sociais. Essa pesquisa apresentou algumas limitações, em particular pelo facto de os resultados ao inquérito por questionário serem apurados com base nas percepções dos estudantes. As características etnográficas da população na região, assim como o perfil dos alunos que ingressam nos cursos, podem contribuir para que não seja possível encontrar diferenças significativas que possam ser estendidas a outros locais. O estudo realizado poderá, no entanto, servir como modelo de pesquisa para outras instituições. Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de uma pesquisa com outros cursos não analisados neste trabalho, visto que o IFTM possui 10 unidades distribuídas por toda região. Estender o estudo a todas as unidades analisando os cursos técnicos integrados ao ensino médio, poderia revelar o impacto da função social exercida pela Lei de cotas na instituição, comparando as diferentes realidades entre o campus de cada cidade. Outra sugestão seria realizar uma pesquisa nos cursos de graduação, verificando se os alunos do ensino médio técnico profissionalizante ao ingressarem no ensino superior optam por dar prosseguimento em sua formação dentro da própria instituição. Também poderia ser positivo uma pesquisa que possa apontar quais os reais motivos que levam os alunos cotistas a terem dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados durante o curso. Para isso, seria interessante que fossem feitas entrevistas com os alunos para saber qual dificuldade que eles tiveram em enfrentar as disciplinas, e quais os reais motivos dessas dificuldades. Sejam causados por dificuldades econômicas, ou ausência de ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem, ou até mesmo a desestrutura familiar que impossibilite os estudos de forma adequada. Além da possibilidade de realizar entrevistas com os professores que ministram as disciplinas dos cursos, para saber qual a opinião deles sobre a causa desses problemas. Tal pesquisa poderia complementar os resultados encontrados no presente estudo.

## Bibliografia:

- Ajayi, J. F. A., (2010). *História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880*, Brasília, UNESCO.
- Almeida, L. D. R., (2011). *Ações Afirmativas e a concretização do princípio da igualdade no direito brasileiro*. Belo Horizonte, Fórum.
- Alves, F., Ortigão, I., & Franco, C., (2007). Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130. pp. 161-180.
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, Vol. 04, No. 07, pp. 51-81.
- Andrade, F. J. (2012). *Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. Acedido em 15 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.11606/T.8.2012.tde-09112012-122850>.
- Arquivo Público Municipal de Uberaba (2017). *Prefeitura municipal de Uberaba: fundação cultural*. Acedido em 27 de março de 2017, em [http://arquivopublicouberaba.blogspot.com.br/2013/03/breve-trajetoria-de-uberaba-193-anos\\_5.html](http://arquivopublicouberaba.blogspot.com.br/2013/03/breve-trajetoria-de-uberaba-193-anos_5.html)
- Arretche, M., & Comin, A. A. (Org.). (2015). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. desenvolvimento econômico e desigualdade no Brasil: 1960-2010*. São Paulo: Editora Unesp; CEM 2015.
- Araújo, G. C. de, & Oliveira, A. A., (2015). O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). *Educação e Pesquisa*, 41(3), 679-693. Edição publicada 12 de maio de 2015, Acedido em 15 abril de 2017,
- Arendt, H., (1987). *A condição humana*. Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Attanasio, O., Fitzsimons, E., Gomez, A., Gutiérrez, M. I., Meghir, C., & Mesnard, A. (2010). Children's schooling and work in the presence of a conditional cash transfer program in rural Colombia. *Economic Development and Cultural Change*, 58 (2): 181-210.
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2017). *Programa das nações unidas*. Acedido em 27 de maio de 2017, em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/1573](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/1573)
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. (2010). *Programa das nações unidas, instituto de pesquisa econômica e aplicada e fundação João Pinheiro*. Acedido em 09 de janeiro de 2017, em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/1573](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/1573)
- Avila, R. I., & Conceição, J. B. S., (2016). Teorias distributivas e a desigualdade no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*. vol. 04, No. 07, pp. 14-48.

- Barros, R., F. M., & Ulyssea, G. (2006). *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. IPEA, Rio de Janeiro.
- Barros, A. J. P., & Lehfeld, N. A. S. (2009). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Bauman, Z. (2015). *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar.
- Behrman, J. R., Parker, S. W., & Todd, P. E. (2011). Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? a five-year follow up of progress/oportunidades, *Journal of Human Resources*, 46 (1), pp. 93-122.
- Bernardo, T., & Maciel, R. O. (2015). Racismo e educação: um conflito constante. *Contemporânea*, vol. 5, n. 1 p. 191-205.
- Borges, E., Medeiros, C.A., & d'Adesky, J. (2002). *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In: Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977) *Reprodução em Educação, Sociedade e Cultura*. Beverly Hills: Sage. p. 56-68.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Blanco, J. M. G. (2016). Los problemas teóricos y metodológicos del concepto de exclusión social. Una visión neofuncionalista, *Revista Internacional de Sociología*, 74 (2), pp. 01-13: e 029. Acedido em 25 de abril de 2017, de <https://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.029>
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 5/2011*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (2011). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2/2012*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20
- Brasil, Câmara dos Deputados - *Projetos de Lei e outras proposições*. Acedido em 15 de junho 2016, em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>
- Brasil, Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016 (2016)*. Institui o comitê gestor da base nacional curricular comum e reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de julho de 2016, Seção 1, p. 16.

- Brasil, *Ministério da Educação do Brasil*. Acedido em 10 de maio de 2017, em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18138:ministro-esclarece-duvidas-em-relacao-a-lei-que-institui-cotas>
- Brito, M. M. A. (2017). Novas tendências ou velhas persistências? modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 224-263. Acedido em 06 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/198053143789>
- Carvalhoes, F., & Feres, J. D. Jr. (2013), “O impacto da Lei de cotas nos estados: um estudo preliminar”. *Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)*, n. 1, pp. 1-17.
- Catalano, T. (2016). The construction, negotiation, and representation of immigrant student identities in south african schools saloshna vandeyar and thirusellvan vandeyar, *Information Age, Anthropology & Education Quarterly*, 47: 343–345. Acedido em 17 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1111/aeq.12159>
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. Acedido em 20 de abril de 2017, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>
- Conceição, V. L. da, & Zamora, M. H. R. N. (2015). Desigualdade social na escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 705-714. Acedido em 16 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400013>
- Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (1998). Brasília. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Acedido em 05 de abril de 2017, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Declaração de Virginia de 1776. *Declaração de Virginia*. Acedido em 20 de abril de 2017, em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1776.htm>
- Declaração Francesa de 1789. Declaração Francesa. Acedido em 15 de maio de 2017, em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Acedido em 16 de abril de 2017, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência: Organização das Nações Unidas (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência da Organização das Nações Unidas*. Acedido em 20 de abril de 2017, em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). *Assembleia geral das nações unidas em paris 10 de dezembro de 1948*. Acedido em 15 de dezembro de 2016, em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> .

- Diaz, F. (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651-2.
- Dias, J. S. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social avaliação. *Campinas; Sorocaba, SP*, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Acedido em 20 de junho de 201, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>
- Enciclopédia Espasa-Calpe (s.d.). Madrid, *Espasa-Calpe S.A*
- Érnica, M. (2013). Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de teresina. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 523-788. Acedido em 20 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300002>
- Érnica, M, & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, pp. 640-666.
- Fantini, J. A. (2016). Aquarela da intolerância: racialização e políticas de igualdade no brasil. *Revista Leitura Flutuante*, nº 4, pp.59-84. Acedido em 06 de abril de 2017 em <http://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/11130/8161>
- Fantini, J. A. (2014). *Raízes da intolerância*. São Carlos: EdUFSCar, 2014
- Fahel, M, Teles, L. R. & Caminhas, D. A. (2016). Para além da renda. uma análise da pobreza multidimensional no brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(92), pp. 02-21 Acedido em 25 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.17666/319205/2016>
- Feres, J., Jr., & Daflon, V. T. (2015). Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, Porto Alegre, 17, 40, pp. 92-123
- Fonseca, Z. (2014). Exclusão-inclusão: circularidade perversa no Brasil contemporâneo. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, pp. 231-252, Acedido em 06 de maio de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n2/a02v12n2.pdf>
- Franceschini, V. L. C., Miranda-Ribeiro, P., & Gomes, M. M. F. (2016). A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 773-786. Acedido em 26 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609149965>
- Frias, L. (2014). *As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas*. Rio de Janeiro. Acedido em 07 de maio de 2017, em <http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), pp. 101-119. Acedido em 24 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>
- Garnier, B.(2010). *Figures de l'égalité. Deux siècles de retórica política na educação (1750-1950)*. Louvain-La-Neuve: Academia Bruyant.
- Gehlen, M. E. (2015). *O direito é concluir o ensino médio: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Acedido em 21 de novembro de 2016, em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Giffoni, A. A. J., (2015). Desigualdade social e desigualdade educativa: o papel da escola. Uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Online UniRV*, 1 (1), pp. 51-61.
- Givens, J. R., Nasir, N., Ross, & Royston, M. M. (2016). Modeling manhood: reimagining black male identities in school. *Anthropology & Education Quarterly*, 47, 167–185, Acedido em 26 de junho de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1111/aeq.12147>
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Grusky, D. (2001). The past, present, and future of social inequality. In: David Grusky (org.). *Social stratification: class, race and gender in sociological perspective* (pp. 3-51). Boulder: Westview.
- Haas, C., Silva, M. C. da, & Ferraro, A. R. (2017). Escolarização das pessoas com deficiência no rio grande do sul ante o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 245-262. Acedido em 20 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701157402>
- Henriques, R. (2003). Construindo estratégias para combater a desigualdade social: uma perspectiva socioeconômica. In Noletto, M. J.; Werthein, J, (Orgs.); *Desnaturalizar a Desigualdade e Erradicar a Pobreza no Brasil* (pp.67-69). Brasília: UNESCO.
- Instituto Federal do Triângulo Mineiro. *Apresentação e referência cronológica*. Acedido em 11 de fevereiro de 2017, em <http://www.iftm.edu.br/uberaba/instituto/index.php>
- Instituto Federal do Triângulo Mineiro. *Resolução nº 72/2014 de 01 de dezembro de 2014*. dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 63/2014. Acedido em 26 de janeiro 2017, em <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/resolucoes/regulamentos/>
- Instituto Federal do Triângulo Mineiro. *Cordenação de Processo Seletivo e Vestibular*. Acedido em 17 de março de 2017, em <http://www.iftm.edu.br/SITES/ingresso/index.php#5296/2004>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Relatório das cidades*. Acedido em 16 de novembro de 2016, em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=317010&idtema=67&search=minas-gerais|uberaba|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Censo populacional*. Acedido em 16 de novembro de 2016, em [http://www.insa.gov.br/censosab/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=99](http://www.insa.gov.br/censosab/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=99)

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Indicadores sociais*. Acedido em 16 de novembro de 2016, em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2015/default\\_tab\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2015/default_tab_xls.shtm) Síntese de Indicadores Sociais
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2016 / IBGE*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2016 146 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 36)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Economia das cidades*. Acedido em 25 de novembro de 2016, em <http://países.ibge.gov.br/#/pt/pais/brasil/info/economia><http://cod.ibge.gov.br/426I><http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=317010>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil (2016). Índice sociais. Acedido em 30 de novembro de 2016, em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-02/com-taxa-de-126-pais-ja-tem-quase-13-milhoes-de-desempregados>
- Jannuzzi, P.M. (2004). *Indicadores sociais no brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea
- Kanfler, J. (1965). *L'exclusion sociale: étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*. Paris: Bureau de Recherches Sociales.
- Karl, M. (1867). *O capital crítica da economia política*. São Paulo, Editora Nova Cultural.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *American Economic Review*, v.45, n.1, p.1-28.
- Lam, D., & Schoeni, R. (1993). Effects of family background on earnings and returns to schooling: evidence from brazil. *Journal of Political Economy*, 101(4), 710–740.
- Lempert, R., (2015). Ação afirmativa nos estados unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. *Sociologias*, 17, 40, pp. 34-91.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília. (2012). Acedido em 20 de março de 2017, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). *Aprova o plano nacional de educação - pne e dá outras providências*. Brasília. (2014). Acedido em 23 de março de 2017, em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Lei nº 12.200/2015. *Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – PDME para o decênio 2015-2024, e dá outras providências*. Brasília. (2015). Acedido em 28 de março de 2017, em [http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL\\_29\\_05\\_15.pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf)
- Lei 12.288/89. *Institui o estatuto da igualdade racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de*

- novembro de 2003 (2003). Brasília. (2003). Acedido em 10 de abril de 2017, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)
- Lei 13.409/16 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* (2012). Brasília. (2012). Acedido em 18 de abril de 2017, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)
- Ligocki, M.S.L., & Libordani, M., (1996). *Discriminação positiva – ações afirmativas: em busca da igualdade*. 2ª edição – São Paulo, CFEME/ELAS.
- Likert, R. (1932). *Technique for the measurement of attitudes*. Arch Psychol.,
- Lima, M. (2012). Raça” e pobreza em contextos metropolitanos. *Tempo Social*, v. 24, n. 2, pp. 233-254.
- Lima, M. E. O., Neves, P. S. C., & Silva, P. B. (2014). A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 141-163. Acedido em 26 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100008> <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701157402>
- Lima, A. L. G., & Gil, N. L. (2016). Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com thomas s. popkewitz. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1127-1151. Acedido em 13 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022016420400201>
- Lomelí, E. V. (2008). Conditional cash transfers as social policy in latin america: an assessment of their contributions and limitations. *Annual Review of Sociology*, 34 (1): 475-499.
- Luz, L. S. (2008). *O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Cap. 1-2.
- Marques, W. (2014). Brasil, terra de contrastes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 19(3), 749-771. Acedido em 09 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300011>
- Martins, G. de A., Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Medeiros, M., Souza, P. H. G. F., & Castro, F. A. (2015). O topo da distribuição de renda no Brasil: primeiras estimativas com dados tributários e comparação com pesquisas domiciliares (2006-2012). *Dados*, 58(1), 7-36. Acedido em 17 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/00115258201537>
- Medeiros, M., & Galvão, J. C. (2016). Educação e rendimentos dos ricos no brasil. *Dados*, 59(2), 357-83. Acedido em 14 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/0011525820153710.1590/00115258201680>
- Mercadante, L. (2003). Construindo estratégias para combater a desigualdade social: uma perspectiva socioeconômica. In Noletto, M. J.; Werthein, J, (Orgs.); *Pobreza e*

- desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social* (pp. 37-51). Brasília: UNESCO.
- Meuret, D. (2011). Igualdade e equidade dos sistemas educativos. In: van Zanten, A. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, pp. 458-463.
- Ministério da Educação – *Exame nacional de ensino médio* (ENEM) (2017). Acedido em 06/09/2017, de [http://enem.inep.gov.br/#/faq?\\_k=na7jjj](http://enem.inep.gov.br/#/faq?_k=na7jjj)
- Ministério da Educação - *Sistema de Seleção Unificada* (SISU) (2017). Acedido em 06 de setembro de 2017, em <http://sisu.mec.gov.br/legislacao>
- Miranda, T. G. (2001). Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais. *Caderno CRH*, Salvador, v. 14, n. 34, p. 99-123.
- Monteiro, C. A. (1995). "A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil". *Estudos Avançados*, vol. 9, n. 24, pp. 195-207.
- Morais, S.D., & Silva, G.B.P. (2015). *Ações afirmativas – perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas*. Org. São Carlos: EdUFSCAR.
- Moreirão, F. B. (2013). *Ser protagonista: geografia*. 1º ano: ensino médio/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; 2.ed. São Paulo: Edições SM.
- Monsma, K. (2016). Racismo e antirracismo: ampliando o debate. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, no 40, pp. 14-32.
- Moura, H. D.; Lima Filho, D. L., & Silva, M. R. (2015). Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Rev. Bras. Educ.* vol. 20, nº.63, pp. 1057-1080.
- Munanga, K., & Gomes, N. L., (2016). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global 2ª edição, 2016.
- Muniz, J. O. (2016). Inconsistências e consequências da variável raça para a mensuração de desigualdades. *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, pp. 63-86. Acedido em 18 de janeiro de 2017, em <https://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.2.23097>
- Narloch, L. (2015). *Guia politicamente incorreto da economia brasileira*. São Paulo: Leya.
- Nogueira, M. O. (2013). Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 65-79. Acedido em 25 de janeiro de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100005>
- Nosella, P. (2015). Ensino médio: unitário ou multiforme?. *Rev. Bras. Educ.* vol. 20 nº.60 , pp. 121-139. Acedido em 17 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206007>
- Nunes, J. H., & Santos, N. J. V. (2016). A desigualdade no “topo” empregadores negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro. *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 87- 109,. Acedido em 22 de junho de 2017, em <https://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.2.22735>

- Oliveira, S. P. (2013). *O estatuto da igualdade racial*. São Paulo: Selo Negro, 2013.
- Paterniani, S. Z. (2016). Da branquidade do estado na ocupação da cidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31(91), pp. 02-13. Acesso em 23 de maio de 2017, de 2016, em <https://dx.doi.org/10.17666/319109/2016>
- Pavan, R. (2013). Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da educação básica. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 39, pp. 711-727. Acedido em 20 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.10217>
- Peixoto, A. L. A., Ribeiro, E. M. B. A., Bastos, A. V. B., & Ramalho, M. C. K. (2016). Affirmative policies and academic performance in a Brazilian public university. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 569-592. Acedido em 18 de maio de 2017, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200013>
- Peres, A. J. S., Azevedo, A.R., Bof, A.M., Melo, A.R., Oliveira, A.M.C., Oliveira, B. A., Rodrigues, E. G., Alves, F. A., Becker, F. R., Silva, G.A.S.F., Moraes, L., Caseiro, L. C. Z., Souza, M. L., Monteiro, M.A., Brito, M. V. S., Braga, M. J. N., Silva, M. L. F., Carvalho, M. R. V., Oliveira, M. L., Santos, P. P., Sardinha, R.C., Santos, R., & Vargas, S.M. (2015). *Plano nacional de educação - PNE 2014-2024*. Linha de base diretoria de estudos educacionais. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Piketty, T. (2014). *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Pinto, J. M. R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação Sociedade Campinas*, v.25, n.88, pp. 727-753. Acedido em 15 de abril de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>
- Pochmann, M. (2014). *O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.
- Prates, A. A. P., & Collares, A. C. M. (2014). *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea*. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço.
- Pries, L., & Bekassow, N. (2015). Discriminação e racismo na união europeia: diagnóstico de uma ameaça negligenciada e da investigação científica correspondente. *Sociologias*, 17(40), 176-211. Acedido em 16 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-017004005>
- Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2016). *Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento* Acedido em 21 de janeiro de 2017, em <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/>
- Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2017). *Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Acedido em 25 de janeiro de 2017, em <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>
- Prandi, L. R., Faria, W. F., Costa, A. L. O., & Ruiz, F. C. (2012). A exclusão da inclusão: algumas perspectivas para pensar a deficiência no mercado de trabalho. *Rev. Ciênc. Empres.* UNIPAR, v. 13, n. 1, p. 41-50.

- Reis, M. C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65(2), 177-205. Acedido em 20 de abril de 2017 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, v. 19, n. 3, p. 723-747.
- Rocha, C.L.A. (1996). Ação afirmativa o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista de Informação Legislativa Brasília*. a. 33 n. 131 jul./set. 1996
- Rodrigues, E. V. (2000). *O estado-providência e os processos da exclusão social : considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português*. Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Acedido em 26 de abril de 2017 em <http://hdl.handle.net/10216/8982>
- Sass, O. (2012). Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil. Artigo apresentado no *13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, Simpósio Temático: Repensando a atividade estatística brasileira*, realizado em setembro de 2012, na USP – São Paulo. Acedido em 08 de março de 2017, em <http://seer.ufrgs.br/index.php/estatisticaesociedade/article/view/34902/23645>.
- Sasaki, R. K. (2002). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4º ed. , Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (2015). *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Schady, N., & Araujo, M. C. (2008). Cash transfers, conditions, and school enrollment in Ecuador. *Economía*, 8 (2): 43-70.
- Scalon, C., & Salata, A. (2016). Desigualdades, estratificação e justiça social. *Civitas*, v. 16, n. 2, p. 179-188, Acedido em 28 de junho de 2017, em <https://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.2.24479>
- Scaff, E. A. S., & Pinto, I. R. R. (2016). O supremo tribunal federal e a garantia do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 431-454. Acedido em 05 de julho de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>
- Schwartzman, S. (2004). *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. Augurium Editora, São Paulo.
- Schwartzman, S. (2004). *As causas da pobreza*. Editora, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Schultz, T. (1988). *Education investment and returns*. In Cheney, H. & Srinivasam, T., (Eds.) *Handbook of Development Economics* (pp. 243-258). North-Holland, Amsterdam.
- Setton, M. G. J., & Ratier, R. P. (2016). A escola republicana francesa frente às exigências da lógica econômica: qual democracia? entrevista com André D. Robert. *Educação e*

*Pesquisa*, 42(2), 539-556. Acedido em 05 de junho de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420200201>

Silva, H. H. C., Batista, A. A. G., & Alves, L. (2014). A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas". *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 123-139. Acedido em 20 de janeiro de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100007>

Silva, A. J. B. (2014). Dialogism as antiracist education: engaging with competing racial ideologies in Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 45: 319–336. Acedido em 19 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1111/aeq.12073>

Silveira, L. S., & Muniz, J. O., (2014). Variações intra e intermetropolitanas da desigualdade de rendaracial. *Cad. Metrop.*, São Paulo, v. 16, n. 31, pp. 265-289,. Acedido em 21 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2014-3112>

Síntese de indicadores sociais: *Uma análise das condições de vida da população brasileira (2015)*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE.

Sene, E. (2010). *Geografia geral do Brasil. Volume 2: espaço geográfico e globalização*. São Paulo: Scipione, 2010

Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com david rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 283-295. Acedido em 22 de janeiro de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>

Souza, A.C.S., & Brandalise, M.A.T., (2016). Avaliação da política de cotas da uepg: desvelando o direito à igualdade e à diferença. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 415-437, Acedido em 23 de maio de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200006>

Souza, D. C. C., & Vazquez, D. A. (2015). Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 409-426. Acedido em 26 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>

Souza, P. F., Ribeiro, C. A. C., &Carvalhaes, F. (2010). Desigualdade de oportunidades no brasil: considerações sobre classe, educação e raça. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25(73), 77-100. Acedido em 27 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092010000200005>

Souza, R. F. (2015). Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional. *Revista Brasileira de Educação* v. 21, n. 67, pp. 833-850. Acedido em 22 de março de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216743>

Tomazini, N. D. (1993). *Iniciação a sociologia*. Atual Editora Ltda. São Paulo, 1993.

Valle, I. R. (2013). Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, n. 48 p. 289-307.

Wainer, J., & Melguizo, T. (2017). Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa*, Edição

publicada 12 de janeiro de 2017. Acedido em 19 de abril de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>

Weiner, M. F. (2015). O fardo holandês: escravidão, África e imigrantes nos livros de história da escola primária na Holanda. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, no 40, pp. 212-254. Acedido em 20 de junho de 2017 de file:///C:/Users/UPT/Downloads/61052-251007-1-PB.pdf

Williams, D. R., & Priest, N. (2015). Racismo e saúde: um corpus crescente de evidência internacional, *Sociologias*, 17 (40), p.p. 124-174.

Veloso, C. L. F., & Kabad, J. F. (2010). Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Saúde Pública*, 26(1), 206-211. Acedido em 20 de julho de 2017, em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2010000100023>

Zanchet, A., Marques, C., & Martins, G. A. (2016). Epistemologia das abordagens metodológicas na pesquisa contábil: do normativismo ao positivismo. *XXXV Encontro da Anpad*. Acedido em 21 de novembro de 2016, em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ1737.pdf>.

APÊNDICE A - Resultado da assertiva: caso não tivesse ingressado ao abrigo da Lei de cotas

<b>Procuraria ingressar no mercado de trabalho</b>										
Legenda	Discorda Totalmente (DT)	Discorda Parcialmente (D)	Não concorda nem discorda (NCND)	Concorda Parcialmente (C)	Concorda Totalmente (CT)	Total	C + CT	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação
<b>L1</b>	23,5%	35,3%	2,9%	14,7%	23,5%	100,0%	38,2%	2,79	1,55	55,57
<b>L2</b>	21,4%	14,3%	14,3%	7,1%	42,9%	100,0%	50,0%	3,36	1,66	49,46
<b>L3</b>	24,4%	4,9%	17,1%	14,6%	39,0%	100,0%	53,7%	3,39	1,63	47,96
<b>L4</b>	28,6%	14,3%	14,3%	14,3%	28,6%	100,0%	42,9%	3,00	1,66	55,47
<b>PCD</b>	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%	33,3%	3,00	2,00	66,67
<b>Trabalharia no âmbito da economia formal</b>										
Legenda	Discorda Totalmente (DT)	Discorda Parcialmente (D)	Não concorda nem discorda (NCND)	Concorda Parcialmente (C)	Concorda Totalmente (CT)	Total	C + CT	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação
<b>L1</b>	64,7%	8,8%	14,7%	0,0%	11,8%	100,0%	11,8%	1,85	1,37	74,13
<b>L2</b>	64,3%	14,3%	10,7%	3,6%	7,1%	100,0%	10,7%	1,75	1,24	70,63
<b>L3</b>	45,0%	12,5%	15,0%	10,0%	17,5%	100,0%	27,5%	2,43	1,57	64,62
<b>L4</b>	50,0%	28,6%	0,0%	7,1%	14,3%	100,0%	21,4%	2,07	1,49	72,01
<b>PCD</b>	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%	33,3%	2,67	2,08	78,06
<b>Desenvolveria atividades domésticas não remuneradas</b>										
Legenda	Discorda Totalmente (DT)	Discorda Parcialmente (D)	Não concorda nem discorda (NCND)	Concorda Parcialmente (C)	Concorda Totalmente (CT)	Total	C + CT	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação
<b>L1</b>	50,0%	11,8%	11,8%	8,8%	17,6%	100,0%	26,5%	2,32	1,18	68,44
<b>L2</b>	64,3%	10,7%	14,3%	3,6%	7,1%	100,0%	10,7%	1,79	1,54	70,44
<b>L3</b>	53,8%	10,3%	17,9%	7,7%	10,3%	100,0%	17,9%	2,10	1,55	67,08
<b>L4</b>	35,7%	28,6%	7,1%	21,4%	7,1%	100,0%	28,6%	2,36	1,09	59,08
<b>PCD</b>	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	1,33	0,00	43,30
<b>Não desenvolveria qualquer atividade</b>										
Legenda	Discorda Totalmente (DT)	Discorda Parcialmente (D)	Não concorda nem discorda (NCND)	Concorda Parcialmente (C)	Concorda Totalmente (CT)	Total	C + CT	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação
<b>L1</b>	73,5%	5,9%	11,8%	2,9%	5,9%	100%	8,8%	1,62	1,18	73,01
<b>L2</b>	70,4%	0,0%	11,1%	3,7%	14,8%	100%	18,5%	1,93	1,54	80,08
<b>L3</b>	53,7%	12,2%	12,2%	4,9%	17,1%	100%	22,0%	2,20	1,55	70,74
<b>L4</b>	78,6%	14,3%	0,0%	0,0%	7,1%	100%	7,1%	1,43	1,09	76,26
<b>PCD</b>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	1,00	0,00	0,00
<b>Ingressaria numa escola pública de menor qualidade</b>										
Legenda	Discorda Totalmente (DT)	Discorda Parcialmente (D)	Não concorda nem discorda (NCND)	Concorda Parcialmente (C)	Concorda Totalmente (CT)	Total	C + CT	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação
<b>L1</b>	23,5%	2,9%	11,8%	11,8%	50,0%	100,0%	61,8%	3,62	1,67	46,16
<b>L2</b>	35,7%	7,1%	7,1%	7,1%	42,9%	100,0%	50,0%	3,14	1,84	58,55
<b>L3</b>	29,3%	12,2%	9,8%	17,1%	31,7%	100,0%	48,8%	3,10	1,67	53,93
<b>L4</b>	21,4%	7,1%	7,1%	21,4%	42,9%	100,0%	64,3%	3,57	1,65	46,22
<b>PCD</b>	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	100,0%	66,7%	3,67	2,31	62,98
<b>Ingressaria numa escola privada</b>										
Legenda	Discorda Totalmente (DT)	Discorda Parcialmente (D)	Não concorda nem discorda (NCND)	Concorda Parcialmente (C)	Concorda Totalmente (CT)	Total	C + CT	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação
<b>L1</b>	67,6%	8,8%	8,8%	2,9%	11,8%	100,0%	14,7%	1,82	1,40	76,93
<b>L2</b>	67,9%	3,6%	10,7%	7,1%	10,7%	100,0%	17,9%	1,89	1,45	76,54
<b>L3</b>	45,0%	20,0%	12,5%	7,5%	15,0%	100,0%	22,5%	2,28	1,48	65,26
<b>L4</b>	76,9%	15,4%	0,0%	0,0%	7,7%	100,0%	7,7%	1,46	1,13	77,08
<b>PCD</b>	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	66,7%	4,00	1,00	25,00

APÊNDICE B - Resultado das assertivas: Dificuldades, Benefícios e Pretensões após o curso.

Dificuldade de integração na comunidade estudantil	Total		Cotistas		Contingente geral		Média	Desvio Padrão
1 -Discorda Totalmente	165	51,9%	75	59,52%	90	46,87%	1,83	1,08
2 -Discorda Parcialmente	78	24,5%	26	20,63%	52	27,08%		
3- Não concorda nem discorda	43	13,5%	12	9,52%	31	16,14%		
4-Concorda Parcialmente	21	6,6%	7	5,55%	14	7,29%		
5- Concorda Totalmente	9	2,8%	6	4,76%	3	1,56%		
Sem resposta	2	0,6%	-	-	2	1,0%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		

Dificuldade em integrar trabalhos de grupo	Total		Cotistas		Contingente geral		Média	Desvio Padrão
1- Discorda Totalmente	149	46,9%	60	47,6%	89	46,4%	1,96	1,156
2-Discorda Parcialmente	85	26,7%	28	22,2%	57	29,7%		
3 - Não concorda nem discorda	41	12,9%	19	15,1%	22	11,5%		
4-Concorda Parcialmente	26	8,2%	10	7,9%	16	8,3%		
5- Concorda Totalmente	14	4,4%	9	7,1%	5	2,6%		
Sem resposta	3	0,9%	-	-	3	1,6%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		

Dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos	Total		Cotistas		Contingente geral		Média	Desvio Padrão
1- Discorda Totalmente	91	28,6%	32	25,4%	59	30,7%	2,47	1,276
2-Discorda Parcialmente	83	26,1%	27	21,4%	56	29,2%		
3- Não concorda nem discorda	70	22,0%	29	23,0%	41	21,4%		
4 -Concorda Parcialmente	45	14,2%	19	15,1%	26	13,5%		
5- Concorda Totalmente	27	8,5%	19	15,1%	8	4,2%		
Sem resposta	2	0,6%	-	-	2	1,0%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		

Dificuldades econômicas para frequentar estudos	Total		Cotistas		Contingente geral		Média	Desvio Padrão
1- Discorda Totalmente	157	49,4%	57	45,2%	100	52,1%	2,05	1,295
2-Discorda Parcialmente	61	19,2%	21	16,7%	40	20,8%		
3- Não concorda nem discorda	45	14,2%	23	18,3%	22	11,5%		
4-Concorda Parcialmente	30	9,4%	12	9,5%	18	9,4%		
5- Concorda Totalmente	23	7,2%	13	10,3%	10	5,2%		
Sem resposta	2	0,6%	-	-	2	1,0%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		

<b>Aprendizagem de novos conhecimentos</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	9	2,8%	3	2,4%	6	3,1%	4,63	0,870
2-Discorda Parcialmente	6	1,9%	3	2,4%	3	1,6%		
3- Não concorda nem discorda	11	3,5%	3	2,4%	8	4,2%		
4-Concorda Parcialmente	41	12,9%	14	11,1%	27	14,1%		
5- Concorda Totalmente	251	78,9%	103	81,7%	148	77,1%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Desenvolvimento de competências técnicas</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	5	1,6%	2	1,6%	3	1,6%	4,54	0,86
2-Discorda Parcialmente	9	2,8%	5	4,0%	4	2,1%		
3- Não concorda nem discorda	22	6,9%	5	4,0%	17	8,9%		
4-Concorda Parcialmente	54	17,0%	22	17,5%	32	16,7%		
5- Concorda Totalmente	228	71,7%	92	73,0%	136	70,8%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Aprendizagem de uma profissão</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	7	2,2%	2	1,6%	5	2,6%	4,53	0,902
2-Discorda Parcialmente	6	1,9%	2	1,6%	4	2,1%		
3- Não concorda nem discorda	29	9,1%	11	8,7%	18	9,4%		
4-Concorda Parcialmente	46	14,5%	16	12,7%	30	15,6%		
5- Concorda Totalmente	229	72,0%	95	75,4%	134	69,8%		
Sem resposta	1	0,3%	-	-	1	0,5%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Procurar emprego por conta de outrem</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	87	27,4%	32	25,4%	55	28,6%	2,91	1,537
2-Discorda Parcialmente	54	17,0%	21	16,7%	33	17,2%		
3- Não concorda nem discorda	55	17,3%	22	17,5%	33	17,2%		
4-Concorda Parcialmente	46	14,5%	22	17,5%	24	12,5%		
5- Concorda Totalmente	76	23,9%	29	23,0%	47	24,5%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Permitir ingressar no mercado de trabalho formal</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	11	3,5%	6	4,8%	5	2,6%	4,30	1,043
2-Discorda Parcialmente	15	4,7%	4	3,2%	11	5,7%		
3- Não concorda nem discorda	28	8,8%	12	9,5%	16	8,3%		
4-Concorda Parcialmente	77	24,2%	27	21,4%	50	26,0%		
5- Concorda Totalmente	187	58,8%	77	61,1%	110	57,3%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Emprego mais facilmente</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	21	6,6%	12	9,5%	9	4,7%	4,06	1,186
2-Discorda Parcialmente	12	3,8%	3	2,4%	9	4,7%		
3- Não concorda nem discorda	51	16,0%	19	15,1%	32	16,7%		
4-Concorda Parcialmente	75	23,6%	23	18,3%	52	27,1%		
5- Concorda Totalmente	158	49,7%	69	54,8%	89	46,4%		
Sem resposta	1	0,3%	-	-	1	0,5%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		

<b>Emprego com um maior nível de remuneração</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	17	5,3%	5	4,0%	12	6,3%	3,98	1,177
2-Discorda Parcialmente	19	6,0%	4	3,2%	15	7,8%		
3- Não concorda nem discorda	63	19,8%	20	15,9%	43	22,4%		
4-Concorda Parcialmente	72	22,6%	27	21,4%	45	23,4%		
5- Concorda Totalmente	147	46,2%	70	55,6%	77	40,1%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Emprego numa grande empresa</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	17	5,3%	5	4,0%	12	6,3%	3,93	1,223
2-Discorda Parcialmente	31	9,7%	10	7,9%	21	10,9%		
3- Não concorda nem discorda	53	16,7%	20	15,9%	33	17,2%		
4-Concorda Parcialmente	72	22,6%	24	19,0%	48	25,0%		
5- Concorda Totalmente	144	45,3%	66	52,4%	78	40,6%		
Sem resposta	1	0,3%	1	0,8%	-	-		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Integração na comunidade</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	27	8,5%	10	7,9%	17	8,9%	3,68	1,246
2-Discorda Parcialmente	26	8,2%	11	8,7%	15	7,8%		
3- Não concorda nem discorda	71	22,3%	23	18,3%	48	25,0%		
4-Concorda Parcialmente	89	28,0%	28	22,2%	61	31,8%		
5- Concorda Totalmente	104	32,7%	53	42,1%	51	26,6%		
Sem resposta	1	0,3%	1	0,8%	-	-		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Realizar um estágio</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1 -Discorda Totalmente	57	17,9%	24	19,0%	33	17,2%	3,57	1,548
2-Discorda Parcialmente	30	9,4%	6	4,8%	24	12,5%		
3- Não concorda nem discorda	46	14,5%	20	15,9%	26	13,5%		
4-Concorda Parcialmente	45	14,2%	17	13,5%	28	14,6%		
5- Concorda Totalmente	140	44,0%	59	46,8%	81	42,2%		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		
<b>Ingressar no ensino superior</b>	<b>Total</b>		<b>Cotistas</b>		<b>Contingente geral</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
1- Discorda Totalmente	10	3,1%	6	4,8%	4	2,1%	4,58	0,967
2-Discorda Parcialmente	11	3,5%	2	1,6%	9	4,7%		
3- Não concorda nem discorda	16	5,0%	7	5,6%	9	4,7%		
4-Concorda Parcialmente	29	9,1%	12	9,5%	17	8,9%		
5- Concorda Totalmente	251	78,9%	98	77,8%	153	79,6%		
Sem resposta	1	0,3%	1	0,8%	-	-		
	<b>318</b>	<b>100%</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>		

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do (a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do (a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Nome do responsável (quando aplicável): \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Título do projeto: “O contributo da Lei de cotas para ingresso no ensino técnico de nível médio na redução de desigualdades sociais no Brasil.”

Instituição onde será realizado: IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e Campus Uberaba

Pesquisador Responsável: Fernando Francisco Gonçalves

Identificação: telefones (034) 3313-8093 e 99883-3995 e-mail: fernandofrancisco@iftm.edu.br

Endereço: Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Bairro: Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 – Campus Uberaba, Endereço: Av. Doutor Florestan Fernandes, 131 - Bairro: Univerdecidade - CEP: 38064-190 - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico Uberaba/Minas Gerais

Este projeto tem como objetivo verificar quais os efeitos da Lei de cotas, voltada para o setor educacional, através da percepção dos alunos do ensino médio (técnico profissionalizante), do IFTM - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e Campus Uberaba.

Este projeto se justifica mediante a verificação dos diferentes grupos: negros, pardos e indígenas, assim como a população de baixa renda e alunos que estudaram em escolas públicas, se estão sendo beneficiados através da Lei de cotas, sendo importante para estabelecer estratégias, para reduzir as desigualdades, através de programas institucionais que visem atender aos alunos em vulnerabilidade social, traçando um perfil do corpo discente, entendendo como as políticas públicas atingem nossa comunidade.

Se aceitar participar desse projeto, você responderá a um questionário e os dados serão utilizados para realizar o estudo, os dados serão coletados junto aos alunos do curso técnico integrado ao ensino médio do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e do IFTM – Campus Uberaba, os riscos dessa pesquisa são a perda da privacidade e da confidencialidade dos dados, e o desconforto em responder questões sobre sua vida estudantil, familiar e da sua renda familiar.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e sendo utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc.) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você ou para seu atendimento. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários.

Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade será imposta a você, nem seu tratamento ou atendimento será alterado ou prejudicado.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

\_\_\_\_\_  
Nome e/ou assinatura: \_\_\_\_\_

Fernando Francisco Gonçalves

CPF: 947.822.376-37

Cel.: 99883-3995

Uberaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Obs: O projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba (UNIUBE) em 08/06/2017, comprovante recepção n.º 909095.

## APÊNDICE D - Termo de assentimento

Nome do (a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do (a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Nome do responsável (quando aplicável): \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Título do projeto: "O contributo da Lei de cotas para ingresso no ensino técnico de nível médio na redução de desigualdades sociais no Brasil."

Instituição onde será realizado: IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e Campus Uberaba

Pesquisador Responsável: Fernando Francisco Gonçalves

Identificação: telefones (034) 3313-8093 e 99883-3995 e-mail: fernandofrancisco@iftm.edu.br

Endereço: Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Bairro: Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 – Campus

Uberaba, Endereço: Av. Doutor Florestan Fernandes, 131 - Bairro: Univerdecidade - CEP: 38064-190 -

Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico Uberaba/Minas Gerais

Este projeto tem como objetivo verificar quais os efeitos da Lei de cotas, voltada para o setor educacional, através da percepção dos alunos do ensino médio (técnico profissionalizante), do IFTM - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e Campus Uberaba. Este projeto se justifica mediante a verificação dos diferentes grupos: negros, pardos e indígenas, assim como a população de baixa renda e alunos que estudaram em escolas públicas, se estão sendo beneficiados através da Lei de cotas, sendo importante para estabelecer estratégias, para reduzir as desigualdades, através de programas institucionais que visem atender aos alunos em vulnerabilidade social, traçando um perfil do corpo discente, entendendo como as políticas públicas atingem nossa comunidade. Se aceitar participar desse projeto, você responderá a um questionário e os dados serão utilizados para realizar o estudo, os dados serão coletados junto aos alunos do curso técnico integrado ao ensino médio do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e do IFTM – Campus Uberaba, os riscos dessa pesquisa são a perda da privacidade e da confidencialidade dos dados, e o desconforto em responder questões sobre sua vida estudantil, familiar e da sua renda familiar. Os seus dados serão mantidos em sigilo e sendo utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc.) jamais aparecerá. Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você ou para seu atendimento. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade será imposta a você, nem seu tratamento ou atendimento será alterado ou prejudicado. Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

\_\_\_\_\_  
Nome e/ou assinatura da criança/adolescente:

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

\_\_\_\_\_  
Fernando Francisco Gonçalves

RG MG-10.389.013 Cel.: 034 99883-3995

Uberaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Obs: O projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba (UNIUBE) em 08/06/2017, comprovante recepção n.º 909095.

APÊNDICE E - Transcrição do questionário

O contributo da Lei de cotas para ingresso no ensino técnico de nível médio na redução de desigualdades sociais no Brasil

**Q1. QUAL SEU SEXO**

- Masculino
- Feminino

**Q2. QUAL SUA IDADE?**

- MENOS DE 16 ANOS
- DE 16 A 18 ANOS
- DE 19 A 21 ANOS
- DE 22 A 25 ANOS
- DE 26 A 30 ANOS
- 30 ANOS OU MAIS

**Q3. ASSINALE ALTERNATIVA QUE IDENTIFICA A SUA COR OU RAÇA**

- BRANCA
- PRETA
- PARDA
- AMARELA
- INDIGENA

**Q4. EM QUE CIDADE MORA?**

- UBERABA
- IGARAPAVA
- DELTA
- CONCEIÇÃO DAS ALAGOAS
- ÁGUA COMPRIDA
- OUTRA \_\_\_\_\_

**Q5. EM RELAÇÃO À MORADIA:**

- POSSUI CASA PRÓPRIA
- MORA EM CASA ALUGADA
- MORA EM CASA DE FAMILIARES
- MORA EM CASA DE AMIGOS

**Q6. VOCÊ CONSIDERA SEU BAIRRO:**

- CENTRAL
- PERIFÉRICO
- ZONA RURAL

**Q7. VOCÊ CONSIDERA O SEU BAIRRO VIOLENTO:**

	0	1	2	3	4	5	
SEM VIOLÊNCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	MUITO VIOLENTO

**Q8. VOCÊ CONSIDERA O SEU BAIRRO COM RUAS PAVIMENTADAS, ESGOTO, ILUMINAÇÃO E COLETA DE LIXO:**

	0	1	2	3	4	5	
POUCO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE

**Q9. VOCÊ CONSIDERA O SEU BAIRRO COM COMÉRCIO, ESCOLA, IGREJAS BARES E AVENIDAS:**

	0	1	2	3	4	5	
POUCO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	TOTALMENTE

**Q10. QUAL NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI?**

- SEM ESCOLARIDADE
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- MESTRADO OU DOUTORADO
- NÃO SEI INFORMAR

**Q11. QUAL A SITUAÇÃO PROFISSIONAL DE SEU PAI?**

- EMPREGADO
- APOSENTADO
- DESEMPREGADO

**Q12. QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE?**

- SEM ESCOLARIDADE
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- SUPERIOR COMPLETO
- MESTRADO OU DOUTORADO
- NÃO SEI INFORMAR

**Q13. QUAL A SITUAÇÃO PROFISSIONAL DE SUA MÃE**

- EMPREGADA
- APOSENTADA
- DESEMPREGADA

**Q14. COMO VOCÊ CONSIDERA A ESCOLA ONDE ESTUDAVA**

- RUIM
- BOA
- REGULAR
- RAZOÁVEL
- ÓTIMA
- EXCELENTE

**Q15. COMO FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)?**

- INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
- INTEGRALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
- MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA
- MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR
- EM ESCOLAS COMUNITÁRIAS / ESCOLA DE ZONA RURAL OU

**Q16. QUANTOS CARROS EXISTEM EM SUA RESIDÊNCIA?**

- NENHUM
- UM
- DOIS
- TRÊS
- QUATRO OU MAIS

**Q17. POSSUI COMPUTADOR EM SUA CASA?**

- NÃO POSSUO COMPUTADOR
- POSSUO APENAS UM SEM ACESSO À INTERNET
- POSSUO APENAS UM COM ACESSO À INTERNET
- POSSUO MAIS DE UM SEM ACESSO À INTERNET
- POSSUO MAIS DE UM COM ACESSO À INTERNET

**Q18. ASSINALE A RENDA FAMILIAR TOTAL MENSAL EM SUA CASA:**

- ATÉ R\$ 468,50
- DE R\$ 468,50 A R\$ 937,00
- DE R\$ 937,00 A R\$ 1.405,50
- DE R\$ 1.405,50 A R\$ 1.874,00
- DE R\$ 2.811,00 A R\$ 3.748,00
- DE R\$ 3.748,00 A R\$ 4.685,00
- DE R\$ 4.685,00 A R\$ 5.622,00
- DE R\$ 5.622,00 A R\$ 6.559,00
- RECEBO MAIS DE R\$ 6.559,00

**Q19. INCLUINDO VOCÊ, QUANTAS PESSOAS ATUALMENTE VIVEM EM SUA CASA?**

- UMA
- DUAS
- TRÊS A QUATRO
- QUATRO A SETE
- SETE A NOVE
- MAIS DE DEZ

**Q20. INDIQUE O NÚMERO DE VEZES QUE COSTUMA FREQUENTAR AS SEGUINTE ATIVIDADES POR ANO:**

	NUNCA	1 VEZ	2 A 3 vezes	> 3 vezes
CINEMA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TEATRO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MUSEU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONCERTO DE MÚSICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OPERA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VIAGENS CULTURAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q21. QUE ANO DO ENSINO MÉDIO FREQUENTA?**

- 1º ANO
- 2º ANO
- 3ºANO

**Q22. QUAL O CURSO EM QUE SE ENCONTRA INSCRITO?**

- ADMINISTRAÇÃO
- AGROPECUÁRIA
- COMPUTAÇÃO GRÁFICA
- ELETRÔNICA
- MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA
- QUIMICA
- ALIMENTOS

**Q23. ALGUMA VEZ REPROVOU DURANTE A FREQUÊNCIA DO ENSINO MÉDIO**

- NUNCA
- 1 VEZ
- 2 VEZES
- >= 3 VEZES

**Q24. QUAL A CLASSIFICAÇÃO MÉDIA QUE TEM OBTIDO DURANTE O CURSO MÉDIO:**

- O CONCEITO "A" SIGNIFICA "ÓTIMO".
- O CONCEITO "B" SIGNIFICA "BOM"
- O CONCEITO "C" SIGNIFICA SUFICIENTE"
- O CONCEITO "R" SIGNIFICA REGULAR"

**Q25. DURANTE A FREQUÊNCIA DO ENSINO MÉDIO:**

- EXERÇO ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA
- RECEBO BOLSA DE ESTUDO
- RECEBO BOLSA DE MONITORIA
- RECEBO OUTRO TIPO DE AUXILIO ESTUDANTIL
- NÃO RECEBO NENHUM TIPO DE AUXILIO

**Q26. VOCÊ INGRESSOU POR MEIO DE ALGUMA LEI DE COTAS (AÇÃO FIRMATIVA) UTILIZANDO O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NO CURSO DO IFTM? \***

- SIM
- NÃO

**Q27. EM QUAL MODALIDADE DA RESERVA DE VAGAS VOCÊ INGRESSOU?  
(Responder apenas em caso de resposta afirmativa à questão 26)**

- RENDA FAMILIAR BRUTA PER CAPITA IGUAL OU INFERIOR A 1,5 SALÁRIOS MÍNIMOS QUE TENHAM CURSADO INTEGRALMENTE O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS;
- AUTODECLARADOS PRETOS, PARDOS OU INDÍGENAS, COM RENDA FAMILIAR BRUTA PER CAPITA IGUAL OU INFERIOR A 1,5 SALÁRIOS MÍNIMOS E QUE TENHAM CURSADO INTEGRALMENTE O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS
- TENHAM CURSADO INTEGRALMENTE O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS, INDEPENDENTEMENTE DA RENDA
- AUTODECLARADOS PRETOS, PARDOS OU INDÍGENAS QUE, INDEPENDENTEMENTE DA RENDA, TENHAM CURSADO INTEGRALMENTE O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS
- PORTADOR DE DEFICIÊNCIA FÍSICA (PCD ARTIGO 93 DA LEI 8.213/91)

**Q28. CASO NÃO TIVESSE INGRESSADO NO ENSINO MÉDIO AO ABRIGO DA LEI DE COTAS (Responder apenas em caso de resposta afirmativa à questão 26) (CONSIDERE 1 SE DISCORDA TOTALMENTE E 5 SE CONCORDA TOTALMENTE):**

	1	2	3	4	5
PROCURARIA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TRABALHARIA NO ÂMBITO DA ECONOMIA FORMAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLVERIA ATIVIDADES DOMÉSTICAS NÃO REMUNERADAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NÃO DESENVOLVERIA QUALQUER ATIVIDADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INGRESSARIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MENOR QUALIDADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INGRESSARIA NUMA ESCOLA PRIVADA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q29. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS DURANTE A FREQUÊNCIA DO ENSINO MÉDIO(CONSIDERE 1 SE DISCORDA TOTALMENTE E 5 SE CONCORDA TOTALMENTE):**

	1	2	3	4	5
DIFICULDADE DE INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE ESTUDANTIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DIFICULDADE EM INTEGRAR TRABALHOS DE GRUPO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DIFICULDADES ECONOMICAS PARA FREQUENTAR ESTUDOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DIFICULDADE DE ACOMPANHAMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS EXPLORADOS NO CURSO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q30. APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE PRETENDO (CONSIDERE 1 SE DISCORDA TOTALMENTE E 5 SE CONCORDA TOTALMENTE):**

	1	2	3	4	5
REALIZAR UM ESTÁGIO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PROCURAR EMPREGO POR CONTA DE OUTRÉM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CRIAR O MEU PRÓPRIO NEGÓCIO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q31. QUE BENEFÍCIOS CONSIDERA QUE A FREQUÊNCIA DO CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE LHE IRÁ PROPORCIONAR (Considere 1 se discorda totalmente e 5 se concorda totalmente):**

	1	2	3	4	5
APRENDIZAGEM DE NOVOS CONHECIMENTOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRENDIZAGEM DE UMA PROFISSÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FACILITAR A INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PERMITIR INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONSEGUIR OBTER UM EMPREGO MAIS FACILMENTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONSEGUIR OBTER UM EMPREGO COM UM MAIOR NÍVEL DE REMUNERAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PERMITIR QUE VENHA OBTER EMPREGO NUMA GRANDE EMPRESA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PERMITIR INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ANEXO A - Parecer do comitê de ética

**GERIR PESQUISA**

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

**BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:**

Título do Projeto de Pesquisa:  CAAE:

Pesquisador Responsável:  Última Modificação:  Tipo de Projeto:

Palavra-chave:

**SITUAÇÃO DA PESQUISA**

<input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas	<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Aprovado	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Edição	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado
<input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso		
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP		

**LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:**

Tipo °	CAAE °	Versão °	Pesquisador Responsável °	Comitê de Ética °	Instituição °	Origem °	Última Apreciação °	Situação °	Ação
P	68573717.9.0000.5145	1	FERNANDO FRANCISCO GONÇALVES	5145 - Universidade de Uberaba - UNIUBE	Instituto Politécnico do Porto	PO	PO	Aprovado	

**LEGENDA:**

(\*) Tipo  
P = Projeto de Centro Coordenador    Pp = Projeto de Centro Participante    Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(\*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto	Tipo do centro	Código do Comitê que está analisando o projeto																																																																		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">n</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">n</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">n</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">n</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">n</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">a</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">a</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">.</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">d</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">v</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">.</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">t</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">x</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">x</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">x</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">.</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> </tr> </table>	n	n	n	n	n	a	a	.	d	v	.	t	x	x	x	.	l	l	l	l	l	l	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">d</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">v</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">.</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">t</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">x</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">x</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">x</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">.</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> </tr> </table>	d	v	.	t	x	x	x	.	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">l</td> </tr> </table>	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l
n	n	n	n	n	a	a	.	d	v	.	t	x	x	x	.	l	l	l	l	l	l																																															
d	v	.	t	x	x	x	.	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l																																															
l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l																																															

Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação    Dígito verificador    Sequencial, quando estado possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)

(\*) Origem / Última Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	

(\*) Lista de Projetos de Pesquisa  
- A exibição da ação indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam apreciação.

**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O contributo da Lei de Cotas para ingresso no ensino técnico de nível médio na redução de desigualdades sociais no Brasil  
Pesquisador Responsável: FERNANDO FRANCISCO GONÇALVES  
Área Temática:  
Versão: 1  
CAAE: 68573717.9.0000.5145  
Submetido em: 17/05/2017  
Instituição Proponente: Instituto Politécnico do Porto  
Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_909095

Disponível no sítio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa : Plataforma Brasil  
<<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.js>>  
Submetido em: 17/05/2017 e Aprovado em: 08/06/2017.