UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO ANTÔNIO DA SILVA INÁCIO

LEI DE COTAS, ESCOLAS PÚBLICAS E O ACESSO À UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE O CASO DE ESCOLAS TÉCNICAS PAULISTAS

VERSÃO CORRIGIDA

(Versão original encontra-se na unidade
que aloja o Programa de Pós-Graduação).

RIBEIRÃO PRETO - SP
2019

GUSTAVO ANTÔNIO DA SILVA INÁCIO

LEI DE COTAS, ESCOLAS PÚBLICAS E O ACESSO À UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE O CASO DE ESCOLAS TÉCNICAS PAULISTAS

Dissertação apresentada para exame de Defesa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Débora Cristina Piotto

RIBEIRÃO PRETO - SP

2019

Inácio, Gustavo Antônio da Silva

Lei de Cotas, Escolas Públicas e o acesso à universidade: Uma análise sobre o caso de Escolas Técnicas Paulistas, Ribeirão Preto, 2019

121 p.: il.30 cm

Exame de defesa apresentado à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto /USP. Área de concentração: Educação

Orientadora: Débora Cristina Piotto.

1. Lei de Cotas. 2. Escolas técnicas. 3. Escolas particulares.

“A árvore quando está sendo cortada, observa
com tristeza que o cabo do machado é de madeira”.
Provérbio árabe

AGRADECIMENTOS

Ao realizar um texto de agradecimentos, sempre se corre o risco de esquecer de mencionar alguém que contribuiu ao longo da construção da presente pesquisa. Caso cometa esse erro, peço desculpas de forma antecipada.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, Ana. Se não fosse por seus infinitos conselhos ao longo da vida, imensa dedicação, carinho e incentivos, talvez eu nem tivesse feito a minha graduação, e certamente não seria a pessoa que sou hoje. Se todas as mães desse mundo fossem a metade do que você é, mãe, com toda certeza viveríamos em uma sociedade bem mais amável, civilizada e caridosa.

Agradeço ao meu irmão, Bruno, pelas incontáveis horas de conversas, sobre os mais variados assuntos possíveis. Agradeço suas leituras atenciosas e correções gramaticais.

Agradeço aos diretores e funcionários das Etecs "A", "B", "C" e "D" pela atenção, ajuda e empatia. Mesmo sem citar o nome de vocês, "heróis anônimos", a gratidão é imensa! Sem a ajuda de vocês esse trabalho não seria possível.

Agradeço ao responsável geral pelo Ensino Médio do Centro Paula Souza por ter autorizado a realização do levantamento dos dados na Etec "E", apesar do diretor dessa unidade ter feito todo o possível para impedir o acesso a essas informações.

Agradeço aos meus professores, ainda durante a graduação, Rodrigo Touso e Itamar Faria, pelos incentivos, assim como aos membros da banca, do departamento de educação da Universidade Federal de São Carlos, que participaram da avaliação do trabalho de conclusão de minha especialização, e que me aconselharam a aprofundar nessa temática e "partir para o mestrado", sobretudo, ao professor José Adir.

A todos que se interessaram pela temática desenvolvida, pelas valiosas sugestões em congressos, apresentações e grupos de estudo. Agradeço aos professores do departamento de educação da Universidade Federal de Alfenas, à professora Dra. Sabrina Moehlecke (Universidade Federal do Rio de Janeiro), ao educador Daniel Cara e ao professor Dr. Renato Marques (USP – Ribeirão Preto).

Um agradecimento especial a todas as membras do Grupo de estudos sobre sucesso e fracasso escolar (Gesfe), Luciana, Renata, Suellen, Nicole, Glória, Isabela, Cássia, Karla, e, principalmente, à Irís, pelas leituras atentas, discussões e sugestões sobre esse trabalho.

Agradeço aos colegas de caminhada, Leandro Rondado e Fábio Delano pela ajuda com planilhas, gráficos, tabelas e números.

Agradeço ao professor Dr. Márcio Aguiar, com quem tive o primeiro contato na USP de Ribeirão Preto, por toda a atenção e carinho e a secretaria dessa instituição, especialmente a Sandra pela paciência e auxílio.

Aos membros de minha banca de qualificação, professor Dr. Écio Portes e professor Dr. José Marcelino, suas observações, sugestões, conselhos, dicas, empenho e dedicação foram fundamentais para que essa pesquisa evoluísse, se tornando imensamente melhor do que a versão apresentada nesse exame preliminar.

Por fim, agradeço à pessoa de maior importância ao longo desses quase três anos de jornada acadêmica, sem a qual essa pesquisa jamais teria se desenvolvido. Fui uma pessoa privilegiada por contar com uma orientadora tão presente, atuante, dedicada, empenhada, paciente e, acima de tudo, apaixonada pelo que faz! Palavras são muito pouco para descrever a gratidão que tenho a você, Débora Piotto, muitíssimo obrigado por tudo!

GUSTAVO ANTÔNIO DA SILVA INÁCIO

LEI DE COTAS, ESCOLAS PÚBLICAS E O ACESSO À UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE O CASO DE ESCOLAS TÉCNICAS PAULISTAS

Dissertação apresentada para exame de Defesa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2019.

Prof.ª Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.ª Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

RESUMO

Em 2012, foi promulgada a Lei Federal nº 12.711 (popularmente conhecida como “Lei de Cotas”), que instituiu a reserva de 50% das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para estudantes que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas. Assim, considerando a mudança trazida pela Lei, o objetivo desta pesquisa é discutir se ela tem contribuído para uma migração de estudantes da rede particular de ensino para cursarem o ensino médio nas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). Foi realizado levantamento quantitativo sobre a origem escolar dos estudantes matriculados em cinco ETECs do interior paulista, entre os anos de 2008 a 2017. Os dados indicam crescimento do percentual de estudantes da rede privada nessas escolas. Discute-se se a chamada “Lei de Cotas” tem contribuído, de fato, para o surgimento de novos eleitos ou se pode estar “colaborando” para a manutenção de desigualdades.

Palavras chave: Lei de Cotas, escolas técnicas, escolas particulares.

ABSTRACT

In 2012, Federal Law No. 12,711 (popularly known as the "Quota Law") was enacted, which established a reserve of 50% of vacancies in the Federal Institutions of Higher Education (IFES) for students who have completed a high school in public schools. Thus, considering the change brought by the Law, the objective of this research is to discuss whether it has contributed to a migration of students from the private school to attend secondary school in State Technical Schools (ETECs). A quantitative survey was carried out on the school origin of students enrolled in five ETECs in the interior of São Paulo between the years 2008 to 2017. Data indicate growth of the percentage of students in the private network in these schools. It is discussed whether the so-called "Quota Law" has in fact contributed to the emergence of new elected officials or may be "collaborating" to maintain inequalities.

Keywords: Quotas Law, technical schools, private schools.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS

GRÁFICO 01. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino em 2016 e 2017 para ETEC A, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM)..... 55

GRÁFICO 02. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2016 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC A..... 56

GRÁFICO 03. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC A..... 57

GRÁFICO 04. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino em 2016 e 2017 para ETEC A, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral..... 58

GRÁFICO 05. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2012 a 2017 para ETEC B, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM)..... 59

GRÁFICO 06. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2012 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC B..... 59

GRÁFICO 07. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC B..... 60

GRÁFICO 08. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2012 a 2017 para ETEC B, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral..... 61

GRÁFICO 09. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC C, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM)..... 62

GRÁFICO 10. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2013 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC C..... 63

GRÁFICO 11. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2011 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC C..... 64

GRÁFICO 12. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de

ensino de 2013 a 2017 para ETEC C, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral..... 65

GRÁFICO 13. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC D, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM)..... 66

GRÁFICO 14. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2013 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC D..... 67

GRÁFICO 15. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC D..... 68

GRÁFICO 16. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC D, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral..... 69

GRÁFICO 17. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2014 a 2017 para ETEC E, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM)..... 70

GRÁFICO 18. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2014 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC E..... 71

GRÁFICO 19. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC E..... 71

GRÁFICO 20. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2014 a 2017 para ETEC E, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral..... 72

GRÁFICO 21. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017 para as cinco ETECs, nas modalidades Ensino Médio Regular – Geral..... 73

GRÁFICO 22. Média migratória, de estudantes da rede particular para o Ensino Médio pré e pós Lei de Cotas..... 76

GRÁFICO 23. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC A, de 2008 a 2012..... 78

GRÁFICO 24. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC A, de 2013 a 2017..... 79

GRÁFICO 25. Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC A, entre 2008 a 2017..... 80
GRÁFICO 26. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC B, de 2008 a 2012..... 81
GRÁFICO 27. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC B, de 2013 a 2017..... 81
GRÁFICO 28. Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC B, entre 2008 a 2017..... 82
GRÁFICO 29. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC C, de 2011 a 2012..... 83
GRÁFICO 30. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC C, de 2013 a 2017..... 83
GRÁFICO 31. Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC C, entre 2011 a 2017..... 84
GRÁFICO 32. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC D, de 2008 a 2012..... 85
GRÁFICO 33. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC D, de 2013 a 2017..... 86
GRÁFICO 34. Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC D, entre 2008 a 2017..... 87
GRÁFICO 35. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC E, de 2008 a 2012..... 88
GRÁFICO 36. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC E, de 2013 a 2017..... 89
GRÁFICO 37. Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC E, entre 2008 a 2017..... 90
GRÁFICO 38. Média da variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), para as cinco ETECs, entre 2008 a 2017..... 91
GRÁFICO 39: Médias salariais familiares em SM entre os estudantes matriculados no Ensino Médio Regular e no ETIM desde a criação do ETIM em cada ETEC analisada..... 92

GRÁFICO 40: Comparativo das Médias salariais familiares Ensino Médio Regular e ETIM em SM entre os estudantes matriculados nas cinco ETECs analisadas..... 93
GRÁFICO 41. Produto Interno Bruto (PIB), no Brasil: 2008 a 2017..... 94
GRÁFICO 42. Produto Interno Bruto (PIB) per capita, no Brasil: 2008 a 2017..... 95
GRÁFICO 43. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no Brasil: 2008 a 2015..... 96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Informações sobre a quantidade de Institutos Federais presentes em alguns estados brasileiros no ano de 2017..... 39

QUADRO 02. Lista dos 10 cursos mais concorridos no vestibulinho ETEC – 1º Semestre/2016 – CEETEPS – 2016..... 43

QUADRO 03. Lista dos 10 cursos mais concorridos no vestibulinho ETEC – 1º Semestre/2017 – CEETEPS – 2017..... 43

QUADRO 04. Informações sobre a relação candidato/vaga, para o Ensino Médio Regular, nas cinco escolas técnicas analisadas, entre 2008 a 2017..... 53

QUADRO 05: Informações sobre a relação candidato/vaga, para o ETIM, nas cinco escolas técnicas analisadas, entre 2012 a 2017..... 53

QUADRO 06. Informações gerais sobre as cinco escolas técnicas analisadas no ano de 2017..... 54

QUADRO 07: Informações sobre o salário-base quadro do magistério, de acordo com o LC 1.317/2018..... 46

QUADRO 08: Informações da escala salarial – professor de ensino médio e técnico..... 47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCJ – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania

CEET – Centro Estadual de Educação Tecnológica

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica

CPS – Centro Paula Souza

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

DSR – Descanso Semanal Remunerado

EE – Escola Estadual

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC – Escola Técnica Estadual

ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio

FAT – Fundação de Apoio a Tecnologia

FATEC – Faculdade de Tecnologia

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa

GESLINF – Gestão de Legislação e Informação

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INCLUSP – Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo

LPP – Laboratório de Políticas Públicas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PLS – Projeto de Lei do Senado

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

PTD – Plano de Trabalho Docente

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SM – Salários Mínimos

STF – Supremo Tribunal Federal

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

UNEDS – Unidades Descentralizadas de Ensino

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 18

1. INTRODUÇÃO……..……..…….... 20

2. O PROCESSO DE PESQUISA..... 26

2.1 Objetivo..... 26

2.2 Metodologia..... 26

3. BREVE HISTÓRICO SOBRE A CRIAÇÃO DA LEI DE COTAS..... 29

3.1 Uma questão política (?)..... 37

4. O CENTRO PAULA SOUZA E AS ETECS..... 41

4.1 Comparativo entre as Escolas Técnicas e as Escolas Estaduais paulistas..... 44

5. RESULTADOS 49

5.1 Conhecendo as ETECs analisadas..... 49

5.2 A origem escolar dos estudantes das ETECs…….....……... 54

5.3 O perfil socioeconômico dos estudantes das ETECs..... 76

5.4 O surgimento dos novos eleitos (?)……..... 97

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 104

REFERÊNCIAS..... 108

APÊNDICES E ANEXOS.....……..... 116

APRESENTAÇÂO

Ingressei na carreira docente ainda durante minha graduação em História (disciplina pela qual desde o ensino fundamental tive grande interesse/afinidade), junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava/SP, no ano de 2006. Desde então alguns anos se passaram. Durante esse tempo, atuei em Escolas Estaduais (EE) em algumas cidades da região (Ituverava, Buritizal e Guará) como "professor temporário", entre os anos de 2006 a 2010. Em 2009, fui aprovado em concurso público municipal na cidade de Jeriquara/SP, onde permaneci até o ano de 2012. Paralelamente comecei a lecionar na rede particular de ensino desde o ano de 2007 (em escolas nas cidades de Ituverava e Ipuã). No início de 2011, iniciei minha carreira em Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), como "professor contratado por prazo determinado". Por fim, fui aprovado em concurso público estadual (no 2º semestre de 2012), realizado pelo Centro Paula Souza (CPS), passando a ser "professor efetivo" junto a esse departamento até o presente momento. Atuando no CPS, exerci em determinada ETEC, também a função de coordenador do Ensino Médio e do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), durante dois anos e meio.

Consequentemente, devido à grande carga horária semanal de aulas atribuídas desde a graduação, a carreira acadêmica se tornou um sonho distante. No entanto, este fato se modificou no final do ano de 2013, quando fui aprovado em um curso de especialização *Latu Sensu* em "Filosofia da Educação", junto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Após um ano e meio de curso, apresentei o trabalho de conclusão com o tema: "O ensino de filosofia e a Lei de Cotas numa possível perspectiva de John Rawls". Na ocasião a pesquisa recebeu uma avaliação positiva da banca avaliadora, que recomendou que o trabalho fosse aprofundado para o início do mestrado. Acredito que essas considerações foram de grande incentivo para a concretização desse antigo objetivo.

Já a escolha de tal temática – a Lei de Cotas e seus desdobramentos – se tornou um assunto de meu interesse assim que passou a vigorar. Pois, através da experiência profissional como professor de escolas estaduais, de escolas particulares e de escolas técnicas, pude perceber através da prática ao longo de pouco mais de uma década de docência, as diferentes composições discentes que – de modo geral – esses três segmentos escolares apresentam e, as alterações que aparentemente passaram a ocorrer, com relação à composição desse corpo discente, após a Lei 12.711 ser sancionada. E foi nesse contexto que surgiram alguns dos questionamentos que me levaram à realização do presente trabalho.

Embora, atualmente, olhando para trás percebo que por ter estudado durante todo o ensino fundamental e médio na rede pública, muito por ter o pai como guarda noturno e a mãe como faxineira/dona de casa; por ser o filho mais velho de uma família de três irmãos; e por ter iniciado minha "trajetória profissional" aos 12 anos de idade (trabalhando em período integral desde os 14 anos, estudando, assim, em uma escola estadual no período noturno), acredito que a opção pela carreira docente, em um curso de baixa seletividade, em uma faculdade particular não muito prestigiada, está diretamente relacionada ao fato de que – dadas as circunstancias – fiz minha escolha dentro daquilo que poderia escolher, e sem dúvida, este histórico também me motivou a pesquisar sobre o presente tema.

1. INTRODUÇÃO

Desde a criação das primeiras universidades no Brasil, apenas na primeira metade do século XX, a educação superior em nosso país tem se mostrado elitizada, sobretudo em universidades públicas. Segundo Amaral, "(...) a educação superior brasileira ainda é elitista e a taxa bruta ainda precisa crescer muito". (AMARAL, 2016, p. 726). Nesse mesmo trabalho o autor indica que "a educação superior brasileira é altamente privatizada, pois, das 6.739.689 matrículas em 2011, 1.773.315 (26,3%) realizaram-se em IES públicas e 4.966.374 (73,7%) em IES privadas". (p. 723).

Nesse contexto, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Escolar realizado no ano de 2010, até a primeira década desse século, as vagas na educação superior pública brasileira ainda eram amplamente ocupadas por estudantes vindos da rede particular de ensino. (IBGE, 2010).

Pois, como evidência o próprio texto do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI):

> A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis (BRASIL, 2007, p. 8).

Ao analisarmos o texto do REUNI integralmente, percebemos como esse se destaca como um dos pioneiros no sentido de transformar e buscar a democratização do ensino superior público brasileiro, que até então se mostrava altamente elitizado.

Almejando modificar esse fato, os debates acerca da adoção de ações afirmativas no Brasil aumentaram após a participação do país em Conferências Mundiais, dentre elas, podemos destacar apenas como mais recentes: a "Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a "Educação para todos: O Compromisso de Dakar" realizada na cidade de Dakar, no Senegal, em 2000; e a "Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata", realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Nessas conferências, a melhoria nas condições de educação e a necessidade de se combater as desigualdades educacionais proporcionadas por questões socioeconômicas e/ou raciais foram temas centrais. Com destaque para possíveis ações necessárias em muitos dos países participantes, inclusive na América do Sul e na América

Central, através de medidas especificas por região, entre elas: “Assegurar a toda a população o acesso à educação de qualidade, enfatizando o atendimento às populações em situação de vulnerabilidade”; “Formular políticas educacionais inclusivas e projetar modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída por razões individuais, de gênero, linguísticas ou culturais”; “Articular as políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza, dirigidas à população em situação de vulnerabilidade”. (UNESCO, 2001b, p. 30 e 31).

Especificamente em solo nacional, entre vários problemas a serem corrigidos na educação, optamos por focar esse trabalho na transição do estudante do ensino médio para o ensino superior, em que podemos citar a necessária busca pelo aumento da Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior[1], que se mostra muito abaixo de países vizinhos[2]; e o anseio pela tão desejada democratização do ensino superior.

> De todos os desafios que se colocam para as diferentes etapas de nossa educação, que não são poucos, com certeza, aqueles referentes ao ensino médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata (PINTO, AMARAL, CASTRO, 2011, p. 639).

Nesse sentido, destacam-se ao longo das décadas ações em prol de alguns desses objetivos, através da forte participação de diversas ONGs (tais como o “Movimento Negro Brasileiro”, “Movimento dos Sem-Universidade”, “Educafro”, entre diversas outras organizações); através de vários estudos realizados por pesquisadores (como demonstram os trabalhos de Moehlecke (2000), Pimenta (2008), Velloso (2009), Bezerra e Gurgel (2011), Feres Júnior et al. (2012), entre outros); e ideologias defendidas por personalidades do meio acadêmico e político brasileiro, visando buscar alternativas para combater essa histórica desigualdade educacional. (MOEHLECKE, 2002).

Paralelamente a essas atividades, movimentos e reivindicações, são efetivadas algumas ações afirmativas, que são políticas públicas que promovem a afirmação de direitos de grupos historicamente discriminados. No caso do ensino superior, ações desse tipo configurariam a criação de mecanismos que pretenderiam aumentar a participação desses grupos no corpo discente. Mais especificamente, tais ações são definidas como medidas redistributivas que visam favorecer grupos vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural, passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

---

[1] Ver Nelson Amaral (2016).
[2] Ver José Marcelino de Rezende Pinto (2004a).

Dentre estas medidas que visam corrigir a desigualdade secular existente na educação superior pública brasileira, destacam-se historicamente as ações afirmativas pioneiras realizadas pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), em 2003, e pela UnB (Universidade de Brasília), em 2004. No seu vestibular de 2002, para os estudantes que ingressariam em 2003, a UERJ determinou que suas vagas seriam destinadas na seguinte proporção: 20% para negros, 20% para estudantes de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais; os 55% restantes seriam destinados à ampla concorrência. No ano de 2007, o governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, decretou que no percentual dos 5% deveriam ser inseridos os filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos. A UERJ se tornou assim a primeira universidade brasileira a adotar o sistema de cotas em seu exame vestibular. (FERES JR. et al., 2013b). Em 2004, a UnB se tornou a primeira universidade federal do país a adotar exclusivamente o sistema de cotas raciais em seu vestibular. Essa instituição destinou, para os vestibulandos do segundo semestre daquele ano, 20% do total de suas vagas para aqueles que se autodeclarassem pretos, pardos ou indígenas (PPI). (HERINGER, 2006). Assim, essas duas instituições se tornaram pioneiras nacionais no sentido de reservarem uma porcentagem de suas vagas, através de políticas de ações afirmativas. Tais iniciativas certamente contribuíram para que, nos anos subsequentes, outras instituições públicas de ensino superior brasileiras passassem a adotar medidas semelhantes. Por exemplo, levantamento realizado, em 2007, pelo Laboratório de Políticas Públicas (LLP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) mostrou que 51 instituições federais e estaduais de ensino superior já haviam aderido às políticas de ações afirmativas[3]. (LPP/UERJ, 2009).

No entanto, foi no ano de 2012, após muitos debates, estudos, manifestações e questionamentos, que ocorreu uma mudança de impacto nacional na educação pública superior brasileira, a saber, a promulgação da Lei Federal 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas.

Com o objetivo de padronizar o sistema de ingresso de discentes em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e gerar meios para que essas vagas fossem ocupadas também por membros das escolas públicas, e em proporções respectivas a população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, segundo o último censo realizado pelo IBGE (BRASIL, 2012b) – a

[3] Ações semelhantes foram adotadas, ao decorrer do tempo, em algumas universidades estaduais, tais como: USP, em 2006; UNESP, em 2013; UNICAMP, em 2017; entre diversas outras.

porcentagem de vagas nesse quesito se altera de unidade federativa para unidade federativa – esta Lei determinou que 50% das vagas em IFES fossem destinadas a estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente na rede pública. Para universalizar esse sistema de ingresso em nível nacional, como critério de seleção os tradicionais vestibulares das universidades federais foram substituídos pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1998, como forma de avaliar o conhecimento de estudantes do ensino médio brasileiro, da rede pública e particular. Este exame costumeiramente é realizado em dois dias (sábado e domingo ou em dois domingos) no mês de outubro ou de novembro, e desde a criação da Lei de Cotas tem se tornado fundamental para o ingresso no ensino superior. Após receber a sua nota nesse exame, o estudante pode se escrever em até dois cursos, via internet, no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e, caso aprovado, iniciar os seus estudos na universidade federal indicada. A partir da promulgação desta Lei, estudantes oriundos da rede pública de ensino passariam a ter maiores oportunidades de cursarem universidades públicas, já que concorreriam apenas entre si.

A Lei traz consigo a tentativa de democratização da educação pública superior no país[4], através do entendimento de que, havendo uma disparidade quanto à representação de estudantes oriundos da rede particular e da rede pública de ensino, é preciso corrigi-la.

Também está implícito que esta disparidade se deve à diferença na suposta qualidade de ensino ofertadas por estas duas redes (pública e particular). Todavia, assim como nem toda escola particular pode ser considerada como sendo de boa qualidade, a escola pública, mesmo sujeita à precariedade que, em geral, enfrentam, também não são uma realidade homogênea. Algumas dessas unidades públicas de ensino são referência em educação, se destacando e sendo consideradas de boa e até mesmo ótima qualidade. Para tanto alguns fatores contribuem para que esta característica seja atribuída a essas escolas, entre eles: o qualificado corpo docente que as compõem (com vários professores já pós-graduados); o alto índice de aprovação em vestibulares; boa localização e boa estrutura física; público discente diferenciado; realização de exames de classificação

[4] Entendemos, entretanto, que se por um lado a Lei unifica todo o sistema de ingresso a IFES, por outro lado ela "exclui" os diversos processos históricos de lutas que a antecedem, principalmente com relação ao movimento negro. Nesse sentido, ler Sabrina Moehlecke, 2004 e Márcio Mucedula Aguiar, 2009.

(vestibulinhos[5]); entre outros motivos que contribuem para que essas se tornem escolas públicas prestigiadas junto à sociedade se comparadas às demais (COSTA; KOSLINSKI, 2006). Ou, como sintetiza Nicolau Netto:

> ... precisamos, portanto, realizar uma primeira ruptura em relação ao senso comum e às interpretações que circulam na imprensa sobre o sistema de ensino brasileiro: não há apenas um tipo de escola particular, assim como não há um único modelo de escola pública, ainda que seja corrente no senso comum a imagem, reproduzida por alguns estudos acadêmicos, de uma polaridade que apaga as nuances e as diferenciações no interior dos dois segmentos – a escola pública vista como sem nenhuma qualidade e precária em sua totalidade e o ensino particular como o exemplo de boa educação e de eficiência ao aprovar os estudantes nos vestibulares. (NETTO, 2011, p. 27).

Entre as escolas públicas consideradas de boa qualidade, que oferecem ensino médio, podemos destacar os Institutos Federais (IFs), presentes em todo o país e as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), pertencentes ao estado de São Paulo, que fazem parte do grupo de escolas que realizam o vestibulinho como critério de seleção de seus discentes. Ao contrário das Escolas Estaduais paulistas, que estão ligadas à Secretaria da Educação, as ETECs são intermediadas pelo Centro Paula Souza (CPS), autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Por serem vinculadas a outro departamento, essas Escolas Técnicas, contam com infraestrutura, corpo docente/discente e plano de carreira diferenciados das Escolas Estaduais[6].

Tendo em vista, portanto, que com a Lei de Cotas 50% das vagas em IFES passaram a ser destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública e que existem escolas públicas consideradas de boa qualidade, um questionamento que se levanta é: após a Lei de Cotas passar a vigorar em todo o país, estaria o corpo discente das ETECs sofrendo alguma alteração, ao se comparar o perfil socioeducativo (origem escolar) e socioeconômico do público dessas escolas pré e pós 2012?

Assim, o presente trabalho situa-se neste interesse, de investigar transformações ocorridas a partir da promulgação da Lei 12.711/2012, com o objetivo, em especial, de

[5] Devemos destacar, no entanto, que a realização desses exames vestibulinhos contribuem para a criação de uma suposta qualidade, construída sob a lógica da exclusão. Pois, através desses exames essas escolas, apesar de públicas, se tornam inacessíveis a todos – assim como as particulares, mas por motivos diferentes – tendo assim suas vagas ocupadas apenas por uma determinada parcela de estudantes.

[6] Como professor de escolas estaduais de 2006 a 2010 e como professor de escolas técnicas de 2011 até o presente momento, podemos relatar que esta percepção se confirma através da prática. Mais adiante abordaremos melhor esse tema.

analisar se ela tem contribuído para migração[7] de estudantes da rede particular para escolas públicas consideradas de maior qualidade – ETECs – visando se beneficiar do novo cenário trazido pela Lei de Cotas.

[7] Utilizamos o termo migração nesse estudo para nos referirmos ao processo de mudança de estudantes da rede particular de ensino, após o termino do ensino fundamental, para cursarem o ensino médio em ETECs.

2. O PROCESSO DE PESQUISA

2.1 Objetivo

O objetivo da pesquisa é analisar se a Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”, tem contribuído para a migração de estudantes da rede particular de ensino para cursarem o ensino médio em escolas públicas consideradas de maior qualidade, em especial, para as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) paulistas.

2.2 Metodologia

Visando alcançar este objetivo foi realizado um levantamento dos questionários pré-estruturados – pelo CPS, órgão administrativo responsável pelas Escolas Técnicas, ou pelas próprias ETECs – preenchidos pelos pais/responsáveis dos estudantes ingressantes na Escola Técnica no ato da realização da matrícula dos estudantes ou pelos próprios estudantes durante a realização da inscrição para o vestibulinho. Esses questionários contêm informações sobre o perfil sócio educacional e socioeconômico do estudante e de sua família.

Estes questionários se encontram arquivados nas próprias unidades escolares. Como estes arquivos não podem ser descartados, a fonte documental existente nas ETECs é bastante ampla, o que possibilitou que um levantamento extenso de um longo período pudesse ser realizado, quantificado e tabelado, proporcionando assim que um estudo comparativo, pré e pós Lei de Cotas, pudesse ser realizado ao longo de um período relativamente extenso.

Devido a esse fato – grande quantidade de fonte documental existente – optamos pela escolha da metodologia quantitativa para a elaboração da presente pesquisa, conforme demonstra Fonseca:

> Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. (...). A pesquisa

> quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002, p. 33).

Entretanto, podemos entender que, apesar da grande quantidade de informações (quantitativas) levantadas, a presente pesquisa apresenta também características qualitativas/descritivas.

Com relação aos questionários é válido destacar que esses apresentam limitações, levando-se em conta os objetivos pretendidos em nossa análise. Algumas informações relevantes – como a formação e profissão dos pais dos estudantes matriculados nas ETECs e se estes estudantes eram ou não bolsistas na rede particular – não estão presentes na estrutura dos questionários. Já algumas outras questões importantes – como a renda familiar – são apresentadas de maneira muito simplista. Porém, dadas as adversidades, objetivamos dentro daquilo que nos foi possível, responder os questionamentos levantados.

Para a construção dos resultados, fizemos análise comparativa entre este público ingressante cinco anos antes da Lei entrar em vigor (2008 a 2012) e cinco anos após (2013 a 2017). Ou seja, os dados referem-se a dez anos compreendidos entre os anos 2008 e 2017.

A pesquisa de campo foi realizada entre os anos de 2016, 2017 e 2018, junto às diretorias acadêmicas de cinco ETECs urbanas, pertencentes a cinco diferentes munícipios, localizados em determinada região do interior paulista. Nessa região específica, ao todo, existem oito Escolas Técnicas, sendo cinco localizadas em áreas urbanas e três em áreas rurais.

A escolha do recorte espacial dessa região diz respeito a esta se situar em uma localização estratégica, bem próxima a algumas Universidades Federais, tais como: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), localizada na cidade de Uberaba-MG, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pois, a proximidade física dessas IFES pode contribuir para que estudantes – sobretudo de camadas populares – almejem ingressar no ensino superior público, tal como discutido por vários trabalhos. (PORTES, 2001; VIANA, 1998; SOUZA e SILVA, 2003; ZAGO, 2006; SOUZA, 2009, entre outros).

As cinco escolas definidas para a realização desta pesquisa possuíam juntas em 2018, 2.880 estudantes cursando o Ensino Médio Regular ou Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), em horário vespertino ou integral, respectivamente. É válido destacar que muitos estudantes de cidades vizinhas, residentes em municípios que não possuem

Escola Técnica, viajam diariamente para estas Escolas, através de transporte público ao até mesmo particular, em busca de ensino público considerado de maior qualidade.

A escolha, de nossa parte, por tais escolas se deve ao fato de a maioria delas funciona há décadas (quatro entre as cinco). Ademais, conforme dito anteriormente, na região do interior do estado de São Paulo onde a pesquisa foi realizada, existem, no total, oito ETECs, sendo cinco urbanas e três rurais. A escolha da realização do levantamento apenas em Escolas Técnicas urbanas será discutida mais adiante.

2.3 A quinta ETEC, um caso à parte

No entanto, para que o levantamento pudesse cumprir o seu objetivo inicial e realizar a investigação em todas as ETECs urbanas dessa região, a quinta Escola (apresentada nesse trabalho como "ETEC E") demonstrou grande resistência a nossa pesquisa, desde o início da realização da mesma. Pois, além da "carta" explicativa entregue à direção dessa ETEC informando os motivos da pesquisa; a garantia sobre a não divulgação do nome da Escola, dos estudantes ou qualquer outra informação desse tipo; e o pedido de permissão para a realização do levantamento das informações necessárias (documento esse que foi o suficiente nas outras quatro escolas), a direção dessa Escola Técnica se recusou a permitir nossa pesquisa de campo. Procuramos então a supervisão regional, explicando detalhadamente através de outra "carta" a finalidade da pesquisa, e mesmo com a supervisão regional não vendo problema algum na realização do levantamento, a direção da escola continuou a não permitir a construção dos dados. A supervisão regional, via telefonema, recorreu então ao órgão responsável pela legislação e a parte jurídica do CPS (Gestão de Legislação e Informação – GESLINF), e, ainda assim, mesmo com a autorização desse departamento a direção da ETEC em questão seguiu relutante em não permitir o nosso acesso aos dados. Entramos então em contato, via e-mail e "carta" enviada por malote a cidade de São Paulo, ao responsável pelo Ensino Médio no CPS. Após o retorno favorável, também via carta – assinada – pelo responsável geral do Ensino Médio do CPS, a direção da "ETEC E", finalmente, permitiu o nosso acesso aos dados. Devido à relutância por parte da direção dessa Escola Técnica (por quase 18 meses) em nos permitir o contato com as informações necessárias, o exame de qualificação dessa pesquisa foi realizado sem as referências da quinta ETEC urbana dessa

região. Por fim, conseguimos acesso aos dados solicitados apenas no final do segundo semestre de 2018.

3. BREVE HISTÓRICO SOBRE A CRIAÇÃO DA LEI DE COTAS

Inicialmente, ao realizarmos um sucinto levantamento sobre o acesso ao ensino superior brasileiro nas últimas décadas, percebemos que este limitado processo de ingresso a cursos superiores no país recebeu algumas ações políticas voltadas também ao estimulo à expansão dos meios de entrada através da ampliação das vagas em IES (que em nosso país ainda não possuem nem um século de existência).

Nesse sentido, entre essas ações, podemos destacar as realizadas durante os polêmicos anos de governo militar no Brasil, sobretudo durante os anos 70, segundo Wilson Mesquita de Almeida:

> Quando analisamos o percurso histórico de acesso à educação superior brasileira - ainda hoje bem restrito se consideramos a população na faixa de 18 a 24 anos - é a partir dos anos de 1970 que se verifica uma expansão mais acentuada das vagas, com o acesso predominante de indivíduos das camadas médias. Naquela época, a maior parte da demanda por ensino universitário foi absorvida pelo setor privado de ensino superior com fins lucrativos, incentivado durante o regime militar mediante isenções fiscais e pelo financiamento estatal direto com a figura do crédito educativo, criado em 1976 e hoje denominado Fies (Fundo de Financiamento Estudantil). (2015, p. 87).

Para Almeida, durante a primeira fase de expansão as vagas em cursos superiores foram preenchidas por membros das camadas médias. Ainda de acordo com o autor, um segundo momento de maior ampliação ocorreu apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):

> ...ocorrerá uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior, também realizada no setor privado de cunho lucrativo. Dados do Ministério da Educação (MEC), sobre a evolução das matrículas, apontam que em 1995 as vagas do setor público correspondiam a 39,8% do total e caíram para 30,2% em 2001. Já as vagas no setor privado que correspondiam a 60,2% em 1995, aumentaram para 69,8% em 2001. Em termos de luta pelo acesso, na segunda metade dos anos 1990, como resultado da ampliação da educação básica ocorrida no período, houve uma nova demanda de vagas reivindicadas por setores da classe média baixa e de baixa renda. (ALMEIDA, 2015, p. 88).

Já neste outro período de expansão (final dos anos 90) as vagas passaram a ser ocupadas também por membros com menor faixa de renda. Porém, conforme percebido – tanto no primeiro, quanto no segundo período de expansão – as vagas eram (e ainda são), predominantemente, ligadas ao setor privado, o que tem reflexos ainda hoje.

> Embora a maior oferta de vagas na graduação ocorra hoje no setor privado de ensino superior, a expansão desse setor apresenta sinais de

> esgotamento, principalmente pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o alto custo da educação superior. (QUEIROZ et al, 2013).

Ao continuarmos esse breve levantamento, notamos que durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), várias ações foram realizadas no sentido de promover maiores possibilidades de acesso a IES, também a membros das camadas populares, através de criações como o Programa Universidade para Todos[8] (ProUni), em 2004 e do Sistema de Seleção Unificada[9] (SISU), em 2010.

> (...) durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu um processo de redução da desigualdade de renda entre os grupos sociais brasileiros, levando mais de 30 milhões de pessoas a ultrapassaram a linha de pobreza equivalente a um quarto do salário mínimo. (...) Um dos principais anseios dessa nova camada social é a busca da elevação de nível social a partir da obtenção do diploma do ensino superior. (ALMEIDA, 2015, p. 88 e 89).

Considerando, dessa forma, a busca pelo acesso de membros das camadas populares ao ensino superior e visando ao menos minimizar a delicada questão do abismo de desigualdade de oportunidades socioeconômicas/raciais existente no Brasil e, consequentemente, do baixo índice de estudantes oriundos da rede pública que conseguiam ingressar em universidades públicas, com o passar dos anos, houve o fortalecimento das reivindicações populares.

Tais reinvindicações, sobretudo de membros das camadas populares e do movimento negro, que já há algum tempo clamavam por igualdade de oportunidades, democratização e mudanças no sentido de conseguirem maior acesso à educação pública superior, através de manifestações, criação de ONGs e debates acadêmicos, que se intensificaram.

> No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, (...), viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Moehlecke (2002, p. 198).

O que contribuiu/reforçou a necessidade da realização de debates políticos em nível nacional. Nesse contexto, entre outras, algumas ações foram realizadas, tais como o Projeto de Lei do Senado, PLS 650/99, de autoria do então senador José Sarney, que

[8] Oferecendo bolsas de estudo de 50% e 100% em cursos superiores em universidades particulares, através da nota do estudante no ENEM.
[9] Oferecendo vagas em universidades federais, também através da nota que o estudante recebeu no ENEM.

apresenta em sua ementa: “Institui cotas de ação afirmativa para a população negra no acesso aos cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)” (BRASIL, 1999) e o Projeto de Lei, PL 6.264/05 (que foi sancionado apenas em agosto de 2010), de autoria do então senador Paulo Paim, apresenta em sua ementa: “Institui o Estatuto da Igualdade Racial”, tendo como explicação dessa: “Estabelece critérios para o combate à discriminação racial de afro-brasileiros; altera a Lei nº 6.015, de 1973” (BRASIL, 2005).

Já no ano de 2008, a deputada federal Nice Lobão, elaborou o Projeto de Lei (PL) nº 180, intitulado: “Lei de Cotas Sociais”. Este PL propunha, em seu artigo 1º, o seguinte:

> As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2008, p. 2).

Essa mudança estrutural, sobretudo, com relação ao público discente que passaria a ocupar as vagas em IFES, caso o PL se tornasse Lei Federal, causou grande debate nacional entre os que se posicionaram a favor e os que eram contra tal medida. Tanto que no dia 26 de abril de 2012, o PL entrou em votação no Supremo Tribunal Federal (STF) para poder ser legitimado como constitucional. A votação dos juízes foi unânime, dez votos a favor e nenhum contra a constitucionalidade do Projeto.

Paralelo a esses debates/ações, o Projeto de Lei continuou em tramitação no congresso. No dia 30 de maio do mesmo ano, a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), através do senador Aloysio Nunes Ferreira, publicou uma emenda retirando/alterando algumas propostas originais do PL, sendo elas: 1. Que a adoção do sistema de cotas também fosse aplicada em universidades públicas estaduais e 2. Que o sistema de seleção para o ingresso dos jovens nessas instituições de ensino superior fosse realizado através da análise do histórico escolar dos candidatos durante todo o ensino médio. Dessa forma, a emenda do CCJ altera esses dois pontos ao ratificar: “A supressão da expressão ‘e estaduais’ se justifica porque o projeto se refere apenas a instituições de ensino públicas federais” (BRASIL, 2012a) e a retirada do item sobre a análise do “Coeficiente de Rendimento” que o discente obteve durante todo o ensino médio, levando-se em consideração que seria inviável analisar o estudante pelo seu histórico escolar, uma vez que algumas escolas públicas exigem mais de seus estudantes do que outras. A emenda informa que:

> Assim, nossa proposta é que seja suprimido o proposto Coeficiente de

> Rendimento, sendo substituído por processo vestibular específico para todos os estudantes que atendam aos pré-requisitos da lei, igualando-os em uma mesma categoria, para que possam ser avaliados igualmente. (BRASIL, 2012a, p. 3).

Em 2012, após quatro anos de tramitação, discussão, debates e polêmicas, o PL, tornou-se a Lei Federal 12.711/2012 sancionada no dia 29 de agosto de 2012, pela presidente Dilma Rousseff.

A "Lei de Cotas", como esta passou a ser popularmente conhecida, começou a vigorar – aos estudantes que pleiteavam uma vaga nos IFES – a partir do início do ano de 2013. Estabelecendo está que

> (...) as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (...) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012b).

Desde a sua sanção a Lei 12.711, foi ampliando gradativamente a entrada dos chamados cotistas, em IFES, ao decorrer dos anos. Em 2013, obrigatoriamente através de seu artigo 8º, 12,5% do total de vagas foram destinadas para estudantes vindos da rede pública de ensino; esse total passou para 25% em 2014; 37,5% em 2015 e finalmente 50% a partir do ano de 2016, embora muitos IFES já aderiram aos 50% antes do prazo máximo de quatro anos previsto na Lei.

Após entrar em vigor, a Lei de Cotas oficializa que:

> As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012b).

Conforme pode ser percebido, esta correção se baseia, principalmente, em aspectos socioeconômicos e não raciais. Acreditamos que as desigualdades raciais no Brasil sejam um assunto extremamente importante, de tal forma que mereça/necessite ser trabalhado de maneira aprofundada, o que acreditamos que não seria possível na presente pesquisa. A esse respeito, ver Moehlecke (2000) e Feres Júnior; Campos; Daflon (2013b).

Como percebido, esta ação afirmativa visa corrigir, ou ao menos, diminuir, as históricas diferenças existentes na educação superior pública brasileira no que diz respeito

à desigualdade de oportunidades oferecidas a membros pertencentes a classes "privilegiadas" e aos pertencentes às camadas populares. Segundo Sousa:

> O ano de 2012 ficará marcado na história do Ensino Superior brasileiro, no qual houve a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal do julgamento da constitucionalidade das cotas, bem como a publicação da Lei nº 12.711 (...). Essa lei é resultado de mais de uma década de lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais, diversas tentativas de implantação de Ações Afirmativas nas universidades localizadas em diferentes estados, debates, congressos e estudos que denunciavam o caráter excludente da educação superior brasileira. (2013, p. 31).

Ainda segundo a autora, essa Lei também é de grande valia com relação a padronizar o sistema de ingresso de discentes em IFES, sendo que antes as regras se aplicavam de maneiras diferentes:

> Com a aprovação da Lei de cotas, além da implantação da reserva de vagas nas instituições que ainda não desenvolviam nenhuma ação desse tipo, a Lei levará a uma possível padronização da política empreendida pois anteriormente as universidades, devido a sua autonomia, instituíram os programas de Ação Afirmativa a seu modo. Com isso, foram criados programas que apresentavam grandes diferenças entre o público beneficiado e os respectivos percentuais de notas e vagas. (2013, p. 33).

O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) apresenta conclusões semelhantes às de Sousa, pois conforme estudo realizado em 2013: antes da Lei 12.711 ser sancionada, as ações afirmativas em universidades públicas brasileiras se realizavam quase que exclusivamente pela elaboração de regimentos internos ou de leis estaduais, com grande diversidade entre as universidades (cotas raciais, cotas sociais, sistema de pontuação acrescida, entre outras). O que se mostrava insuficiente devido à grande quantidade de estudantes oriundos da rede pública que não conseguiam acesso à universidade pública, ou seja, apenas essas ações não eram suficientes tamanha à dimensão dessa questão em solo brasileiro, evidenciando assim a necessidade de mudanças. (FERES JÚNIOR et al., 2013a).

Nesse mesmo ano (2013), outro estudo que desperta atenção é sobre a grande quantidade de críticas que foram feitas, mesmo após o parecer favorável do STF pela constitucionalidade das cotas, em relação às medidas recém-adotadas através da implantação da Lei 12.711 no Brasil, críticas essas que pela efervescência de sua recente implantação ganharam coro em boa parte da grande mídia. Como não era possível prever os desdobramentos dessas mudanças, argumentos utilizados antes da sanção da Lei ainda permaneciam. Segundo algumas dessas críticas: essa ação afirmativa feriria a constituição por não cumprir o princípio de igualdade; que essa Lei colocaria fim aos critérios de

seleção através da meritocracia; e que estudantes vindos da rede pública de ensino não estariam suficientemente preparados para acompanhar o nível dos cursos oferecidos nas Universidades Federais. (FERES JÚNIOR, et al., 2013b).

Entretanto, vários estudos já foram realizados – antes e após a sanção da Lei – visando responder questões como essas, evidenciando o inverso daquilo que se imaginava que poderia ocorrer. Em trabalho realizado por Pimenta (2008), a autora defende a importância/necessidade de políticas públicas que permitam o ingresso de jovens das camadas populares na Universidade de São Paulo (USP), como através do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo (Inclusp), além de evidenciar o bom desempenho desses jovens nos exames de vestibular (PIMENTA, 2008). Já em estudo realizado por Velloso (2009), o autor demonstra o rendimento de três turmas que ingressaram na Universidade de Brasília (UnB) de 2004 a 2006, e constatou que em aproximadamente dois terços das carreiras analisadas não houve diferenças indicadoras entre as médias dos grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas (VELLOSO, 2009). Conclusão semelhante apresentam Bezerra e Gurgel (2011), que, em trabalho, analisaram as notas de ingresso e as médias ao decorrer de oito cursos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre 2005 e 2006. Os resultados apontam que os não-cotistas conseguem aprovação com notas maiores do que os cotistas. Porém, ao decorrer dos anos letivos as médias se equiparam, chegando a serem mais altas para os cotistas em alguns cursos. A pesquisa evidenciou também que a taxa de evasão é menor entre os cotistas (BEZERRA, GURGEL, 2011). Entre outros trabalhos podemos citar ainda o realizado por Queiroz et al. (2015), os autores desse estudo analisaram quantitativamente as informações de 2.418 estudantes ingressantes, em 78 cursos de graduação, no ano de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e constataram que entre as modalidades de cotas e de ampla concorrência não houve diferenças estatísticas de rendimento (QUEIROZ et al., 2015).

Apesar de todas as críticas feitas por aqueles que se opunham às mudanças proporcionadas pela Lei, desde 2016, ao menos metade de todas as vagas oferecidas em universidades federais são ocupadas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública (BRASIL, 2012b). Como sintetiza Sousa:

> O campo em tela passou por diferentes momentos, marcados por manifestações contrárias e favoráveis ao estabelecimento de programas de inclusão, processos levados ao Supremo Tribunal Federal e forte manifestação da mídia em suas diferentes vertentes. Diante de toda essa efervescência, se deu o reconhecimento da constitucionalidade das cotas e a aprovação da Lei 12.711/2012, que cuida do estabelecimento de

> Ações Afirmativas nas universidades federais (...). Hoje, as Ações Afirmativas são uma realidade. (2013, p. 192).

Conforme vimos anteriormente, estas vagas eram recentemente preenchidas, em ampla maioria, por estudantes vindos da rede particular de ensino (IBGE, 2010), sendo assim, é possível visualizar a dimensão da transformação que a Lei 12.711 visa proporcionar na educação superior pública brasileira.

Nesse interim de mudança nas "regras do jogo", pós Lei 12.711, entretanto, de acordo com Écio Portes e Letícia Sousa (2012):

> ... não podemos, também, descartar rearranjos sociais promovidos pelas classes médias, exímias jogadoras e estrategistas no campo da educação. É fácil para uma parcela dessas classes fazer os filhos passarem três anos na escola pública (...), e criar artifícios que acobertem a renda per capita da família para poderem participar do novo jogo que se estabelece. (p. 14).

Esta mudança nas "regras do jogo", poderia estar contribuindo para que estudantes pertencentes a classes (camadas) médias e, possivelmente, com maior poder econômico, estejam migrando da rede particular para cursarem o ensino médio integralmente na rede pública, sobretudo em escolas consideradas de boa qualidade, como as ETECs? É esta pergunta que o presente trabalho busca responder. Antes, porém, de descrevermos nossos primeiros resultados, é necessário tentar trazer um pouco de luz sobre este amplo conceito de "classe média", para posteriormente apresentar as ETECs, o que faremos no próximo item.

A definição de "classe média" e quais segmentos pertencem ou não a esse grupo não é consensual. Com o crescimento sentido na economia brasileira no início do século XXI, após a consolidação do Plano Real, de políticas de valorização do salário mínimo e, também, após a criação de programas federais de distribuição de renda (tais como o "Bolsa Família"), a capacidade de consumo, inclusive de bens duráveis, da população brasileira – como um todo – aumentou. Nesse sentido, passou-se a ser popularmente divulgado pela grande mídia (entre outros meios de comunicação) a teoria de que a "classe média" brasileira teria se ampliado.

Vários estudos, entre eles alguns mais recentes, no entanto, não fazem coro a esta afirmação. Para o sociólogo Jessé Souza (2012), este "novo grupo" seria na realidade a "nova classe trabalhadora" brasileira, formada por milhões de pessoas que lutam para prosperarem em pequenos negócios (salões de cabeleireiro, vendinhas, lanchonetes, etc.) ou "crescerem" profissionalmente dentro de empresas. São pessoas que trabalham durante o dia e estudam à noite, visando a continuidade da ascensão socioeconômica.

Ainda segundo o autor, este agrupamento – "nova classe trabalhadora" – encontra-se situada entre a classe média (que dispõe de certos capitas herdados/transmitidos) e a "ralé" (termo usado de maneira irônica/provocativa pelo autor, para definir os segmentos com menores condições socioeconômicas). (SOUZA, 2012).

Para o economista Marcelo Neri (2011), esse grupo seria definido como "nova classe média", devido ao recente poder econômico conquistado, que passa a ser investido na aquisição de bens, tais como: automóvel, computador, casa própria (financiada), entre outros; e principalmente, criando meios para manutenção do novo padrão de consumo adquirido, através da disciplina econômica, do esforço pessoal e da "ética do trabalho". (NERI, 2011).

Descordando desse termo, o também economista, Márcio Pochmann (2012), defende que este novo segmento social estaria sendo chamado equivocadamente como "nova classe média". O autor concorda com Jessé Souza ao ver este grupo como "um produto" das transformações recentes do capitalismo mundial, que passou a ter acesso a bens e serviços que até pouco tempo eram privilégio exclusivo das classes médias e altas. Porém, segundo Pochmann (2012) os membros desse emergente segmento se diferenciam dos componentes da classe média "tradicional" por três motivos principais: 1. As ocupações profissionais dos membros dessa classe não são ocupações típicas das camadas médias; 2. O nível de rendimento desse novo grupo fica, frequentemente, abaixo dos rendimentos do setor médio "tradicional"; 3. Os gastos desses dois grupos também se diferenciam, enquanto o segundo (classe média tradicional) investe em fundos de rendimento (poupança, previdência privada, etc.) e em educação, o primeiro segmento, teria uma preocupação maior com o consumo/aquisição de bens, além de serem – em sua maioria – usuários de escolas públicas e do SUS (Sistema Único de Saúde). (POCHMANN, 2012).

Através dessa breve exposição, podemos perceber que não existe unanimidade sobre a definição desse "novo" grupo. Ou nas palavras de Camille Peugny: "As classes médias, indefiníveis por natureza, sempre causam muitas dificuldades aos sociólogos" (PEUGNY, 2014, p. 30). Embora algo nos tenha ficado claro: um novo segmento socioeconômico passou a se intensificar recentemente no Brasil.

Portanto, tendo em vista os problemas conceituais e a dificuldade de definição, em relação ao conceito "classe média", optamos pela utilização do termo camadas

médias[10] – sempre no plural por abranger vários estratos sociais (PIOTTO, 2002, p. 10).

Porém, seria justamente os membros desse "novo" segmento que estariam realizando o processo migratório para as Escolas Técnicas pesquisadas? Acreditamos, após o levantamento dos dados, que em partes sim, mas não somente (por questões, por exemplo, da renda familiar declarada – disponível nos questionários socioeconômicos analisados – que apresentam, até com certa frequência, rendas superiores a onze salários mínimos mensais). No entanto, para responder à questão levantada de maneira mais precisa seria necessária a realização de uma pesquisa aprofundada sobre o histórico das famílias que têm destinado suas proles a estas ETECs (com informações como: formação dos pais, renda familiar per capita, ocupação profissional dos pais, acesso a bens e serviços, entre outras). No entanto, devido à limitação dos questionários fornecidos pelas Escolas Técnicas e/ou disponíveis no sistema do Centro Paula Souza, esta tarefa tornou-se irrealizável.

3.1 Uma questão política (?)

Analisando o recorde temporal a que se propõe a realização da presente pesquisa (2008 a 2017), é válido destacarmos que a mesma está relacionada também – obviamente – a questões políticas tanto federais, quanto estaduais. Pois, a Lei 12.711 se trata de uma Lei Federal, ou seja, de impacto nacional. Já as instituições de ensino estudadas são escolas técnicas estaduais, criadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

Ao contextualizarmos esses dois governos – Federal e Estadual – e suas lideranças políticas na última década, percebemos a divisão administrativa existente dentro dessas duas esferas no período considerado: em âmbito nacional ocorreu a predominância quase exclusiva no governo sob liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), a saber de 2003 a 2016. Já em âmbito paulista ocorreu a "dinastia" do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que esteve no poder durante todo o período investigado.

Evitaremos entrar diretamente em questões/ideologias partidárias, devido a estarmos pesquisando sobre os possíveis impactos de uma Lei Federal em apenas uma

[10] Apesar desse termo também estar sujeito a críticas, imaginamos que ele define melhor o grupo abordado, principalmente por não inferir a ideia da existência de consciência de classe – presente e definida – nos membros de tais grupos.

região do estado de São Paulo e, também, por termos ciência de que as ações/disputas políticas não são o objetivo principal desse trabalho.

Porém, como é notório esses dois partidos destacados possuem políticas distintas, e duas de suas ações/criações – Lei de Cotas e ETECs – são o sustentáculo desse trabalho. Dessa forma, seria inviável deixarmos de expor essa temática "dualista".

No entanto, nossa atenção nesse item se voltará sobre outra questão, enquanto as ETECs existem exclusivamente no estado de São Paulo, em sentido semelhante, no restante do país existem os Institutos Federais (IFs).

Os atuais IFs são centros educacionais, presentes em todo o país, que oferecem cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

> A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) (BRASIL, 2016).

Segundo levantamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no dia 16 de julho de 2008, através do Projeto de Lei 3775/2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, autorizou a criação de 38 Institutos Federais. Após poucos meses, em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que em 2017, contava com 614 campi e 878 mil alunos (sendo 64% no ensino médio). (BRASIL, 2017).

Informações divulgados ainda pelo MEC, apontam que:

> A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. (BRASIL, 2016).

Um dado interessante, ao compararmos essa expansão em todas as Unidades Federativas do país, é que percebemos que o estado mais populoso do Brasil – São Paulo – tem recebido/abrigado IFs em proporções menores do que outros estados brasileiros que são menos populosos. Tais informações podem ser melhor observadas no quadro 01.

Quadro 01. Informações sobre a quantidade de Institutos Federais presentes em alguns estados brasileiros no ano de 2017.

ESTADO:	POPULAÇÃO[11]:	IFs PRESENTES:	CAMPUS:	OUTROS[12]:	TOTAL:
BA	15.344.447	02	36	01	39
MG	21.119.536	05	55	17	77
PR	11.320.892	02	36	00	38
RJ	16.718.956	03	38	11	52
RS	11.322.895	03	41	03	47
SC	7.001.161	02	37	00	39
SP	45.094.866	01	38	01	40

Fonte: BRASIL, 2017.
Nota: Elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Conforme podemos perceber, o estado de São Paulo apesar de possuir uma população, em média, de duas a seis vezes maior do que qualquer outro estado analisado, conta – proporcionalmente – com uma quantidade bem menor de IFs em seu território. Embora não possamos afirmar, tais dados podem nos levar a supor que a criação/existência das ETECs paulistas esteja relacionada ao baixo número de IFs existentes no estado mais populoso do país. Pois, talvez a criação/ampliação da grande quantidade de Escolas Técnicas paulistas possam funcionar também como uma resposta "interna" ao crescimento dos Institutos Federais e sua proposta de educação mais inclusiva.

No portal do MEC, no que consta sobre o histórico de criação dos IFs que "tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas". (BRASIL, 2016). Deixando claro assim que os IFs não são atualmente algo destinado apenas as "classes desprovidas" e sim a "todas as pessoas".

Portes e Sousa (2012) já apontavam para a possibilidade de jovens estudantes pertencentes a camadas médias realizarem rearranjos sociais e cursarem o ensino médio em colégios federais (como os IFs) para posteriormente se beneficiarem no processo de seleção para o ingresso em IFES (através da Lei 12.711).

Acreditamos que por não existirem IFs em grandes quantidades no estado de São Paulo, tal "jogo" possivelmente possa estar sendo realizado pelas camadas médias

[11] Segundo levantamento do IBGE em 2017.
[12] Nessa categoria estão presentes: Colégios Técnicos, Colégios Industriais, Colégio D. Pedro II, Polos de Inovação, Instituto Nacional de Pesquisas Especiais, entre outros.

paulistas nas ETECs.

4. O CENTRO PAULA SOUZA E AS ETECS

O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (Ceeteps) é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Conforme documento oficial da instituição, sua criação ocorreu a quase 50 anos[13] e foi resultado de esforços para criação de uma rede de cursos superiores de tecnologia de curta duração.

> A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, (...), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (...) e dois na área de Mecânica (...). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. (CEETEPS, 2016b, p. 3).

Através da lei estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, ocorreu uma reorganização do ensino superior no estado de São Paulo. A fim de unir os vários institutos isolados de educação superior existentes no estado, foi criada a Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (Unesp). De acordo com o artigo 15 dessa lei: O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" fica transformado em autarquia de regime especial, associada à Universidade (Unesp). (SÃO PAULO, 1976).

No início dos anos 90, durante o governo de Luís Antônio Fleury Filho (1991-1994), houve uma grande ampliação na quantidade de Escolas Técnicas, o que levou também ao crescimento do número e a mudança do perfil de alunos matriculados.

Em 2017, o CPS era responsável por 221 Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e 68 Faculdades de Tecnologia (FATECs), reunindo cerca de 290 mil estudantes em cursos de nível médio (ensino médio), técnico e superiores tecnológicos, em mais de 300 municípios do estado de São Paulo (CEETEPS, 2017).

As ETECs são escolas públicas que oferecem cursos gratuitos de ensino médio regular e médio integrado, além do ensino técnico, em diversas regiões do Estado de São Paulo. A seleção dos estudantes que conseguem ingressar nessas escolas é feita através da realização de uma prova, em que os mais bem classificados ocupam as vagas

[13] Embora, como veremos mais adiante, algumas escolas têm sua fundação anterior a criação do CPS, e passaram a pertencer a esse departamento após a criação desse órgão.

disponíveis, ou seja, através da aplicação de vestibulinho padronizado, com 50 questões (tendo cada questão o peso 1,0) organizado de acordo com os conteúdos do ensino fundamental – no caso daqueles que pleiteiam uma vaga no ensino médio. Por oferecer ensino gratuito considerado de qualidade, esses vestibulinhos são, costumeiramente, bastante concorridos. Nesse sentido, segundo Nicolau Netto:

> Algumas características que aproximam as escolas particulares de elite (...) e as escolas públicas reconhecidas como de maior qualidade – tais como as ETECs (Escolas Técnicas de São Paulo mantidas pelo Centro Paula Souza) e a *Federal*, (...) – são: os processos seletivos, um corpo docente altamente qualificado e uma proposta pedagógica diferenciada. Seja o vestibulinho, uma seleção *a priori* adotada por algumas escolas particulares e por quase todas as escolas públicas consideradas como de qualidade. (2011, p. 28).

A relação candidato/vaga nos vestibulinhos das ETECs voltadas para o ensino médio costuma ser alta. A ETEC "Lauro Gomes", localizada na cidade de São Bernardo do Campo, registrou, por exemplo, uma relação de 25,40 candidatos por vaga para o primeiro semestre de 2016. (CEETEPS, 2016a). Ainda de acordo com Nicolau Netto:

> A principal diferença do vestibulinho para ingresso nessas escolas públicas de excelência em relação aos processos seletivos para as escolas particulares é a concorrência. Enquanto a mensalidade é um elemento que restringe a demanda por alguns colégios particulares em São Paulo, a gratuidade do ensino é um atrativo para amplos segmentos das classes médias ávidas por uma formação de qualidade para seus filhos pelo menor custo econômico possível. (p. 28).

A título de exemplo, entre os dez cursos mais concorridos de todas as ETECs do Estado, para o 1º semestre de 2016, oito eram para o ensino médio, sendo seis para o Ensino Médio Regular e dois para o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) e apenas dois eram para ensino técnico. (CEETEPS, 2016a), conforme demonstra quadro a seguir:

Quadro 02. Lista dos dez cursos mais concorridos no vestibulinho ETEC – 1º Semestre/2016 – CEETEPS – 2016.

	Etec/Cidade	Curso	Período	Inscritos	Vagas	Demanda
1º	"Lauro Gomes" – São Bernardo do Campo	Ensino Médio	Manhã	1016	40	25,40
2º	"Rubens de F. e Souza" – Sorocaba	Ensino Médio	Manhã	994	40	24,85
3º	"Martin Luther King" – São Paulo	Mecatrônica – ETIM	Integral	975	40	24,38
4º	"de São Paulo" – São Paulo	Ensino Médio	Manhã	970	40	24,25
5º	"Carlos de Campos" – São Paulo	Enfermagem	Manhã	956	40	23,90
6º	"de Artes" – São Paulo	Processos Fotográficos	Manhã	632	30	21,07
7º	"Fernando Prestes" – Sorocaba	Ensino Médio	Manhã	842	40	21,05
8º	"de Embu" – Embu das Artes	Ensino Médio	Manhã	804	40	20,10
9º	"Zona Leste" – São Paulo	Informática – ETIM	Integral	798	40	19,95
10º	"Getúlio Vargas" – São Paulo	Ensino Médio	Manhã	660	35	18,86

Fonte: CEETEPS 2016.
Nota: Elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Já no ano de 2017, entre os dez cursos mais concorridos entre todas as ETECs do Estado, para o 1º semestre, seis eram para o ensino médio, sendo três para o Regular e três para o Integrado. (CEETEPS, 2017), conforme demonstra quadro a seguir:

Quadro 03. Lista dos dez cursos mais concorridos no vestibulinho ETEC – 1º Semestre/2017 – CEETEPS – 2017.

	Unidade/Etec	Curso	Período	Inscritos	Vagas	Demanda
1º	"Carlos de Campos" – São Paulo	Enfermagem	Manhã	1335	40	33,38
2º	"Lauro Gomes" – São Bernardo do Campo	Ensino Médio	Manhã	1010	40	25,25
3º	"Martin Luther King" – São Paulo	Mecatrônica – ETIM	Integral	914	40	22,85
4º	"de Artes" – Embu das Artes	Processos Fotográficos	Manhã	669	30	22,30
5º	"Parque da Juventude" – São Paulo	Enfermagem	Manhã	638	30	21,27
6º	"Guaracy Silveira" – São Paulo	Ensino Médio	Manhã	733	40	18,33
7º	"de São Paulo" – São Paulo	Ensino Médio	Manhã	723	40	18,08
8º	"Rubens de F. e Souza" – Sorocaba	Enfermagem	Tarde	526	30	17,53
9º	"Martin Luther King" – São Paulo	Administração – ETIM	Integral	685	40	17,13
10º	"Zona Leste" – São Paulo	Informática – ETIM	Integral	682	40	17,05

Fonte: CEETEPS 2017.
Nota: Elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Porém, é válido destacar que o CPS adota uma ação afirmativa denominada: "Sistema de Pontuação Acrescida", que, de acordo com o Decreto Estadual nº 49.602/05, é realizado um acréscimo na pontuação final do candidato nas seguintes situações: I - todo candidato afrodescendente tem acréscimo de 3% em sua nota final (sendo necessário que este preencha uma declaração afirmando ser afrodescendente); II - alunos que tenham cursado do 6º ao 9º ano na rede pública recebem acréscimo de 10% em sua nota final e III - aqueles que se autodeclararem afrodescendentes e tiverem cursado do 6º ao 9º ano na rede pública tem acréscimo de 13% em sua nota final, de acordo com a quantidade de questões acertadas. (CEETEPS, 2016b).

Como podemos observar, a alta relação candidato/vaga nessas escolas apresenta, possivelmente, demanda maior até mesmo do que muitos cursos superiores em diversas universidades públicas do país. A seguir realizamos uma breve análise comparativa entre as ETECs e as Escolas Estaduais paulistas.

4.1 Comparativo entre as Escolas Técnicas e as Escolas Estaduais paulistas

Conforme observamos anteriormente, as Escolas Estaduais (E.E.) e as Escolas Técnicas (ETECs) paulistas possuem diferenças em suas composições – pertencem a departamentos distintos (Secretaria da Educação e Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, respectivamente); possuem formas de ingresso e, consequentemente, composição discente que se alteram (devido à ausência do processo de Vestibulinho em um segmento e a utilização desse no outro); assim como as nítidas diferenciações em suas estruturas físicas e conservação dos prédios[14].

Ambos tipos de instituição, no entanto, devem seguir as diretrizes da Lei nº 13.415/2017, que, de acordo com o Artigo 36, determina que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

[14] Todas as ETECs pesquisadas possuem vigilância (vigias 24 horas por dia); sistema interno de monitoramento (através de diversas câmeras espalhadas por toda a escola); estrutura física em bom estado de conservação; regimento interno sobre as normas de comportamento e vestimenta dos alunos; salas de aula com ar condicionado e aparelhos de Datashow; vários laboratórios de informática por unidade; etc.

No entanto, gostaríamos de destacar nesse item as desigualdades com relação à carreira docente nessas duas instituições (remuneração, valor da hora/aula, plano de carreira, divisão em categorias, etc.), o que – ao nosso ver – pode contribuir também para a distinção na composição docente entre as Escolas Estaduais e as ETECs.

Primeiramente, como pontos em comum entre esses dois segmentos de ensino público, podemos destacar que para lecionar no ensino médio paulista, ambos utilizam como exigência mínima necessária (para um professor efetivo, aprovado em concurso público) que o docente possua ensino superior completo (licenciatura). Tanto nas E.E., quanto nas ETECs, os professores recebem "vale refeição" (desde que seus salários não ultrapassem o teto); os dois segmentos também proporcionam a possiblidade do pagamento de um bônus anual calculado sobre o salário (caso a unidade atinja as metas estabelecidas pelo governo paulista, como taxa de concluintes e média no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP).

Já com relação aos pontos distintos entre as duas redes, imaginamos que alguns merecem destaque, em termos pedagógicos: 1. Enquanto nas E.E. o governo fornece, semestralmente, o "Currículo do Estado de São Paulo" (conhecido popularmente como "caderninho"), com os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos – em todas as disciplinas – durante todo o ensino médio, nas ETECs os docentes têm autonomia para montarem o seu próprio Plano de Trabalho Docente (PTD) anual; 2. Desde 2015 foi criado, nas Escolas Técnicas, o cargo de "Orientador Educacional", que na prática auxilia os discentes com relação às suas dificuldades e anseios, cargo esse inexistente nas Escolas Estaduais; 3. Nas Escolas Técnicas, de quatro em quatro anos, ocorrem eleições para o cargo de diretor, em que os docentes, funcionários e alunos da escola ouvem as propostas e votam no candidato de sua preferência para ocupar o cargo de gestão dessa instituição até a próxima eleição. Processo esse que não é realizado nas Escolas Estaduais.

Com relação aos termos salarias, na rede estadual (E.E.), podemos observar o quadro a seguir, que é utilizado pelo Departamento de Recursos Humanos (DRHU) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), para a realização do pagamento da folha salarial dos docentes pertencentes a essa secretaria:

Quadro 07: Informações sobre o salário-base quadro do magistério, de acordo com o LC 1.317/2018:

CLASSE	INICIAL		FINAL	
	FAIXA/ NÍVEL	SALÁRIO BASE FEV / 2018	FAIXA/ NÍVEL	SALÁRIO BASE FEV / 2018
CLASSE DOS DOCENTES (12HS)				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R$ 669,91	8 - VIII	R$ 1.896,15
Professor de Educação Básica II	1 - I	R$ 775,50	8 - VIII	R$ 2.195,04
CLASSE DOS DOCENTES (24HS)				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R$ 1.339,81	8 - VIII	R$ 3.792,30
Professor de Educação Básica II	1 - I	R$ 1.551,00	8 - VIII	R$ 4.390,08
Professor II (em extinção)	1 - I	R$ 1.421,68	8 - VIII	R$ 4.024,03
CLASSE DOS DOCENTES (30HS)				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R$ 1.674,75	8 - VIII	R$ 4.740,38
Professor de Educação Básica II	1 - I	R$ 1.938,75	8 - VIII	R$ 5.487,60
Professor II (em extinção)	1 - I	R$ 1.777,09	8 - VIII	R$ 5.030,04
CLASSE DOS DOCENTES (40HS)				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R$ 2.233,01	8 - VIII	R$ 6.320,52
Professor de Educação Básica II	1 - I	R$ 2.585,00	8 - VIII	R$ 7.316,80
CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO (40HS)				
Diretor de Escola	1 - I	R$ 2.939,40	8 - VIII	R$ 8.319,93
Supervisor de Ensino	1 - I	R$ 3.356,59	8 - VIII	R$ 9.500,78
CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO (EM EXTINÇÃO)				
Assistente de Diretor	1 - I	R$ 2.427,06	8 - VIII	R$ 6.869,78
Orientador Educacional	1 - I	R$ 2.427,06	8 - VIII	R$ 6.869,78
Coordenador Pedagógico	1 - I	R$ 2.427,06	8 - VIII	R$ 6.869,78
Delegado de Ensino (extinto) 40hs	1 - I	R$ 4.171,57	1 - V	R$ 5.070,57
Delegado de Ensino (extinto) 30hs	1 - I	R$ 3.128,68	1 - V	R$ 3.802,93

Fonte: SEESP/DRHU – Departamento de Recursos Humanos
Elaboração: DIEESE – Subseção APEOESP

De acordo com o quadro de rendimentos do DRHU um professor iniciante, que leciona no ensino médio, vinculado à SEESP, com uma carga horária semanal de 24 horas/aulas, por exemplo, no início de 2018 recebia um salário bruto de R$ 1.551,00. Sendo que além dessas 24 horas/aulas cumpridas em sala de aula, são pagas ainda mais seis horas/aulas semanais complementares, sendo, três horas/aulas cumpridas em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e mais três horas/aulas para HTPL (Horário de Trabalho Pedagógico Livre), totalizando assim 30 horas/aulas semanais (24 em sala de aula e seis fora da sala de aula). Ou seja, ao dividirmos o salário bruto mensal pelas 120 horas/aulas cumpridas mensalmente por esses docentes, percebemos que o valor da hora/aula paga pelo Estado de São Paulo para professores iniciantes concursados

que lecionam no ensino médio, no início de 2018, era de R$ 12,92.

Já com relação aos dados pertinentes aos rendimentos dos docentes ligados as Escolas Técnicas, podemos analisar os indicadores no quadro 08 (“Tabela 352”), criado pelo CPS, através da Lei Complementar 1.240/2014:

Quadro 08: Informações sobre a escala salarial – professor de ensino médio e técnico.

TABELA - 352

ESCALA SALARIAL - PROFESSOR DE ENSINO MEDIO E TÉCNICO															
REF. GRAU	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	17,15	17,84	18,55	19,29	20,06	20,87	21,70	22,57	23,47	24,41	25,39	26,40	27,46	28,56	29,70
II	21,44	22,29	23,19	24,11	25,08	26,08	27,13	28,21	29,34	30,51	31,73	33,00	34,32	35,69	37,12
III	26,80	27,87	28,99	30,15	31,35	32,61	33,91	35,27	36,68	38,14	39,67	41,26	42,91	44,62	46,41

Fonte: Centro Paula Souza – Unidade de Recursos Humanos
Elaboração: Núcleo de Pagamento de Pessoal - NPP

A lei complementar 1.240/2014 – ainda utilizada no início de 2018 – (que faz parte do Plano de Carreira de professores do CPS), determina que o docente iniciante no Ensino Médio recebe o valor de R$ 17,15 por hora/aula. Esse valor é multiplicado por 4,5 semanas. Após essa soma a um acréscimo de mais 30%, referentes a Hora Atividade e, posteriormente, um outro acréscimo de mais 1/6 sobre esse valor total, devido ao pagamento do DSR (Descanso Semanal Remunerado). Após a soma desses valores chegamos ao salário mensal.

Conforme podemos notar no quadro de vencimentos, a base de cálculos salariais para docentes das ETECs é feita seguindo outros critérios. Um professor iniciante (possuindo apenas curso superior), que leciona no ensino médio de uma Escola Técnica paulista, recebe mensalmente, pelas mesmas 24 horas/aulas semanais o valor bruto de R$ 2.809,17 (valor superior em torno de 81% ao pago para docentes iniciantes em Escolas Estaduais com a mesma quantidade de horas/aulas semanais e a mesma titulação acadêmica).

Ainda referente ao Plano de Carreira docente do CPS (de acordo com o quadro de vencimentos) a evolução funcional ocorre de duas formas distintas (vertical e horizontal). O professor iniciante (que leciona no Ensino Médio), apenas com o curso superior se enquadra na categoria “I-A”. Mas, a cada dois anos como professor do CPS, ocorre a evolução horizontal, mudando de letra (de A para B, de B para C, e assim sucessivamente). Já a evolução vertical ocorre através da carreira acadêmica, o docente

portador de diploma de ensino superior (licenciatura), se enquadra na categoria I, ao concluir a especialização *lato sensu* este passa a fazer parte da categoria II, e ao concluir a especialização *stricto sensu* a sua categoria passa a ser III. A título de exemplo, um professor iniciante no Ensino Médio de ETECs, que já tenha concluído o mestrado, recebia como salário inicial (pelas mesmas 24 horas/aulas que estamos utilizando como base de cálculo) o valor bruto de R$ 4.389,77. Ou seja, conforme se nota, o docente recebe um estimulo financeiro (além do acréscimo na pontuação docente), para continuar se aperfeiçoando academicamente.

Grosso modo, ao analisarmos apenas o valor pago, a professores ingressantes apenas com Licenciatura, por hora/aula (sem analisarmos plano de carreira, evolução funcional e afins), esses profissionais recebiam nas Escolas Estaduais no início de 2018 o valor de R$ 12,92 e os professores das ETECs, no mesmo período, recebiam o valor de R$ 17,15. Dessa forma percebemos que os docentes das Escolas Técnicas recebiam, calculando apenas o valor da hora/aula, cerca de 33% a mais do que aqueles que lecionam nas Escolas Estaduais.

Imaginamos que as distintas formas de remuneração – em conjunto com a estrutura física e público discente diferenciados entre os dois segmentos educacionais paulistas – possa contribuir para que haja um interesse maior por parte dos docentes (talvez principalmente aqueles com maior qualificação acadêmica) em lecionarem em Escolas Técnicas, o que tende a influenciar também no processo ensino/aprendizagem entre as duas possíveis opções de educação pública em nível de ensino médio oferecidas pelo governo do estado de São Paulo.

Por fim, é importante salientarmos que as Escolas Técnicas paulistas possuem problemas como a evasão escolar (em cursos técnicos noturnos); a falta docente (muitas vezes sem professor para fazer a reposição imediata); retenção de alunos; entre outras adversidades, ou seja, as ETECs estão longe da perfeição. Porém, quando comparadas a maioria das Escolas Estaduais paulistas, que existem em grandes quantidades e estão presentes por todo o Estado e são – de fato – abertas a todo o público, percebemos que, como regra geral, as Escolas Técnicas possuem problemas menores, quando comparadas as Escolas Estaduais. No próximo item observaremos, especificamente, as Escolas Técnicas em que aplicamos a pesquisa.

5. RESULTADOS

5.1 Conhecendo as ETECs analisadas

Conforme dito anteriormente, para a presente pesquisa optamos por selecionar apenas Escolas Técnicas localizadas em áreas urbanas. Os motivos de não enfocarmos, neste trabalho, ETECs localizadas em áreas rurais – as chamadas "escolas agrícolas" – são: por estas se localizarem fora de áreas urbanas; por muitos dos discentes serem oriundos de outras regiões do estado e até mesmo do país; por vários desses estudantes serem "internos", ou seja, morarem em alojamentos dentro da unidade escolar; e, sobretudo, por se tratar de um público diferenciado daqueles que realizam o ensino médio em ETECs urbanas, uma vez que as "escolas agrícolas" dessa região oferecem o Ensino Médio Integrado ao curso técnico em agropecuária, que segundo o "Perfil dos Cursos" do CPS:

> Forma o profissional que planeja, executa, acompanha e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, em suas diversas etapas e atividades, supervisionando a produção agropecuária. Administra empresas rurais e promove a industrialização e a comercialização de produtos. (...). Presta assistência e consultoria técnica, orientando sobre a produção, a comercialização e a biosseguridade do setor. Promove diferentes formas de organização social, extensão e capacitação rural e o desenvolvimento da visão de sustentabilidade da produção agropecuária. (2016, p. 16).

Com relação às Escolas Técnicas (urbanas) abordadas, optamos por nomeá-las, por questão de sigilo, como "ETEC A", "ETEC B", "ETEC C", "ETEC D" e "ETEC E". Estas estão localizadas em cidades com populações que variam de 40 a 350 mil habitantes[15], sendo quatro escolas mais tradicionais (ETEC A, B, D e E), por já funcionarem há décadas e uma mais recente, por funcionar há menos de uma década (ETEC C). Esses fatos – populações diversificadas e tempo desigual de funcionamento das Escolas – nos chama a atenção para a heterogeneidade existente entre essas escolas.

Para efeitos comparativos, pré e pós Lei de Cotas, foram levantadas informações contidas em questionários socioeconômicos semiestruturados – essas informações são referentes apenas aos alunos ingressantes no ensino médio – e foram respondidos pelos seus responsáveis (no ato da matrícula desses estudantes) ou pelos próprios discentes

[15] Segundo IBGE em 2017.

durante sua inscrição, via internet, para a realização do vestibulinho, cinco anos antes da Lei entrar em vigor (2008 a 2012) e de cinco anos após a Lei de Cotas passar a vigorar (2013 a 2017).

A ETEC A está situada em um bairro nobre da cidade, conta com excelente estrutura física, com salas com ar condicionado e data show, vários laboratórios de informática, quadra poliesportiva coberta e laboratório de química/biologia muito bem equipado. O município conta com 50.921 habitantes (IBGE, 2017), tendo o seu IDH em 0,762 (IBGE, 2010), com "salário médio mensal dos trabalhadores formais" em 2,9 salário mínimos (IBGE, 2015) e o PIB per capita de R$ 27.861,56 (IBGE, 2015). Está cidade abriga oito escolas de ensino médio, sendo quatro particulares, três Escolas Estaduais e uma ETEC.

Nesta Escola Técnica em 2008, primeiro ano do levantamento, existiam duas salas de 1º ano do ensino médio, duas de 2º ano do ensino médio e duas de 3º ano do ensino médio. A partir de 2009, houve ampliação no número de vagas ofertadas a ingressantes, passando a existir três salas de 1º ano, que no ano seguinte se transformaram em três salas de 2º ano e assim sucessivamente, quantidade de salas essas que permaneceram assim até último ano do levantamento (2017).

A ETEC B está situada em um bairro nobre do município a que pertence, possui amplo espaço físico, se destaca na qualidade de seus laboratórios, nas salas de aula e na quadra poliesportiva com cobertura. A cidade em que se localiza essa Escola Técnica tem histórico educacional relevante. O município apresenta uma população de 61.480 habitantes (IBGE, 2017), com o seu IDH de 0,761 (IBGE, 2010), com "salário médio mensal dos trabalhadores formais" em 2,6 salário mínimos (IBGE, 2015) e o PIB per capita de R$ 24.983,05 (IBGE, 2015). Neste município funcionam treze escolas de ensino médio, sendo oito particulares, três Escolas Estaduais, um SESI e uma ETEC.

Nesta Escola Técnica, em 2008, existiam três salas de 1º ano do ensino médio, três de 2º ano do ensino médio e três de 3º ano do ensino médio. A partir de 2013 esta unidade escolar passou a manter cinco salas de 1º ano do ensino médio, e assim sucessivamente até o ano de 2017.

Já a ETEC C, localizada também em um bairro nobre da cidade, é a escola mais nova entre as cinco investigadas, apresenta boa estrutura física, com salas de aula com ar condicionado, lousa de quadro branco, vários laboratórios de informática e um equipado laboratório de química/biologia. O município conta com 41.414 habitantes (IBGE, 2017), com o IDH de 0,765 (IBGE, 2010), com "salário médio mensal dos trabalhadores

formais" em 2,2 salário mínimos (IBGE, 2015) e o PIB per capita de R$ 28.082,63 (IBGE, 2015). Está cidade abriga seis escolas de ensino médio, sendo quatro particulares, uma Escola Estadual e uma ETEC.

Esta Escola Técnica passou a ter turmas do ensino médio apenas em 2011 (a escola foi inaugurada no 2º semestre de 2010), sendo desde esse ano até 2017, mantedora de apenas duas turmas em cada ano do ensino médio.

A ETEC D está localizada no Centro da cidade e possui excelente estrutura física, com quadra poliesportiva coberta, salas de aula com ar condicionado e um anfiteatro amplo e moderno. O município de 43.306 habitantes (IBGE, 2017), possui IDH de 0,780 (IBGE, 2010), "salário médio mensal dos trabalhadores formais" em 2,9 salários mínimos (IBGE, 2015) e o PIB per capita de R$ 34.734,10 (IBGE, 2015). Esta cidade possui seis escolas de ensino médio, sendo quatro particulares, uma Escola Estadual e uma ETEC.

Desde 2008 até o ano de 2017, esta ETEC oferece 160 vagas para estudantes ingressantes no Ensino Médio, divididos em quatro salas.

Por fim, a ETEC E (a maior entre as Escolas Técnicas analisadas), está situada também na parte central da cidade, possui amplo espaço físico, com um prédio de três andares, quadra poliesportiva coberta e um teatro espaçoso e bem organizado. O município de 347.237 habitantes (IBGE, 2017), possui IDH de 0,780 (IBGE, 2010), "salário médio mensal dos trabalhadores formais" em 2,1 salários mínimos (IBGE, 2016) e o PIB per capita de R$ 24.679,09 (IBGE, 2015). Esta cidade possui 38 escolas de ensino médio, sendo 11 particulares, 24 Escolas Estaduais, um SESI e duas ETECs (uma urbana e uma agrícola).

Em 2008 esta escola oferecia 160 vagas para estudantes ingressantes no primeiro ano do ensino médio, divididos em quatro salas. O que se manteve até o ano de 2013. A partir de 2014 a escola passou a ofertar 200 vagas para iniciantes no ensino médio, divididos em cinco salas, números esses que se mantiveram até o encerramento da pesquisa.

De acordo com as normas do CPS, cada sala do ensino médio oferece exatamente 40 vagas para estudantes ingressantes (podendo haver reposição desse total – através da lista classificatória ou da realização de vestibulinho para vagas remanescentes – em caso de reprovação e/ou transferência de estudantes). Dessa forma, foram levantados 1.160 questionários na ETEC A; 1.600 questionários na ETEC B; 560 questionários na ETEC C; 1.600 na ETEC D e 1.760 questionários na ETEC E. Somando, para efeitos comparativos, um total de 6.680 questionários socioeconômicos, respondidos no decorrer

de um período de dez anos. Sendo 2.920 questionários anteriores à criação da Lei de Cotas e 3.760 após a Lei ser sancionada.

Outro fator determinante para a escolha dessas escolas deve-se a estas corresponderem as cinco das cinco ETECs urbanas pertencentes à região analisada, ou seja, 100% do total. Dessa forma, acreditamos ser possível dispor de uma amostragem representativa dessa região.

Nas Escolas Técnicas pesquisadas, além do Ensino Médio convencional[16], essas unidades também oferecem outra categoria de Ensino Médio: o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Conforme veremos a seguir, nas cinco escolas pesquisadas o curso de Ensino Médio Regular é anterior ao ETIM, que foi sendo implantado gradativamente a partir de 2012.

No entanto, os cursos de ETIM já funcionam em ETECs há décadas, mas se concentravam, sobretudo, em atuarem em ETECs rurais (ETECs agrícolas), sendo esta inclusão em ETECs urbanas um processo relativamente recente.

A principal diferença entre o Ensino Médio Regular e o Integrado (ETIM) está na grade curricular; no tempo que os discentes passam diariamente na escola; e na formação desses discentes, sendo o ensino do ETIM mais voltado para o perfil profissionalizante. Já o Ensino Médio Regular oferece, apenas, as disciplinas "tradicionais", isto é, aquelas que constam obrigatoriamente no currículo do ensino médio. Ou seja, esta modalidade – Regular – oferece, aos concluintes do ensino fundamental, as disciplinas relacionadas à Base Nacional Comum (Matemática, Português, História, Geografia, etc.), direcionadas à formação do estudante para a sua continuidade dos estudos em nível superior.

No Ensino Médio Regular, o estudante participa de cinco aulas por dia, realizadas apenas no período vespertino. Após concluir esse módulo, o estudante está apto a continuar seus estudos em nível superior.

Já o estudante que cursa a modalidade ETIM além das disciplinas pertencentes à Base Nacional Comum, recebe aulas específicas para a formação técnica. Ou seja, no Ensino Técnico Integrado ao Médio, os candidatos que concluíram o ensino fundamental, além das disciplinas tradicionais, recebem aulas de formação técnica o que permite que esses, ao concluírem os três anos de curso, tanto possam dar continuidade aos estudos em nível superior e/ou iniciar atividades no mercado de trabalho, sendo que esse também receberá o diploma de nível Técnico na área que se propôs a estudar.

[16] O que, de certa forma, se demonstra contraditório: Escolas Técnicas que oferecem Ensino Médio Regular, sem formação técnica.

No ETIM, os discentes têm aulas em período integral (manhã e tarde), ministradas de maneira intercalada (base comum e ensino técnico). Com cerca de oito aulas por dia, o alunado, normalmente, almoça nas próprias dependências da escola.

Após concluir os três anos de estudo, além do diploma de conclusão do ensino médio o estudante recebe o diploma de técnico, o que o habilita profissionalmente, permitindo em tese, maiores oportunidades no seu ingresso no mercado de trabalho. Assim, grosso modo, o Ensino Médio Regular está voltado para a continuidade dos estudos em nível superior, enquanto o ETIM está relacionado também à entrada do jovem no mercado de trabalho.

Os quadros 04 e 05 mostram as relações candidato/vaga nas cinco Etecs analisadas – tanto no Ensino Médio Regular, quanto no ETIM – no período de dez anos.

Quadro 04. Informações sobre a relação candidato/vaga, para o Ensino Médio Regular, nas cinco escolas técnicas analisadas, entre 2008 a 2017.

RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA – ENSINO MÉDIO REGULAR										
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ETEC A	4,16	3,03	3,88	4,02	4,17	4,55	4,7	5,17	6,73*	5,58
ETEC B	2,06	2,72	2,75	3,24	4,61*	3,53	3,02	3,17	3,21	2,68
ETEC C	-	-	-	1,56	2,56	5,42*	4,55	4,45	4,85	4,1
ETEC D	2,06	2,41	2,75	3,02	2,41	3,71*	3,55	4,28	3,32	3,66
ETEC E	4,93	5,13	5,21	5,36	6,46	6,45	8,33*	6,85	7,77	6,2

Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B, C, D e E.
Nota: Elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Quadro 05. Informações sobre a relação candidato/vaga, para o ETIM, nas cinco escolas técnicas analisadas, entre 2012 a 2017.

RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA – ETIM										
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ETEC A	-	-	-	-	-	-	-	-	3,0	5,07
ETEC B	-	-	-	-	1,02	1,73	2,2	1,99	2,19	2,17
ETEC C	-	-	-	-	-	2,8	3,32	2,88	2,9	4,17
ETEC D	-	-	-	-	-	2,02	2,45	2,08	2,3	1,93
ETEC E	-	-	-	-	-	-	4,38	5,37	5,4	5,77

Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B, C, D e E.
Nota: Elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

* Ano da criação do ETIM em cada ETEC pesquisada.

Conforme é possível observar, com exceção apenas do ano de 2017 na Etec "C", em todos os demais anos a relação candidato/vaga no Ensino Médio Regular é maior do que no ETIM. No entanto, podemos destacar a diminuição da quantidade de salas/vagas no Ensino Médio Regular, desde a criação do ETIM, como uma das possíveis causas do crescimento da relação candidato/vaga, nessa modalidade, nos últimos anos, nas escolas técnicas analisadas.

Já o quadro 06 expõe algumas outras informações gerais sobre as Escolas analisadas:

Quadro 06. Informações gerais sobre as cinco escolas técnicas analisadas no ano de 2017.

ETEC	ANO DE FUNDAÇÃO[17]	CURSOS OFERECIDOS (2017) EM E ETIM	SALAS DE AULA (2017) EM E ETIM	QUANTIDADE DE ESTUDANTES (2017) EM E ETIM
A	1958	Ensino Médio Regular ETIM – Informática	9 (6 EM e 3 ETIM)	360
B	1949	Ensino Médio Regular ETIM – Informática ETIM – Administração ETIM – Mecânica	15 (6 EM e 9 ETIM)	600
C	2010	Ensino Médio Regular ETIM – Informática	6 (3 EM e 3 ETIM)	240
D	1949	Ensino Médio Regular ETIM – Informática	12 (6 EM e 6 ETIM)	480
E	1924	Ensino Médio Regular ETIM – Informática ETIM – Administração	15 (9 EM e 6 ETIM)	600

Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B, C, D e E.
Nota: Elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

5.2 A origem escolar dos estudantes das ETECs

Neste item apresentaremos dados relativos à origem escolar dos estudantes das ETECs analisadas. Por origem escolar, compreendemos o tipo de escola em que o discente realizou o ensino fundamental. Ou seja, aqui apresentaremos os resultados acerca de onde vieram os estudantes matriculados nas cinco ETECs enfocadas nos últimos dez

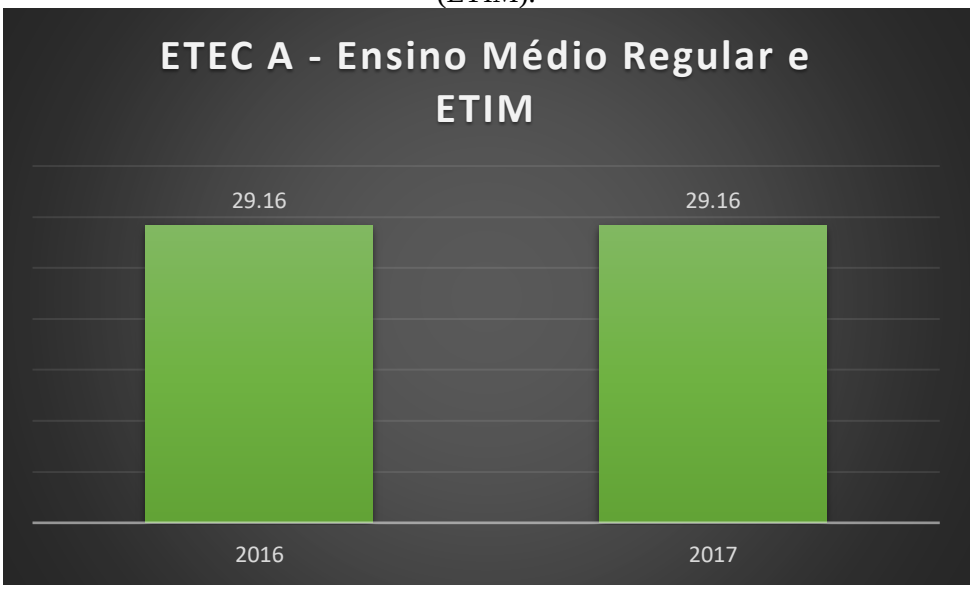
[17] As ETECs A, B, D e E foram criadas como Escolas Industriais (profissionalizantes) ou Escolas Artesanais, antes de passarem a ser administradas pelo CPS em 1968.

anos (2008 a 2017), sendo primeiros cinco anos, anteriores à criação da Lei de Cotas e os outros cinco posteriores à Lei.

Optamos por descrever os resultados observados na pesquisa, inicialmente por escola e de maneira geral, ou seja, Ensino Médio Regular e ETIM no mesmo gráfico. Para posteriormente apresentá-los de maneira individualizada – tanto por escola, quanto por curso (Integrado e Regular) – por acreditarmos que dessa forma seja possível uma observação mais detalhada. Para melhor compreensão dos dados apresentados a seguir, é importante destacarmos que até o ano de 2011, as cinco escolas analisadas possuíam apenas o Ensino Médio Regular (dessa forma a quantidade de informações sobre o Ensino Médio Regular é maior do que sobre o ETIM). Apenas a partir de 2012, iniciou-se a implantação do ETIM nessas escolas (em 2012 na ETEC B; em 2013 nas ETECs C e D; em 2014 na ETEC E e apenas em 2016 na ETEC A).

O Gráfico 1 apresenta a média geral dos estudantes que migraram da rede privada para a ETEC A.

Gráfico 01. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino em 2016 e 2017 para ETEC A, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM).



Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A[18].
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

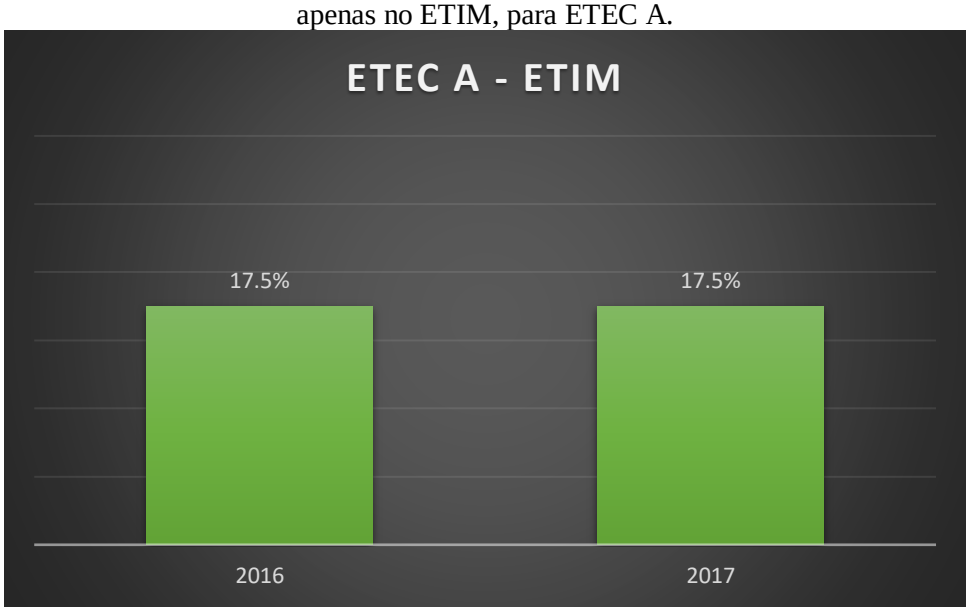
A ETEC A foi a última entre as cinco escolas analisadas a implantar o ETIM (apenas em 2016), dessa forma só foi possível fazermos uma análise dos dados dessa

[18] Os dados foram fornecidos pelas Secretarias Acadêmicas das próprias ETECs e todos os gráficos foram elaborados pelo autor da presente pesquisa.

Escola no âmbito geral (Ensino Médio Regular e ETIM) nos últimos dois anos, ocorrendo assim, concidentemente, a mesma quantidade de estudantes matriculados vindos da rede particular. Ou seja, percebemos que nesses dois anos a quantidade de estudantes oriundos da rede particular foi de: 35 entre os 120 matriculados, ou 29,16% do total.

Visando analisar os dados obtidos de maneira mais aprofundada, conforme dito anteriormente, apresentaremos os indicadores pesquisados de maneira desmembrada. No Gráfico 2 observaremos o índice de estudantes oriundos da rede particular para cursarem o ETIM nessa ETEC.

Gráfico 02. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2016 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC A.

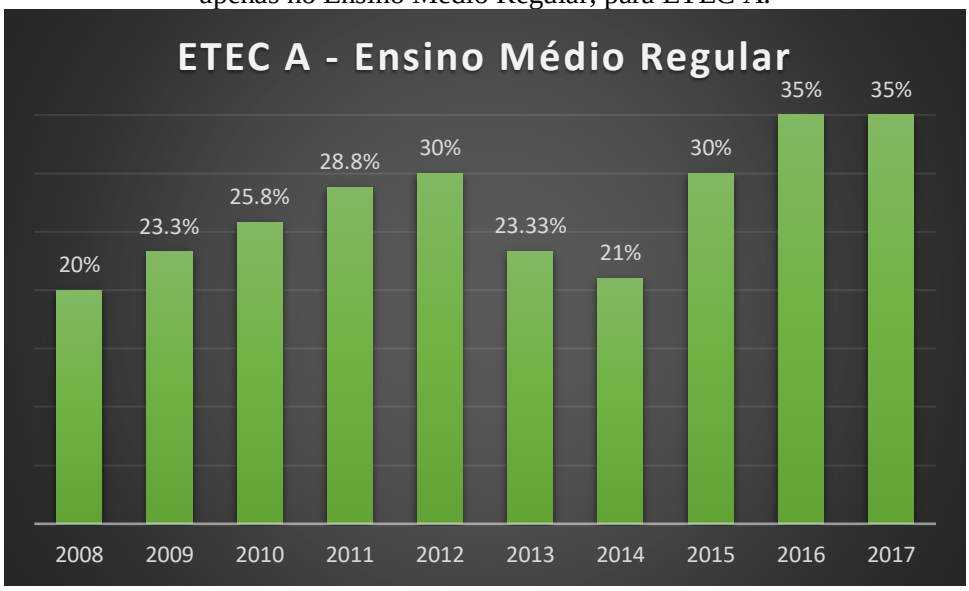


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Ao observarmos apenas os ingressantes no ETIM nessa unidade, o índice de estudantes com origem escolar ligada à rede particular é menor do que a média geral, com apenas sete entre os 40 ingressantes, tanto em 2016 (ano de início do curso de ETIM nessa instituição de ensino), quanto em 2017, ou seja, 17,5% do total.

Continuando a descrição das informações levantadas nessa Escola, no Gráfico 3 compreenderemos os índices de estudantes com passagem pela rede privada que se matricularam apenas no Ensino Médio Regular.

Gráfico 03. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC A.



Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

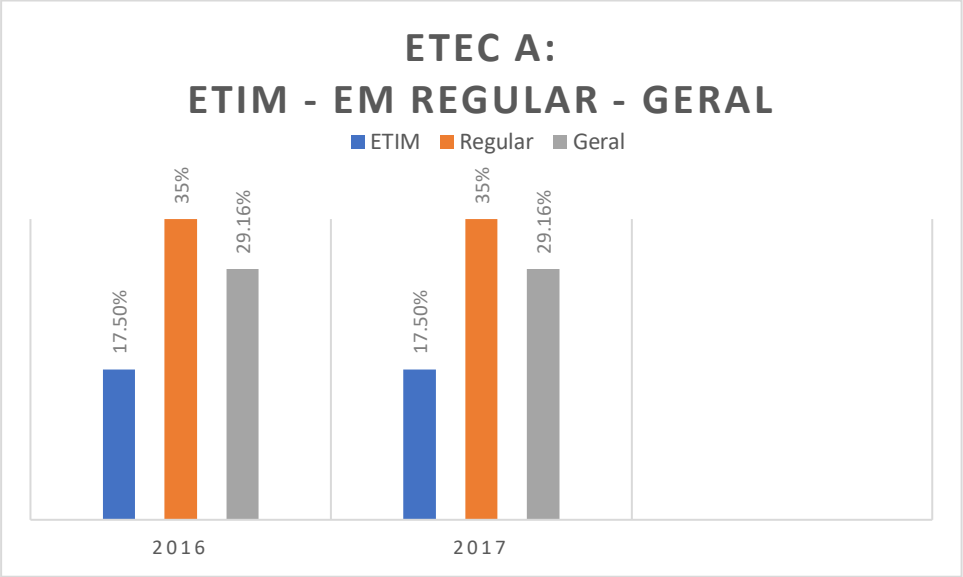
Diferentemente do ETIM, que é um curso recente, o Ensino Médio Regular já está em funcionamento há vários anos nessa Escola. Dessa forma foi possível apresentarmos um levantamento completo da última década com relação à média de estudantes que migraram da rede privada para cursarem o Ensino Médio na ETEC A.

Ao compararmos apenas os jovens que ingressaram no Ensino Médio Regular, notamos que em 2012 (último ano do ingresso de estudantes antes da efetivação da Lei), 36 de um total de 120 estudantes matriculados nessa categoria tinham a sua origem escolar ligada a rede particular, ou seja, 30% do total. Já em 2017, essa quantidade passou para 28 de 80 estudantes, ou 35% do total.

No Gráfico 4 apresentamos os indicadores dessa Escola Técnica (desde que o ETIM passou a funcionar), para maior facilidade na comparação dos índices nos aspectos: ETIM, Regular e Geral[19].

[19] Como o ETIM é posterior ao Ensino Médio Regular nas cinco escolas observadas, para a realização da análise geral/comparativa das mesmas optamos por expor os índices globais após a criação do ETIM em cada Escola Técnica. Dessa forma o ano de início dessa análise se altera de escola para escola.

Gráfico 04. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino em 2016 e 2017 para ETEC A, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral.

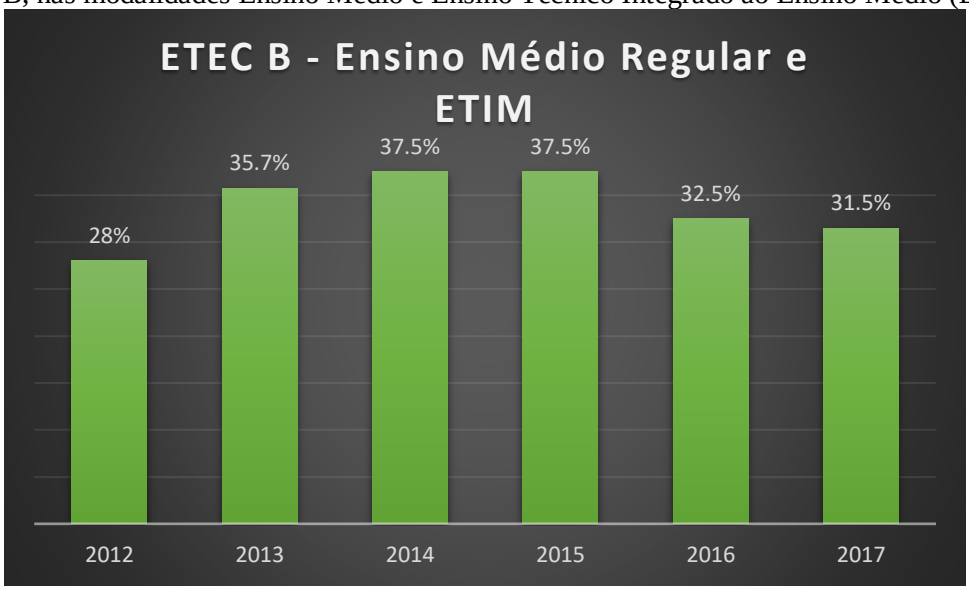


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Assim sendo, percebemos que a quantidade de estudantes, com sua origem escolar ligada a rede privada de ensino, matriculados na ETEC A é bem mais frequente (o dobro desde que o Integrado passou a funcionar) na modalidade Ensino Médio Regular do que na modalidade ETIM. Mas, seria essa uma particularidade dessa Escola ou uma tendência? Visando sanar essa dúvida continuamos a investigação nas outras ETECs.

Na ETEC B, no aspecto geral – Ensino Médio Regular e ETIM – observamos desde quando o ETIM foi criado nessa Escola (em 2012), os índices apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 05. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2012 a 2017 para ETEC B, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM).

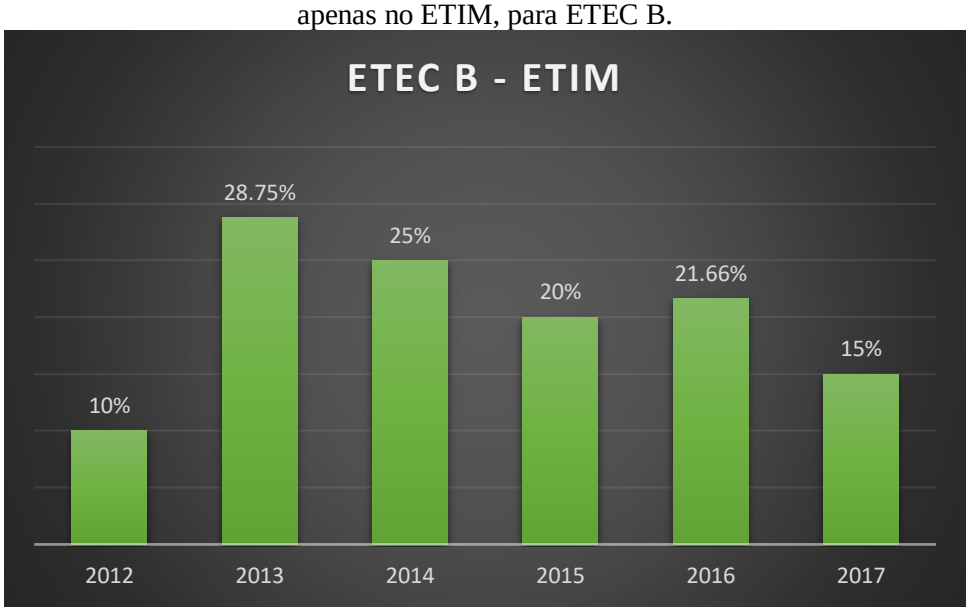


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Conforme se nota, essa Escola apresentou resultados distintos da anterior. A quantidade de estudantes matriculados no ensino médio (Regular e ETIM) evidencia uma queda no índice de estudantes com sua origem escolar ligada à rede particular, desde o ano de 2015.

No Gráfico 6, analisamos os dados apenas do ETIM nessa Escola Técnica.

Gráfico 06. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2012 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC B.

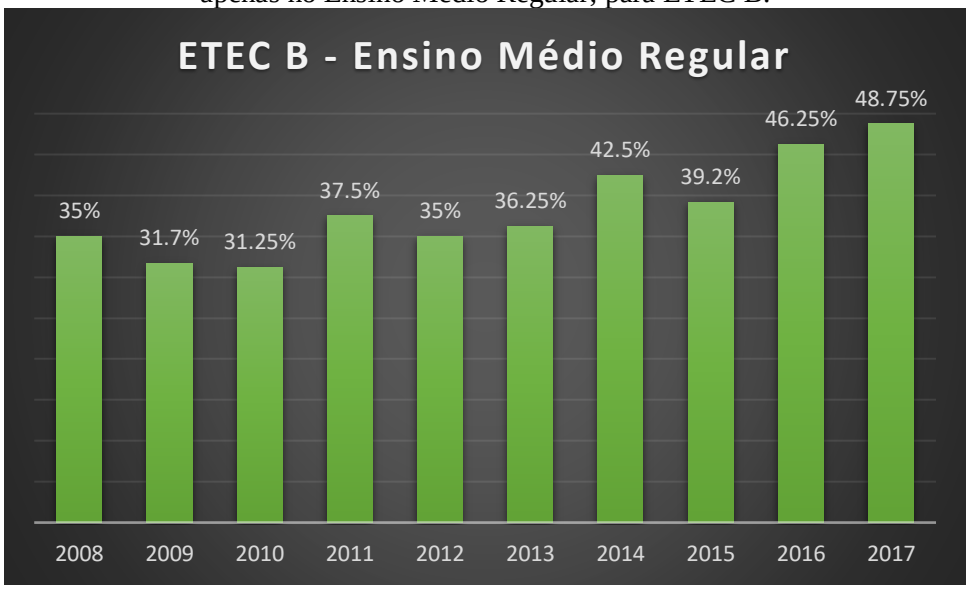


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Ao levantarmos apenas os números do ETIM nessa ETEC, notamos que assim como na ETEC A, o índice de estudantes oriundos da rede privada é menor do que a média geral. Em 2012 (ano de início do ETIM nessa escola), eram quatro entre os 40 matriculados o total de estudantes vindos da rede particular, ou seja, 10% do total. Esse índice aumentou para 28,75% em 2013, mas caiu a 15% do total em 2017.

Ao focarmos essa migração apenas no Ensino Médio Regular nos últimos dez anos notamos uma diferenciação, conforme evidencia o Gráfico 7.

Gráfico 07. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC B.



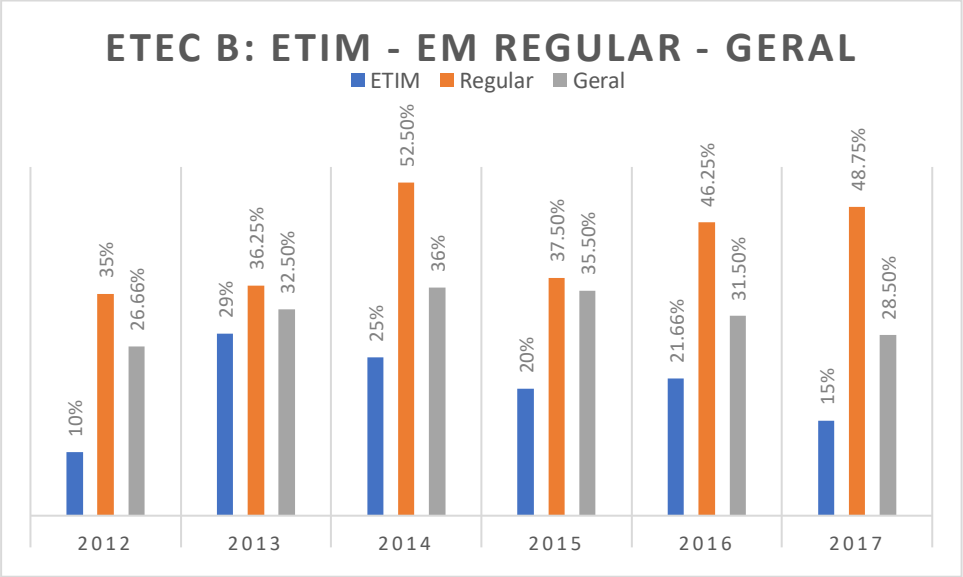
Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Na ETEC B, ao analisarmos apenas os estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular, notamos que em 2012, 42 dos 120 estudantes matriculados nessa categoria, ou 35% do total, haviam estudado na rede particular. Já em 2017, 39 dos 80 estudantes do Ensino Médio Regular – 48,75% do total – têm sua origem escolar ligada à rede privada de ensino.

Ao contrário do ETIM, que apresentou queda, o Regular apresentou índices de crescimento no fluxo migratório analisado. Sendo que de 2014 em diante essa média foi superior em todos os anos apresentados anteriores à sanção da Lei de Cotas em 2012.

A comparação geral dessa Escola pode ser observada no Gráfico 8.

Gráfico 08. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2012 a 2017 para ETEC B, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral.

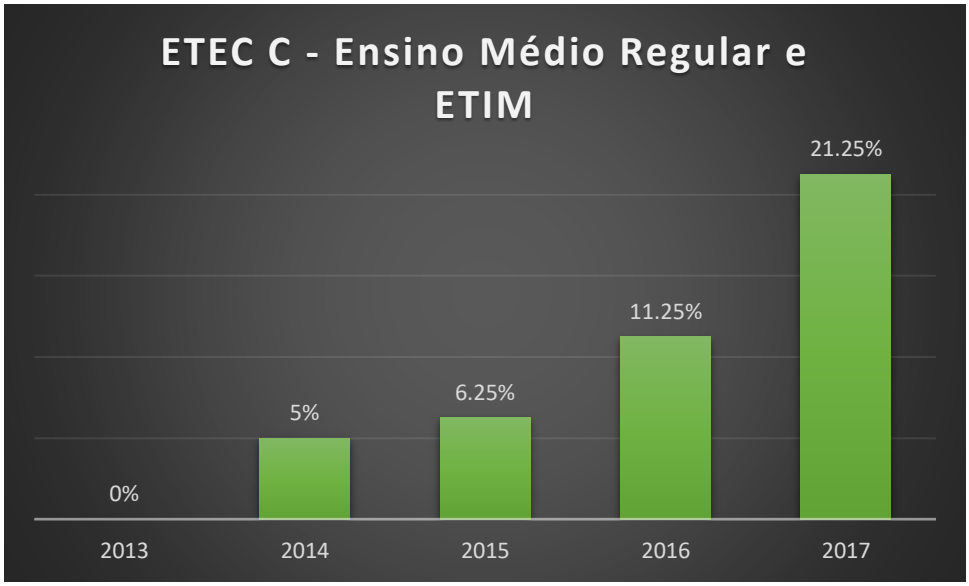


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Ao observarmos os indicadores apresentados, notamos que a quantidade de estudantes com sua origem escolar ligada à rede particular é maior, em todos os anos, no Ensino Médio Regular, do que a média de estudantes matriculados no ETIM e a média geral da escola no mesmo período. Situação semelhante à apresentada na ETEC A, porém com um recorte temporal maior.

A ETEC C, por sua vez, é a menor e a mais nova Escola dentre as cinco Escolas Técnicas pesquisadas; tem menos de uma década de funcionamento, já que o Ensino Médio Regular começou a funcionar apenas no ano de 2011, passando a ofertar o ETIM no ano de 2013. Os índices gerais dessa unidade de ensino podem ser apreciados no Gráfico 9.

Gráfico 09. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC C, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM).

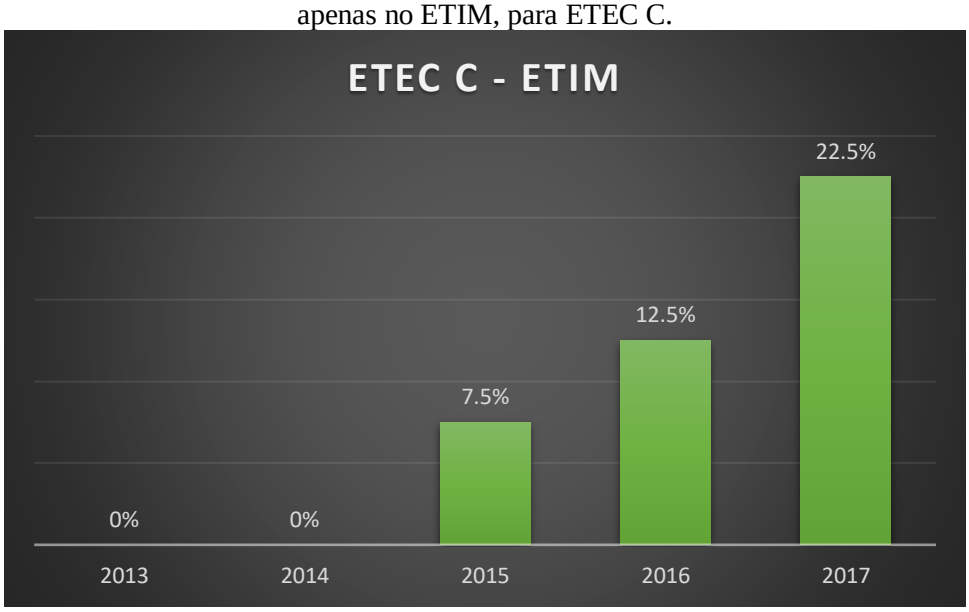


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

No índice geral, esta unidade escolar é a que apresentou maior crescimento com relação à quantidade de estudantes que migraram do ensino privado. No ano de 2013, entre os 80 estudantes ingressantes nos primeiros anos do Ensino Médio, nenhum tinha cursado ao menos parte do Ensino Fundamental na rede particular de ensino. No ano seguinte, apenas quatro entre os 80, ou 5% do total, tinham sua origem escolar ligada à rede particular. Já no ano de 2017, entre os 80 ingressantes, 17 haviam cursado ao menos parte do Ensino Fundamental na rede particular de ensino, o que corresponde a um total de 21,25%.

Os dados com relação apenas ao ETIM nessa Escola Técnica podem ser conferidos no Gráfico 10.

Gráfico 10. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2013 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC C.

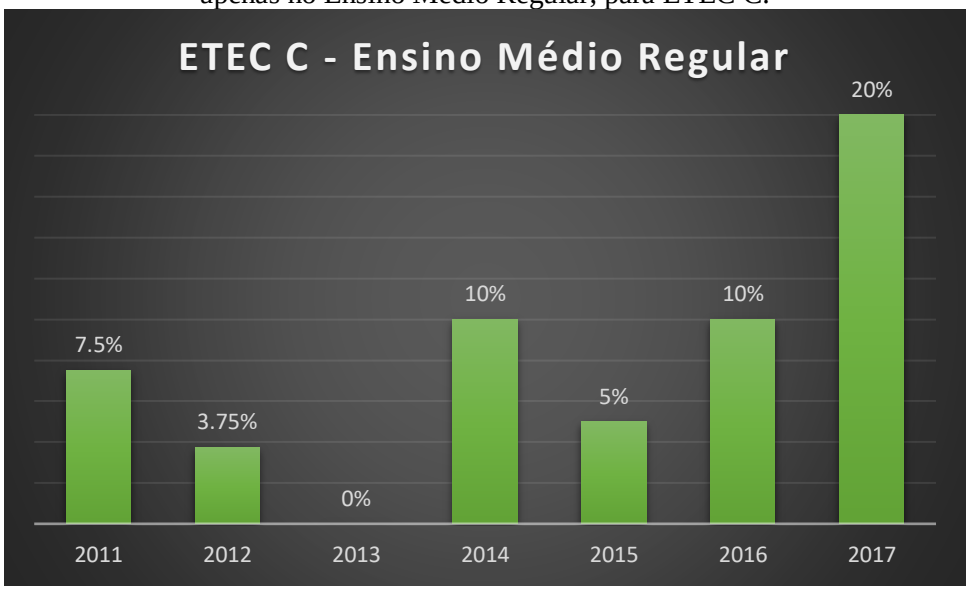


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Ao analisarmos apenas o ETIM, essa ETEC, contrariamente as demais, foi a que apresentou o maior crescimento entre todas as pesquisadas. Em 2013 (ano de início do Integrado nessa escola), entre os 40 estudantes ingressantes nenhum havia vindo da rede particular. O que se repetiu em 2014. A partir do ano seguinte esse cenário começou a se alterar: em 2015, eram três entre os 40 matriculados vindos da rede privada, 7,5% do total; em 2016, cinco entre os 40, ou 12,5% do total; já em 2017 esse número chegou a nove entre os 40, ou 22,5% do total.

No Gráfico 11 podemos observar os indicadores apresentados nessa Escola apenas na categoria Ensino Médio Regular.

Gráfico 11. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2011 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC C.

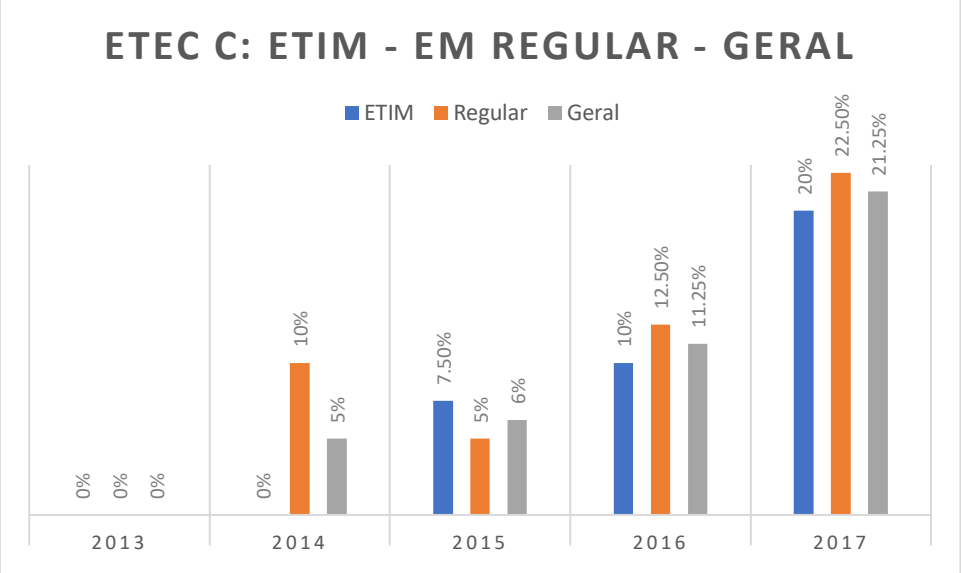


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Ao analisarmos apenas o Ensino Médio Regular, percebemos que em 2012 (para mantermos nossa análise sobre o último ano antes da efetivação da Lei de Cotas), três entre os 80 estudantes ingressantes, ou 3,75% do total, possuíam sua origem escolar na rede privada de ensino. Já em 2017, esse número se alterou para oito entre os 40 cursistas, correspondendo a 20% do total. Dessa forma, especificamente de 2012 para 2017, nessa Escola, houve um crescimento quantitativo baixo, ou seja, de três estudantes em 2012 (para 80 vagas no Regular), para oito estudantes em 2017 (para 40 vagas no Regular).

Já o Gráfico 12 expõe a análise comparativa dos índices observados nessa Escola Técnica (ETIM – Ensino Médio Regular – Geral), desde a implantação do ETIM.

Gráfico 12. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC C, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral.

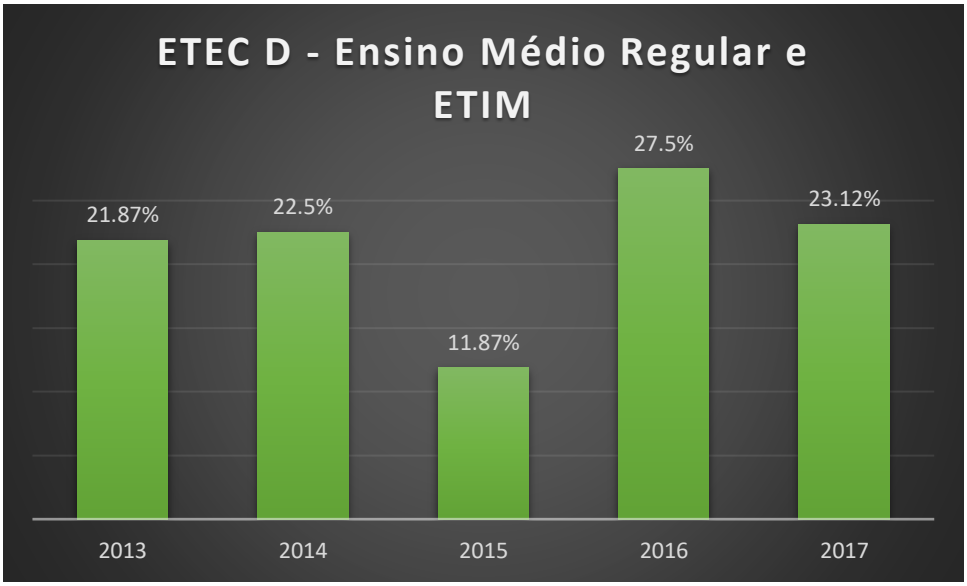


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

De acordo com o gráfico, observamos que a média de estudantes com sua origem escolar ligada à rede particular é maior em todos os anos, com exceção de 2015, no Ensino Médio Regular, do que a média de estudantes matriculados no ETIM e a média geral da escola no mesmo período. E que desde 2014 essa unidade escolar demonstra crescimento no aspecto geral com relação ao crescimento do fluxo migratório da rede privada.

Ao analisarmos a ETEC D no aspecto geral, percebemos que o ETIM também foi implantado nessa Escola Técnica no ano de 2013. E os indicadores apresentados podem ser observados no Gráfico 13.

Gráfico 13. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC D, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM).

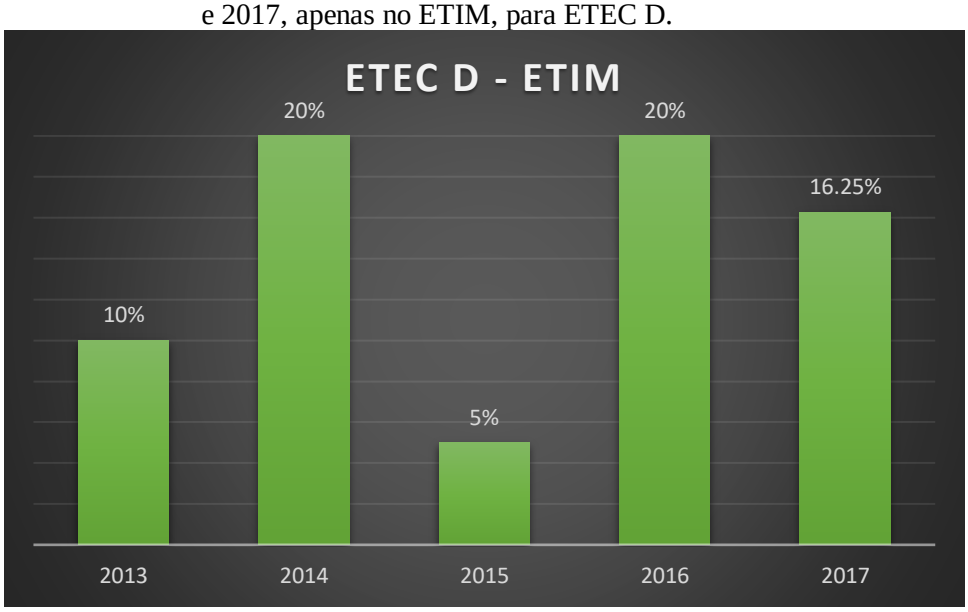


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Com relação à análise geral dessa instituição, nos últimos cinco anos, os índices se mantiveram na casa dos 20% (com exceção do ano de 2015, quando houve queda). Ao compararmos apenas 2013 (ano de início do ETIM) e 2017, notamos um leve crescimento entre os ingressantes vindos de escolas particulares. Em 2013, esse índice era de 21,87% (35 entre os 160 estudantes); em 2017, 23,12% (37 entre os 160 estudantes), o que corresponde a um pequeno crescimento de 5,6%.

O Gráfico 14 nos mostra o fluxo migratório nessa Escola apenas na categoria ETIM.

Gráfico 14. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2013 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC D.

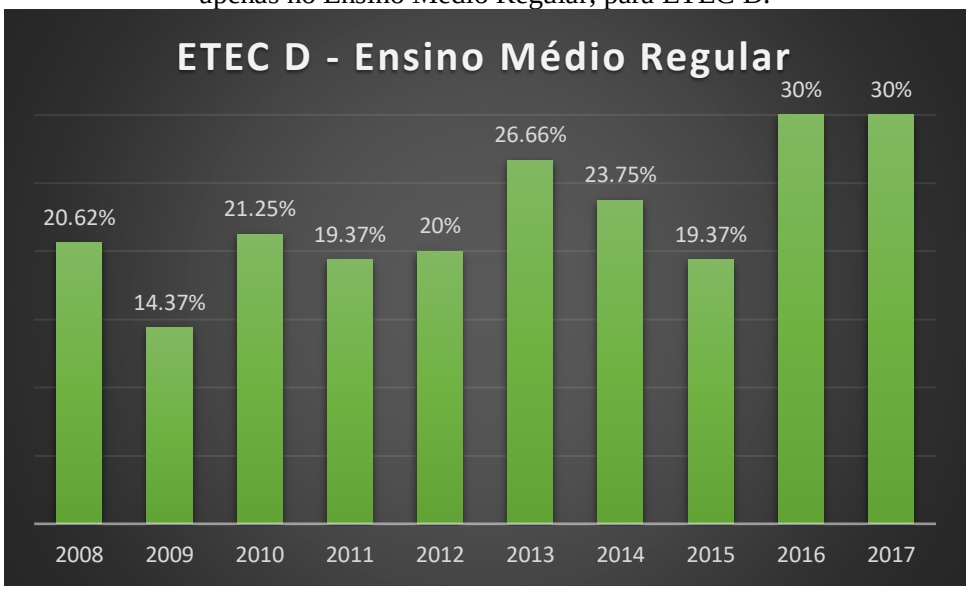


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Na modalidade ETIM, esta escola apresentou os seguintes resultados: em 2013 (ano da criação do Integrado), quatro entre os 40 ingressantes eram oriundos da rede privada, ou seja, 10% do total. Esse índice chegou a 20% em 2014 e 25% em 2016, mas caiu para 16,25% em 2017 (13 entre os 80 ingressantes). Dessa forma, do ano da criação do ETIM (2013) ao último ano da construção dos dados (2017) o aumento de estudantes vindos de escolas particulares, para cursarem apenas o ETIM, foi de 62,5%.

Especificamente com relação à migração de estudantes com sua origem escolar ligada a rede particular para cursarem o Ensino Médio Regular na ETEC D, podemos observar o Gráfico 15.

Gráfico 15. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC D.

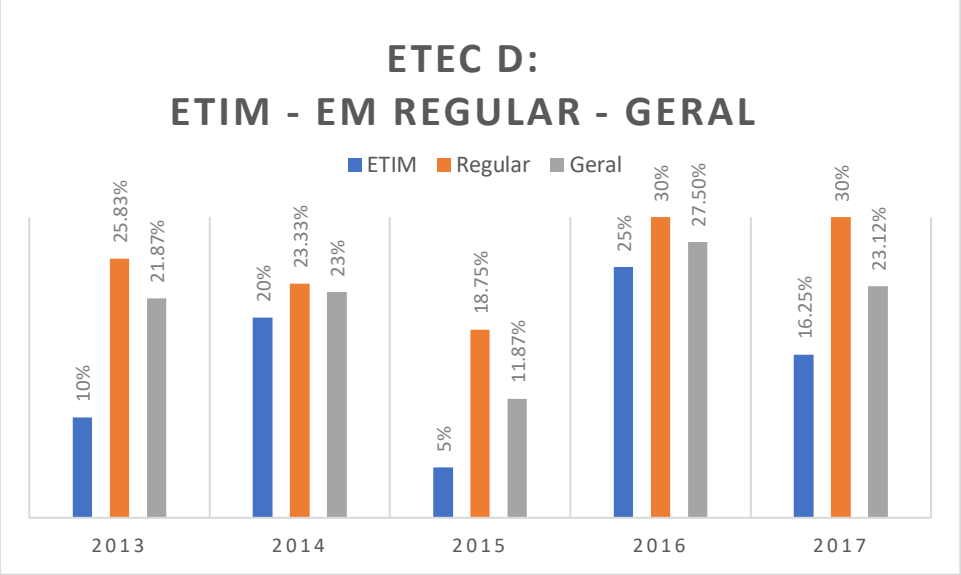


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Ao analisarmos esses dados sobre a origem escolar dos estudantes ingressos no Ensino Médio Regular, na última década, notamos que 32 dos 160 estudantes ingressantes no ano de 2012, ou 20% do total, vinham da rede particular de ensino. Esse índice se manteve variável até 2015, com alterações entre 14,37% (em 2009) a 26,66% (em 2013). No entanto, nos dois últimos anos esse índice subiu, atingindo 30% em 2016 e em 2017. Este valor corresponde a 24 dos 80 estudantes ingressantes nessa modalidade com sua origem escolar ligada à rede privada. É interessante notarmos também que, exceto no ano de 2015, em todos os demais os anos/indicadores pós Lei de Cotas apresentam índices maiores se comparados a qualquer outro indicador no período anterior à efetivação dessa Lei.

Já a análise completa dessa ETEC (ETIM – Ensino Médio Regular – Geral) pode ser vista no Gráfico 16.

Gráfico 16. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2013 a 2017 para ETEC D, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral.

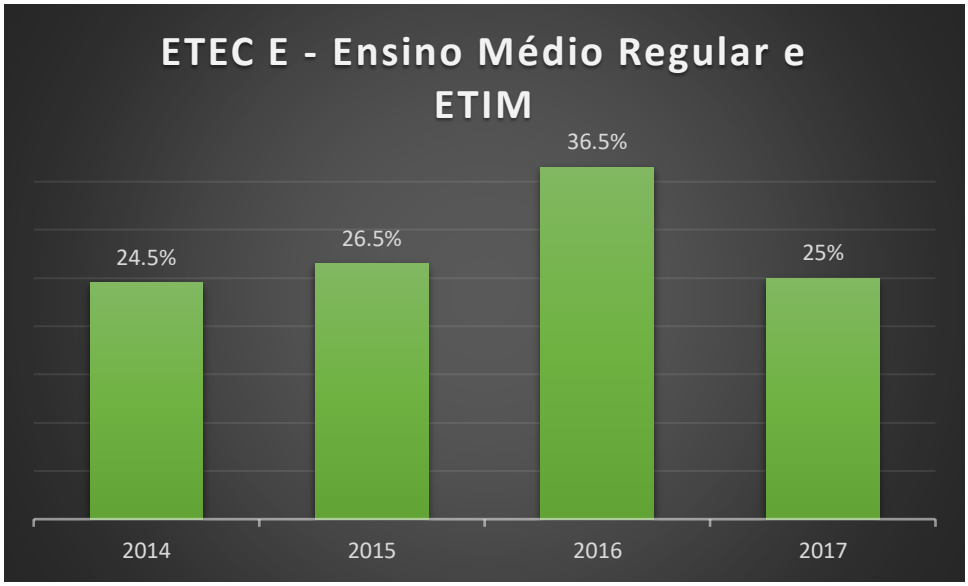


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Os indicadores apresentados, demonstram que a quantidade de estudantes com sua origem escolar ligada à rede particular é maior, também nessa Escola, em todos os anos, no Ensino Médio Regular, do que a média de estudantes matriculados no ETIM e a média geral dessa ETEC no mesmo período.

Na última Escola, a ETEC E, o ETIM foi incorporado recentemente, apenas no ano de 2014. Seus indicadores gerais podem ser vistos no Gráfico 17.

Gráfico 17. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2014 a 2017 para ETEC E, nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM).

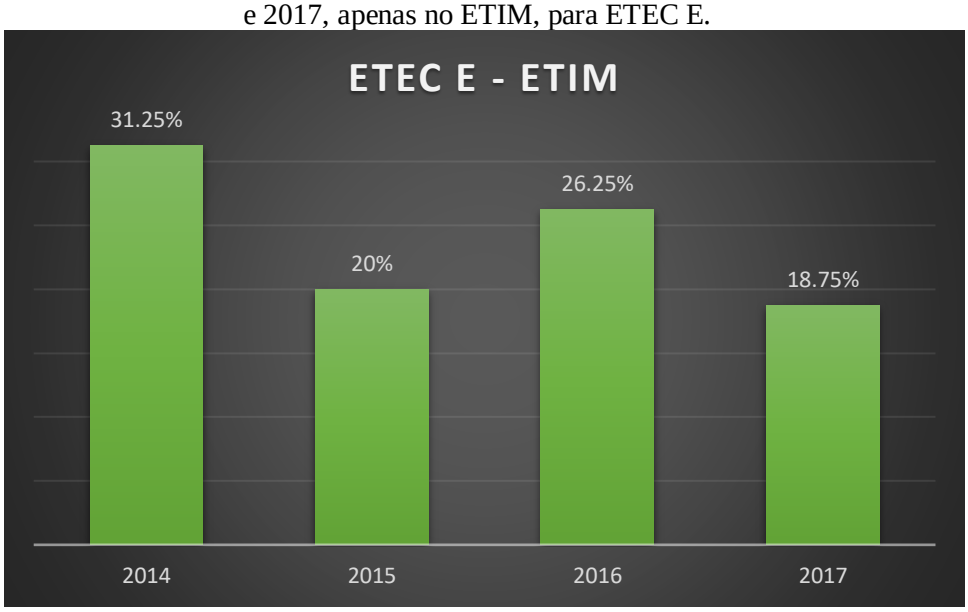


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Sobre à análise geral dessa escola, nos quatro anos que o ETIM passou a funcionar, os índices se mantiveram próximos aos 25% (exceto em 2016, quando ultrapassou os 36%). Ao compararmos apenas 2014 (ano de início do ETIM) e 2017, percebemos um "empate técnico", de 24,5% em 2014 e 25% em 2017.

O Gráfico 18 nos evidencia o fluxo migratório nessa Escola apenas na categoria ETIM.

Gráfico 18. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino entre 2014 e 2017, apenas no ETIM, para ETEC E.

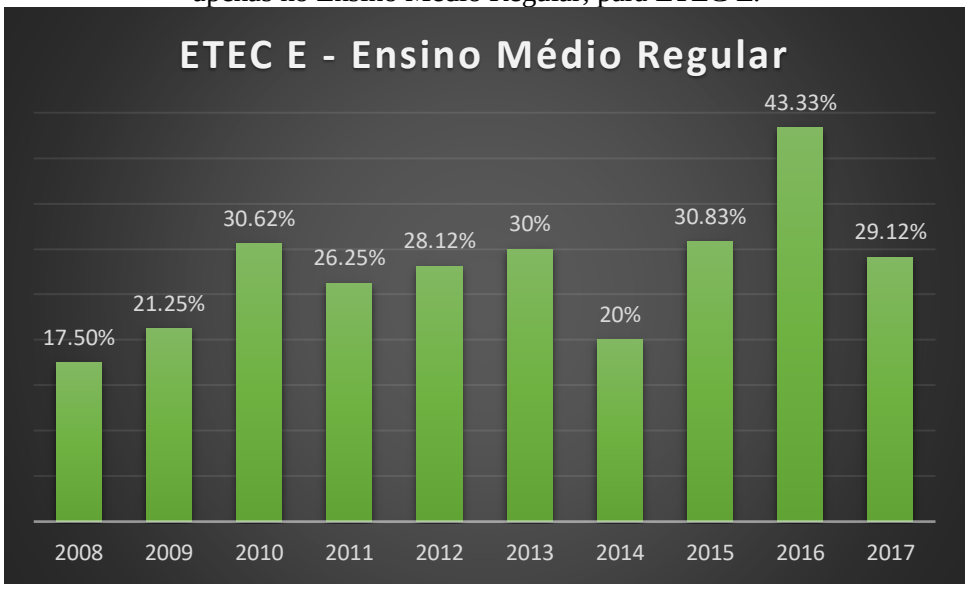


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Analisando apenas os números do ETIM nessa ETEC, notamos que no ano de 2014 a média de alunos vindos da rede particular foi maior do que no aspecto Geral. Nos demais anos esses índices ficaram abaixo da média Geral.

Já ao focarmos essa migração exclusivamente no Ensino Médio Regular no período de uma década percebemos uma oscilação, conforme evidencia o Gráfico 19.

Gráfico 19. Percentuais de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017, apenas no Ensino Médio Regular, para ETEC E.

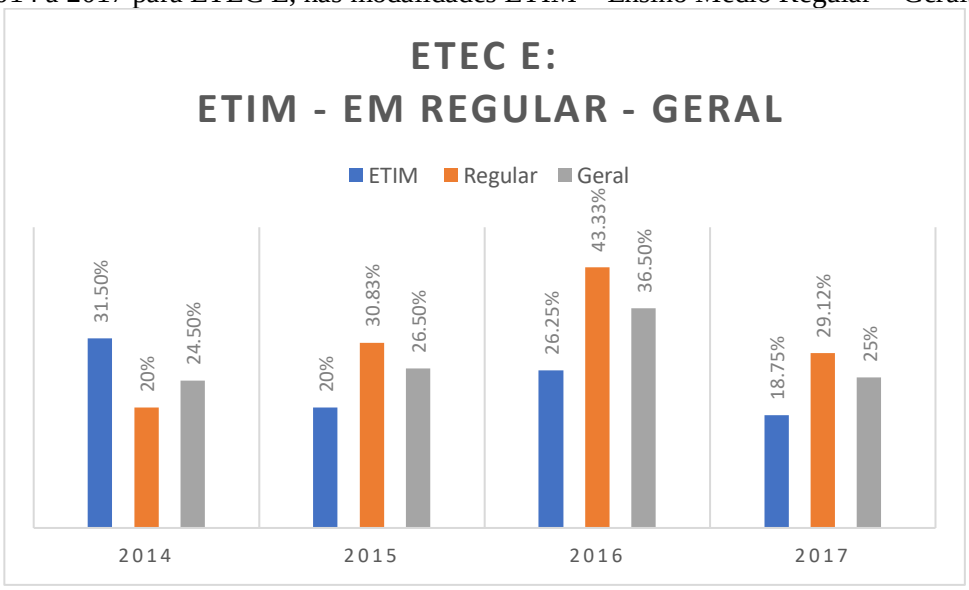


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Observando os dados sobre a origem escolar dos estudantes ingressos no Ensino Médio Regular nessa ETEC, no período de dez anos, notamos que esses dados também oscilam muito, chegando a apresentar média migratória acima de 43% de seus discentes em 2016, para pouco mais de 29% desses alunos ingressantes – vindos da rede privada – logo no ano seguinte. Apesar do segundo quinquênio apresentar, em média, números maiores, esse crescimento não fica muito evidente nesse Gráfico (com exceção do ano de 2016).

A análise completa dessa Escola Técnica (ETIM – Ensino Médio Regular – Geral) pode ser observada no Gráfico 20.

Gráfico 20. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2014 a 2017 para ETEC E, nas modalidades ETIM – Ensino Médio Regular – Geral.



Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

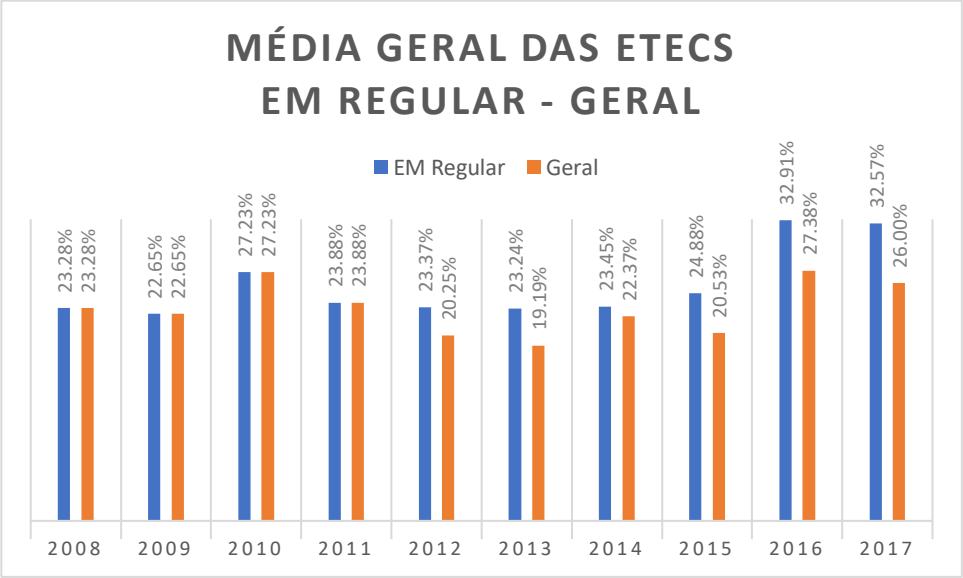
Essa Escola apresentou índice maior de alunos vindos da rede particular para o ETIM, do que para o Ensino Médio Regular, no ano de 2014. Esse fato ocorreu apenas nessa ETEC e nesse ano específico. Nos demais anos, assim como em todas as outras Escolas Técnicas, a quantidade de discentes oriundos da rede privada apresentou número de matriculados superior no Ensino Médio Regular, do que a quantidade de ingressantes no ETIM.

De acordo com esses indicadores, percebemos que os índices de estudantes com sua origem escolar ligada à rede particular, assim como nas demais ETECs, é maior, em praticamente todos os anos, no Ensino Médio Regular, do que a média de estudantes matriculados no ETIM e a média geral da escola no mesmo período.

Conforme podemos notar nas informações apresentadas, nas cinco Escolas analisadas houve aumento no fluxo de estudantes vindos da rede particular, após a sanção da Lei de Cotas, para cursarem o Ensino Médio Regular nessas ETECs. Já ao explorarmos os dados do ETIM, percebemos que devido à sua recente implementação em ETECs Urbanas, uma análise comparativa pré e pós Lei 12.711 (como foi feito com o Ensino Médio Regular) encontra-se comprometida. Porém, nesse recente histórico observado os índices migratórios são inferiores aos apresentados no Ensino Médio Regular.

Para melhor compreensão dos dados apresentados, o Gráfico 21 expõe a análise/média global das cinco ETECs pesquisadas.

Gráfico 21. Percentuais comparativos de estudantes oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017 para as cinco ETECs, nas modalidades Ensino Médio Regular – Geral.



Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B, C, D e E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nesse Gráfico percebemos que desde a implantação do ETIM (no ano de 2012) a média do Ensino Médio Regular se tornou superior à média geral das unidades de ensino. Ou seja, conforme visto, com exceção apenas do ano de 2015 na ETEC C, nessa e nas demais Escolas Técnicas e em todos os demais anos apresentados, o índice de estudantes oriundos da rede privada para Escolas Técnicas apresentou média maior quando expostos apenas os dados do Ensino Médio Regular; quando esses são considerados em conjunto com o ETIM, a média migratória diminui. Ou seja, a quantidade de alunos que deixam a rede particular após concluírem o ensino básico e vão cursar o ensino médio em Escolas Técnicas, é mais frequente no Ensino Médio Regular e menos comum no ETIM.

Quando observamos a porcentagem de estudantes que migraram da rede particular

para essas ETECs, em índices gerais, percebemos que a média ficou em torno dos 25% (em 2008, 2010, 2011, 2016 e 2017). Entretanto, essa análise não deve ser feita de maneira tão simples. Pois, devemos lembrar que até 2011 nenhuma das cinco escolas possuía a modalidade ETIM, que passou a funcionar apenas em uma entre as cinco Escolas, com poucos estudantes matriculados (apenas uma classe), antes da Lei de Cotas ser sancionada. Ou seja, os índices se mantiveram semelhantes após a popularização do ETIM.

Mas ao mantermos a análise sob o foco apenas do Ensino Médio Regular, notamos que os indicadores mudam, sendo o fluxo migratório para esta modalidade sempre maior do que a média geral (Regular e ETIM), sobretudo após a efetivação da Lei 12.711. Ou seja, a quantidade de estudantes que saem da rede particular para cursarem o ensino médio em ETECs é mais frequente no Ensino Médio Regular, do que no Ensino Médio que oferece em sua formação um curso técnico integrado (ETIM).

Através das informações levantadas podemos notar que após a criação da Lei de Cotas, a ETEC A apresentou crescimento no Ensino Médio Regular, sendo que os dois últimos anos, 2016 e 2017, foram aqueles que apresentaram o maior fluxo migratório da rede particular entre toda a década analisada. Já com relação ao ETIM nessa escola, não há como atestarmos um processo histórico devido à recente implementação dessa modalidade (apenas em 2016). Porém, o que percebemos foi que nos dois anos de funcionamento do Integrado nessa Escola, a quantidade de estudantes vindos da rede particular é menor do que aqueles que se matricularam no Ensino Médio Regular.

Na ETEC B desde 2014 a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Médio Regular é maior do que a média apresentada durante os cinco anos anteriores à criação da Lei de Cotas. Ou seja, entre 2008 a 2012, em nenhum ano a média de estudantes vindos da rede particular para essa ETEC foi maior do que os índices apresentados de 2014 a 2017. O ETIM foi implantado nessa Escola Técnica em 2012 (essa Escola foi a primeira entre as cinco avaliadas a ofertar essa modalidade de ensino) e apesar de apresentar queda na quantidade de estudantes oriundos da rede particular no período de 2013 a 2017, demonstrou crescimento de 50% nesse fluxo migratório, ao analisarmos apenas os anos de 2012 e 2017. Mas, em índices gerais a média de estudantes que se matriculam no ETIM, vindos da rede privada, também é menor do que a média do Ensino Médio Regular.

A mais recente entre as Escolas Técnicas analisadas, a ETEC C, foi a que demonstrou os maiores índices de crescimento. No Ensino Médio Regular, iniciado em

2011, o índice de estudantes com sua origem escolar ligada à rede privada era de 7,5%, esse índice caiu em 2012 e 2013, mas apresentou crescimento constante desde 2015, chegando a 20% em 2017. E, ao contrário das demais unidades de ensino pesquisadas, essa ETEC também demonstrou crescimento significativo no ETIM. Em 2013, ano da implantação dessa modalidade e no ano seguinte, não havia nenhum discente matriculado nessa Escola Técnica vindo da rede particular, já em 2015 eram 7,5%, em 2016 12,5% e em 2017 22,5%.

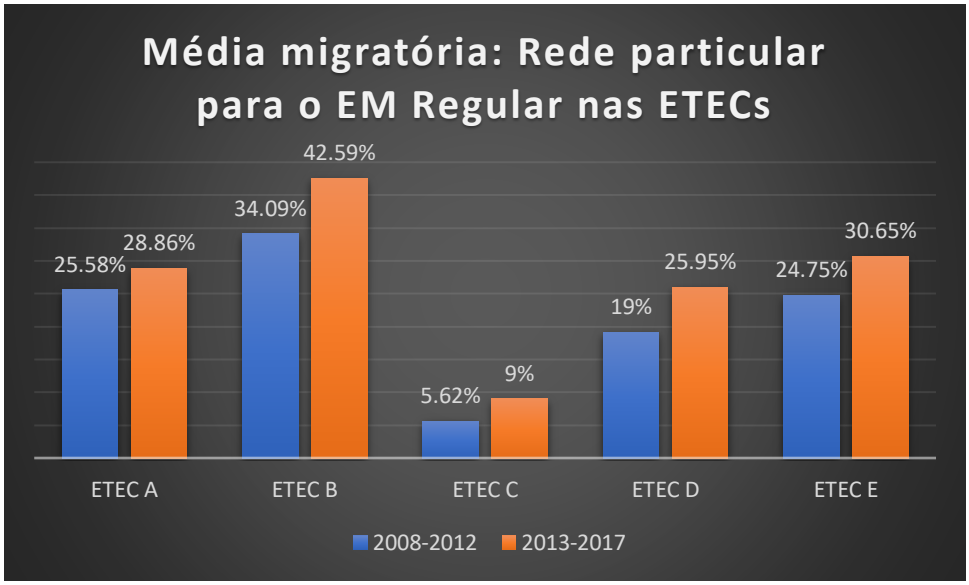
A ETEC D na categoria Ensino Médio Regular vem apresentando indicadores maiores a partir de 2013 (com exceção de 2015). Nessa escola o aumento migratório entre 2012 e 2017 chegou a 50%. Já o ETIM passou a ser ofertado nessa Escola Técnica em 2013, tendo nesse ano 10% de seus estudantes vindos da rede particular, em 2017 esse índice aumentou para 16,25%, o que significa um crescimento de 62,5%, entre especificamente o ano de criação do Integrado e o último ano do levantamento. Porém, nessa unidade escolar essa última categoria analisada (ETIM) tem se mostrado muito inconstante com aumentos e quedas de um ano para o outro, sendo impossível dessa forma afirmarmos que existe um padrão migratório de crescimento.

Por fim, a ETEC E na categoria Ensino Médio Regular apresentou crescimento – nesse seguimento – assim como todas as demais ETECs. Já a categoria ETIM, que foi incorporada nessa instituição em 2014, quando teve seu maior indicador de alunos com sua origem escolar ligada a rede particular, 31,25%, e o menor índice em 2017, 18,75%.

Dessa forma, através da análise apresentada nesse tópico podemos verificar dois pontos relevantes: 1. O crescimento do fluxo migratório de estudantes da rede particular para as cinco Escolas Técnicas pesquisadas, está ocorrendo, sobretudo no último quinquênio; 2. Essa alteração não ocorre aleatoriamente para qualquer modalidade de ensino, e sim em dimensões muito mais frequentes no Ensino Médio Regular.

O que pode ser evidenciado/reforçado através dos indicadores apreciados (apenas com exceção do ano de 2015, na ETEC C), em todas as ETECs e em todos os anos analisados a média de estudantes oriundos da rede particular matriculados no Ensino Médio Regular é superior a esse mesmo fluxo para o ETIM e, consequentemente, os índices gerais das cinco Escolas Técnicas, como demonstra o Gráfico 22.

Gráfico 22. Média migratória, de estudantes da rede particular para o Ensino Médio pré e pós Lei de Cotas.



Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B, C, D e E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

De acordo com esses indicadores, na ETEC A, ao analisarmos os dois períodos, anterior e posterior a Lei de Cotas, notamos um crescimento de cerca de 13% em relação a quantidade de matriculas feitas por estudantes com sua origem escolar ligada a rede privada. Nas outras Escolas Técnicas os índices são ainda maiores, com relação a mesma divisão (pré e pós essa Lei), na ETEC B o aumento foi de aproximadamente 25%; na ETEC C (que ainda não possui uma década de funcionamento) por volta de 60%; a ETEC D apresentou crescimento em torno de 36% e na ETEC E esse crescimento foi em torno de 24%. Dessa forma, conforme se pode observar, nas cinco ETECs pesquisadas o índice de estudantes que migraram da rede privada para essas Escolas Técnicas nos últimos dez anos, evidencia que esse fluxo se elevou após a efetivação da Lei 12.711, em agosto de 2012.

5.3 O perfil socioeconômico dos estudantes das ETECs

Visando analisar também a questão econômica, pois essa é uma variável que pode estar contribuindo para o crescente fluxo migratório dos estudantes da rede privada para as escolas públicas em questão, realizamos ainda o levantamento socioeconômico das

famílias dos adolescentes ingressantes nas ETECs através da renda familiar declarada, em salários mínimos.

As informações relativas ao rendimento familiar disponíveis nos arquivos das Secretarias Acadêmicas das Escolas Técnicas pesquisadas foram levantadas por meio de três diferentes tipos de questionários. As ETECs A e C utilizam questionários de formulação própria e as ETECs B, D e E utilizam o questionário padrão produzido pela empresa responsável[20] pela inscrição e aplicação do vestibulinho no CPS na última década.

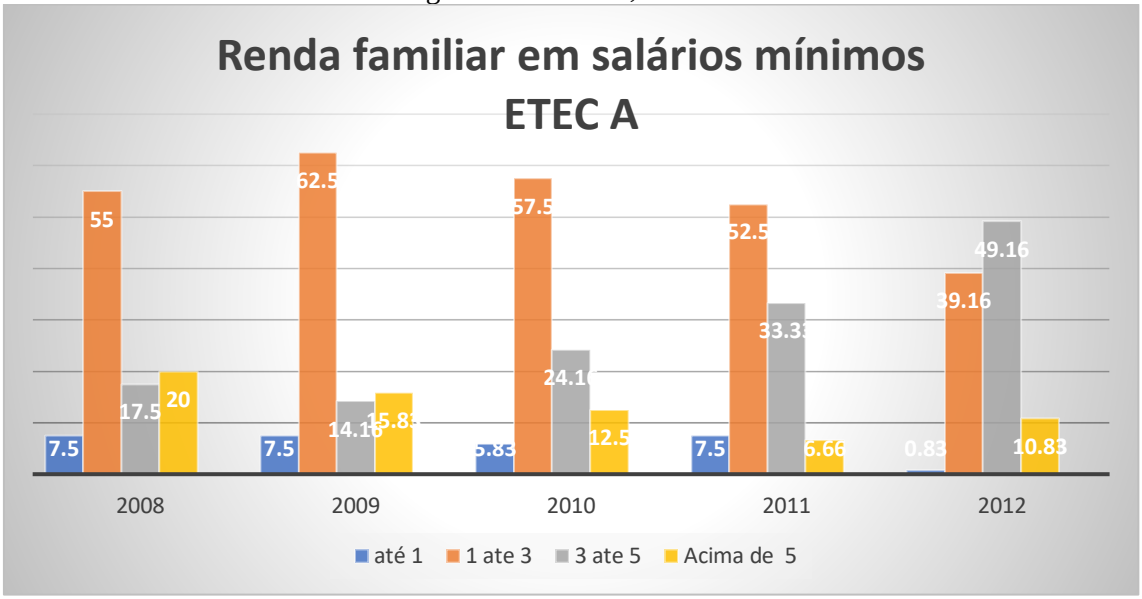
Na ETEC A, a questão sobre renda familiar estava agrupada em cinco faixas de renda, a saber: A) até um salário mínimo; B) de um a três salários mínimos; C) de três a quatro salários mínimos; D) de quatro a cinco salários mínimos e E) acima de cinco salários mínimos. Na ETEC C, as opções eram: A) até um salário mínimo; B) dois salários mínimos; C) três salários mínimos; D) quatro salários mínimos; E) cinco salários mínimos e F) acima de seis salários mínimos. Já nas ETECs B, D e E, essa questão possuía sete possíveis faixas de renda familiar, sendo: A) Zero; B) de um a dois salários mínimos; C) de três a cinco salários mínimos; D) de seis a dez salários mínimos; E) de onze a vinte salários mínimos; F) de vinte e um a trinta salários mínimos e G) acima de trinta salários mínimos. Assim, para melhor entendimento dos dados coletados – de acordo com as variáveis apresentadas – agrupamos as diversas faixas de renda existentes nas ETECs pesquisadas em quatro: 1) até 1 salário mínimo; 2) de 1.1 a 3 salários mínimos; 3) de 3.1 a 5 salários mínimos e 4) acima de 5 salários mínimos.

Procurando a exposição mais completa dos dados, optamos por, inicialmente, expor as informações em dois gráficos por ETEC. No primeiro gráfico de cada Escola são expostas as rendas familiares dos estudantes ingressantes no período anterior à sanção da Lei 12.711 (ou seja, de 2008 a 2012), já no segundo gráfico, os índices apresentados dizem respeito aos discentes ingressos após a Lei passar a vigorar (ou seja, de 2013 a 2017). Em seguida apresentamos um terceiro gráfico comparativo, por ETEC (de 2008 a 2017), com as variações salariais familiares dos estudantes ingressantes em cada uma das cinco Escolas.

Os dados referentes aos primeiros cinco anos da ETEC A estão expostos no Gráfico 23.

[20] A Fundação de Apoio a Tecnologia (FAT).

Gráfico 23. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC A, de 2008 a 2012.

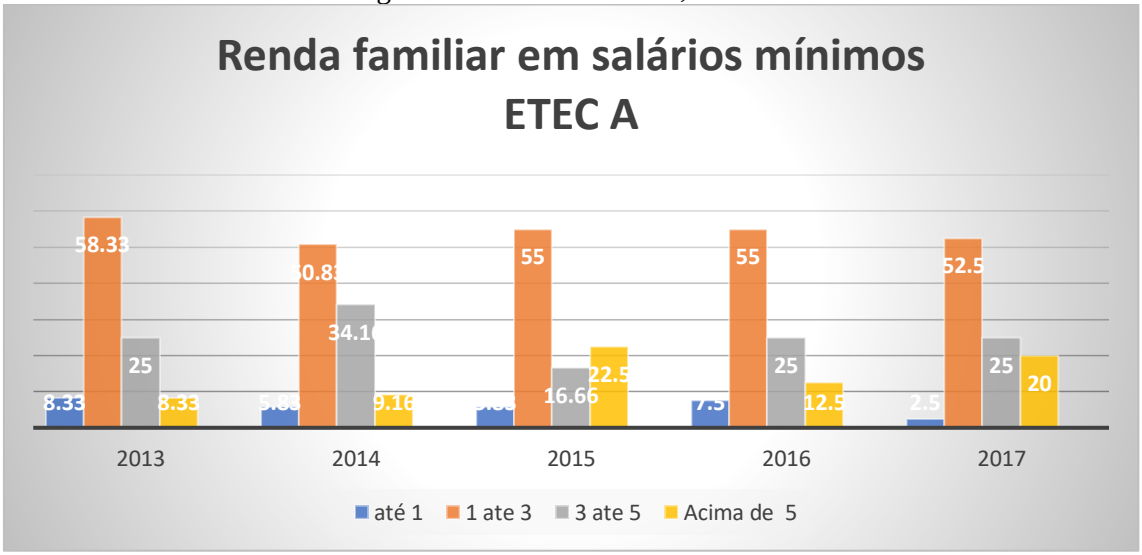


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Na ETEC A, no ano de 2008, os índices salariais mais constantes foram “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 55% e “acima de 5 salários mínimos”, com 20%. Em 2009, a situação se manteve semelhante, sendo os índices mais frequentes, “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 62,5% e “acima de 5 salários mínimos”, com 15,83%. A partir de 2010, a situação se altera, nesse mesmo ano os índices mais regulares foram “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 57,5% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 24,16% do total. Em 2011, 52,5% dos ingressos declararam uma renda familiar “de 1.1 a 3 salários mínimos” e 33,33% “de 3.1 a 5 salários mínimos”. Por fim, em 2012 nessa escola, as rendas mais declaradas foram “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 49,16% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 39,16%.

Os dados econômicos dessa Escola, após 2013, podem ser observados no Gráfico 24:

Gráfico 24. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC A, de 2013 a 2017.

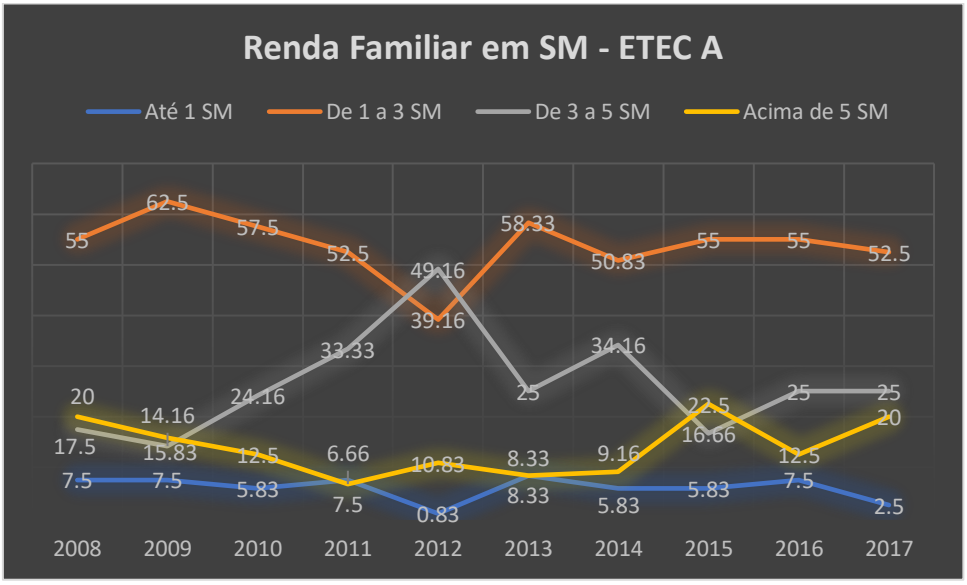


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Em 2013 as rendas mais apresentadas nessa instituição foram “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 58,33% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 25%. Em 2014, esses índices foram “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 50,83% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 34,16%. Em 2015 e 2016, o rendimento mais comum foi “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 55% do total em ambos os anos, apresentando em seguida os índices “acima de 5 salários mínimos”, com 22,5% do total, em 2015 e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 25% em 2016. Já em 2017, as rendas mais frequentes declaradas foram “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 52,5% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 25%.

Todas as variações entre as rendas declaradas pelos estudantes ingressantes na ETEC A, entre 2008 e 2017, podem ser melhor observadas no Gráfico 25:

Gráfico 25: Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC A, entre 2008 a 2017.

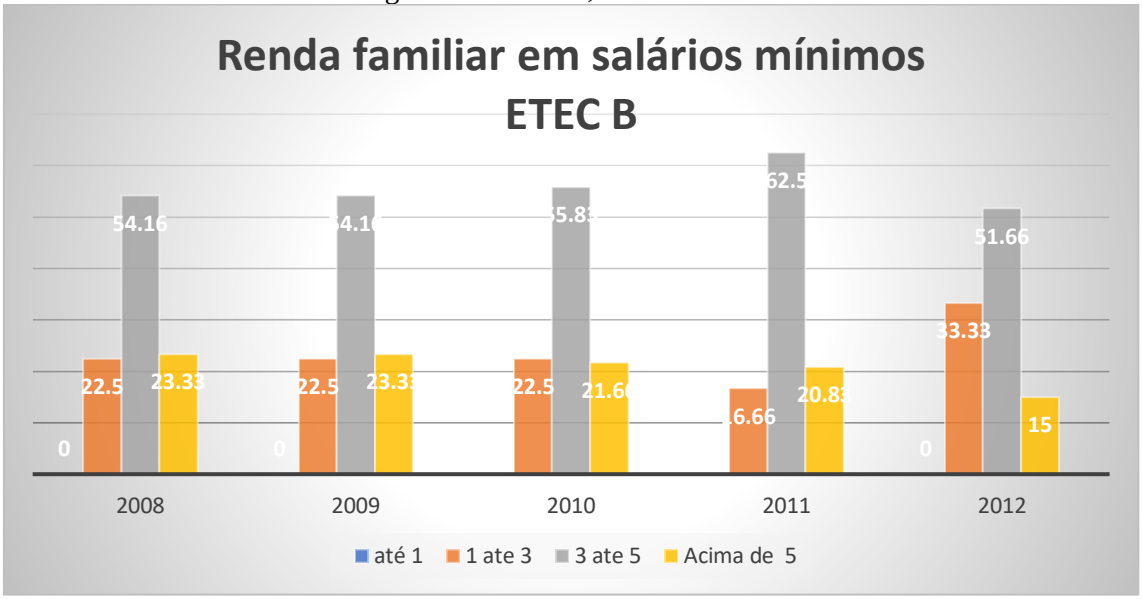


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC A.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa ETEC, a renda familiar mais incomum ao longo dos últimos dez anos foi de “até 1 salário mínimo”. Com variações de 0,83% (2012) a 8,33% (2013). Em 2012, 0,83% dos ingressantes declaram essa renda familiar, contra 2,5% em 2017. Já a renda mais comum nessa Escola foi “de 1.1 a 3 salários mínimos”. Com variações de 39,16% (2012) a 62,5% (2009). Em 2012, 39,16% dos ingressantes declaram essa renda familiar, contra 52,5% em 2017. Já a faixa de renda que demonstrou maior mobilidade na última década nessa instituição de ensino, foi a maior entre as variáveis possíveis, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, de 39,16% em 2008, para 25% em 2016 e 2017.

Seguindo a análise das Escolas, observamos no Gráfico 26, os indicadores da ETEC B, entre 2008 a 2012:

Gráfico 26. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC B, de 2008 a 2012.

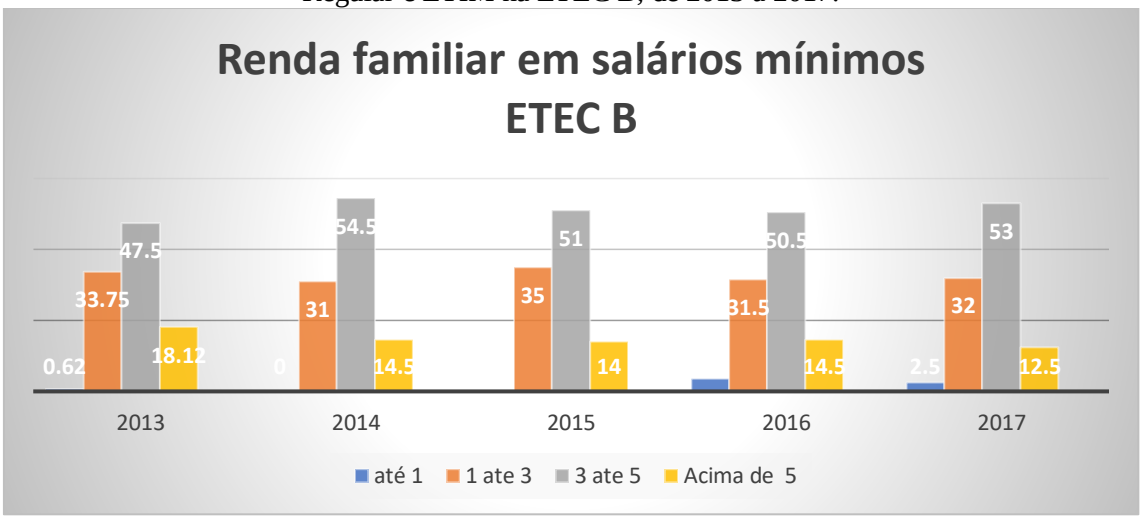


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa ETEC, os índices salariais mais comuns foram: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 54,16% e “acima 5 salários mínimos”, com 23,33%, em 2008 e 2009. Em 2010, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 55,83% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 22,5%. No ano seguinte, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 62,5% e “acima de 5 salários mínimos”, com 20,83%. Já em 2012, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 51,66% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 33,33%.

O período posterior a 2013 pode ser observado no Gráfico 27:

Gráfico 27. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC B, de 2013 a 2017.

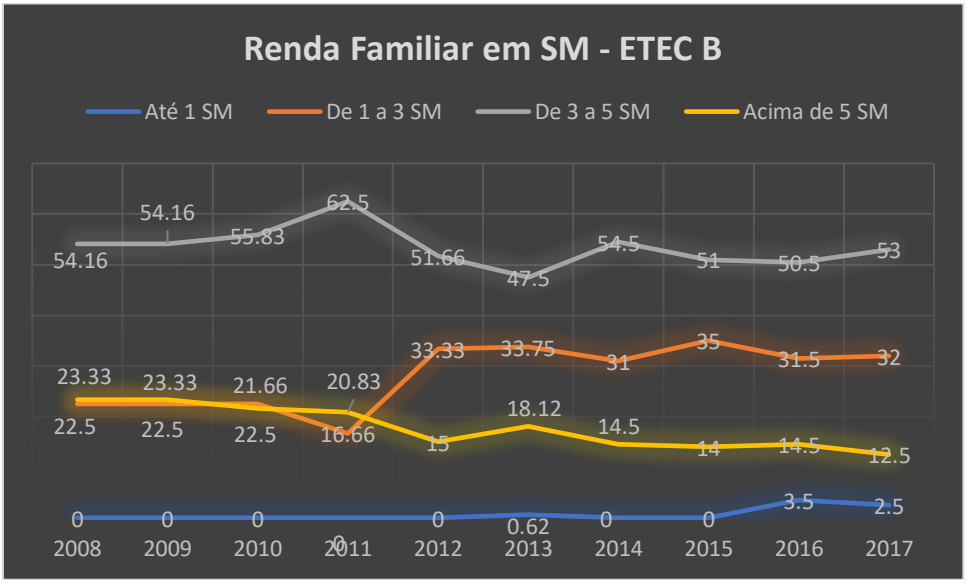


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa Escola, notamos que as rendas mais declaradas, após 2012, foram: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 47,5% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 33,75%, em 2013. No ano seguinte, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 54,5% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 31%. Cenário semelhante a 2015, com 51%, “de 3.1 a 5 salários mínimos” e 35% com renda familiar “de 1.1 a 3 salários mínimos”. Em 2016, as rendas mais comuns foram “de 3.1 a 5 salários mínimos” e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 50,5% e 31,5%, respectivamente. Já em 2017, as respostas mais apresentadas foram também “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 53% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 32%.

Todas as variações entre as rendas declaradas pelos estudantes ingressantes nessa Escola, entre 2008 e 2017, podem ser observadas no Gráfico 28:

Gráfico 28: Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC B, entre 2008 a 2017.

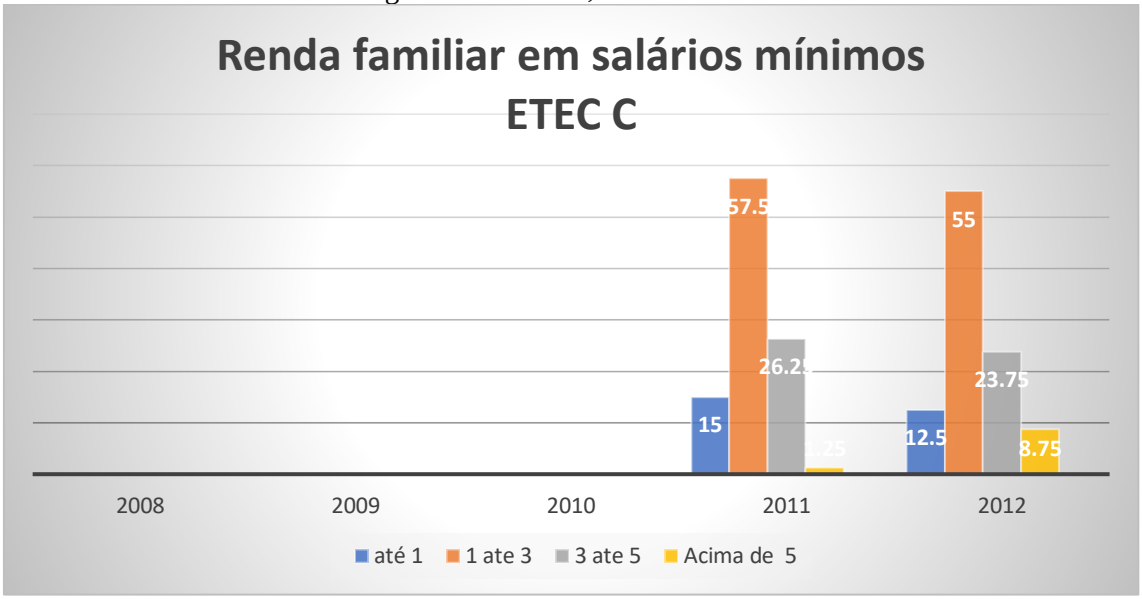


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC B.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Na ETEC B, a renda familiar menos declarada ao longo da última década, foi de “até 1 salário mínimo”. Com variações de zero (em diversos anos) a 3,5% das respostas (2016). Em 2012, nenhum dos ingressantes declarou essa renda familiar, contra 2,5% em 2017. Já a renda mais comum nessa Escola foi “3.1 a 5 salários mínimos”. Com variações de 47,5% (2013) a 62,5% (2011). Em 2012, 51,65% dos ingressantes declaram essa renda familiar, já em 2017 eram 53%. A faixa de renda que demonstrou maior mobilidade no período analisado nessa instituição de ensino foi “acima de 5 salários mínimos”, diminuindo de 15% em 2012, para 12,5% em 2017.

Podemos observar os dados da ETEC C no Gráfico 29:

Gráfico 29. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC C, de 2011 a 2012.

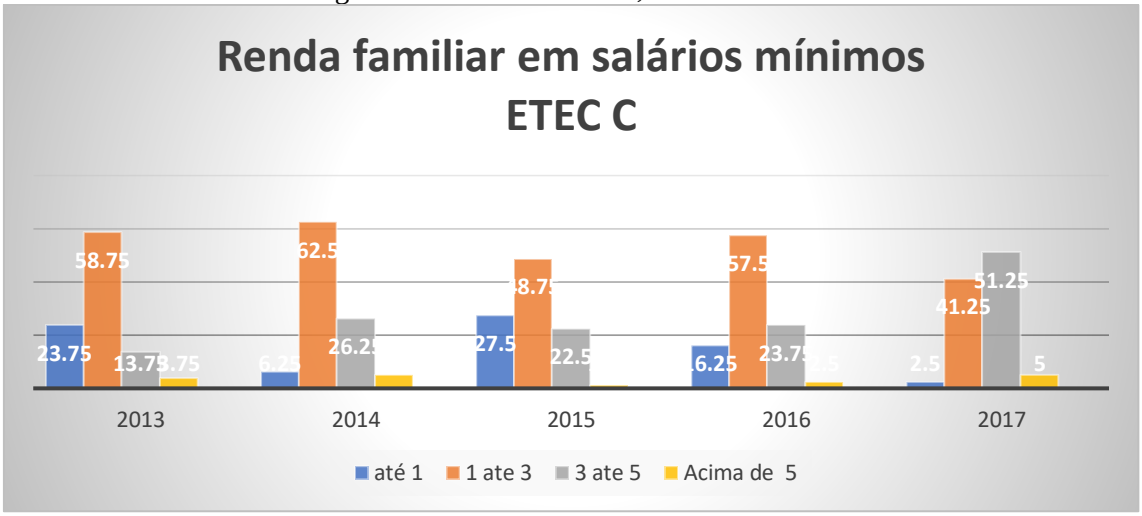


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Essa Escola teve como rendimentos mais declarados, “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 57,5% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 26,25%, em 2011. Já em 2012 esses números se assemelham ao ano anterior, com “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 55% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 23,75%.

No último quinquênio os índices são expostos no Gráfico 30:

Gráfico 30. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC C, de 2013 a 2017.



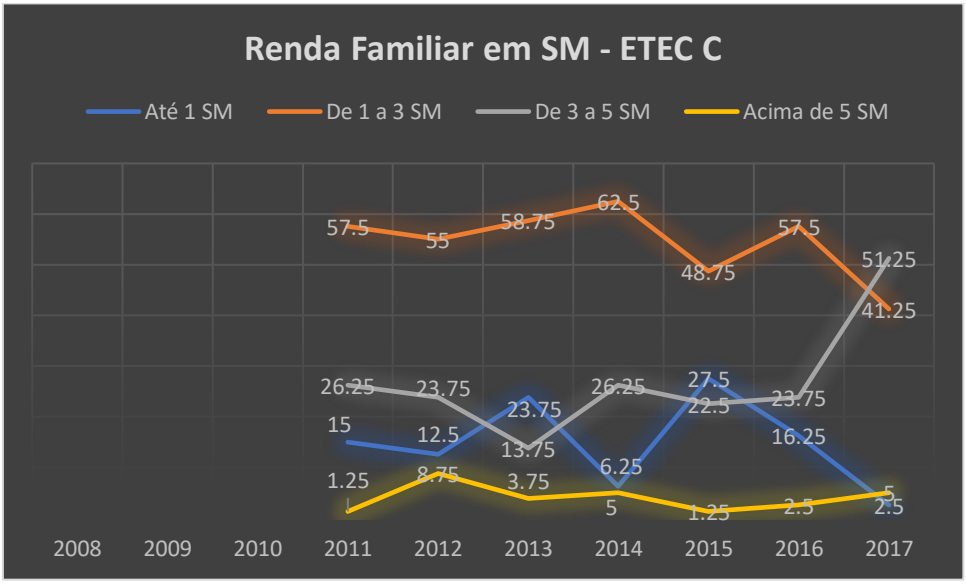
Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Em 2013, essa Escola apresentou com mais frequência os seguintes rendimentos:

de 1.1 a 3 salários mínimos, com 58,75% e de “até 1 salário mínimo”, com 23,75%, em 2013. Já em 2014, “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 62,5% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 26,25%. No ano seguinte, “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 48,75% e “de até 1 salário mínimo”, com 27,5%. Já em 2016, “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 57,5% e “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 23,75%. E por fim, uma inversão em 2017, com 51,25%, “de 3.1 a 5 salários mínimos” e com 41,25%, “de 1.1 a 3 salários mínimos”.

Todas as alterações entre as rendas declaradas pelos estudantes ingressantes essa ETEC, entre 2011 e 2017, podem ser vistas no Gráfico 31:

Gráfico 31: Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC C, entre 2011 a 2017.



Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC C.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

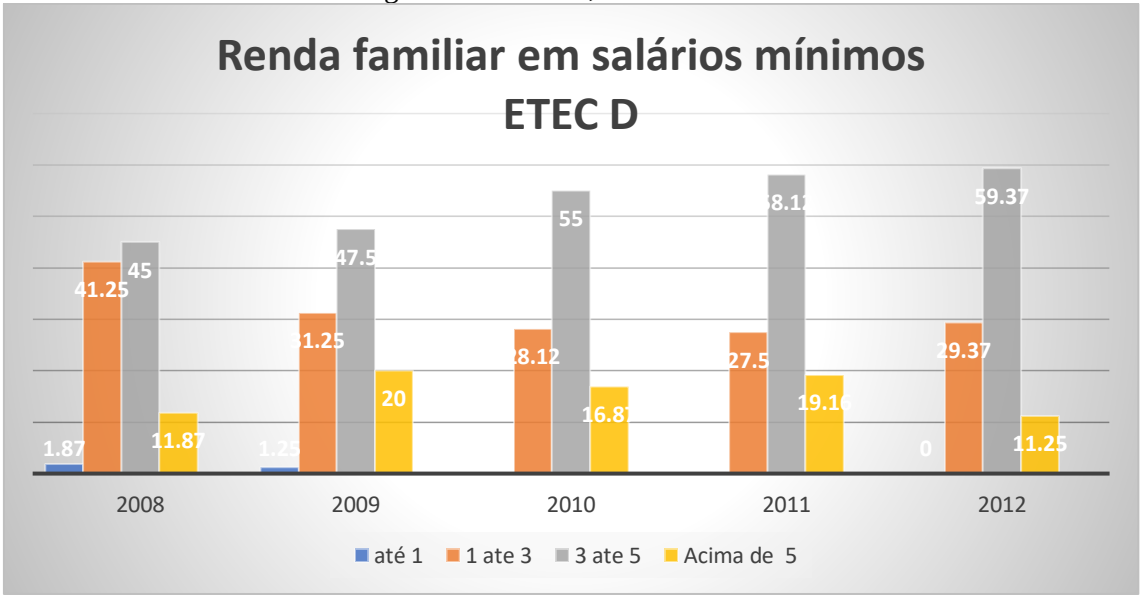
Na ETEC C, a renda familiar declarada com os menores índices, no período analisado, foi a de “acima de 5 salários mínimos”. Com variações de 1,25% (2011 e 2015) a 8,75% (2012). Em 2012, 8,75% dos ingressantes declaram essa renda familiar, contra 2,5% em 2017. Já a renda mais comum nessa instituição foi “de 1.1 a 3 salários mínimos”. Com variações de 41,25% (2017) a 62,5% (2014). Em 2012, 55% dos ingressantes declararam essa renda familiar, contra 41,25% em 2017. Nessa escola, o rendimento que mais sofreu variações, foi “de 3.1 a 5 salários mínimos”, crescendo de 23,75% em 2012, para 51,25% em 2017.

Essa ETEC por ser a de fundação mais recente, proporcionou que seus dados fossem analisados desde a criação do ensino médio (2011). Em comparação as demais, essa unidade apresentou os menores índices salariais. Porém, no último ano (2017) houve

a inversão com relação à renda familiar “de 1.1 a 3 salários mínimos” (57,5% em 2016, para 41,25% em 2017), quando comparada à opção “de 3.1 a 5 salários mínimos” (que passou de 23,75% em 2016, para 51,25% em 2017). A maior renda, acima “de 5 salários mínimos”, também se modificou, passando de 2,5% em 2016, para 5% em 2017. Em contrapartida, a menor renda, “até um salário mínimo”, diminui de 16,25% em 2016, para 2,5% em 2017. Havendo dessa forma, nos dois últimos anos analisados, um aumento na quantidade de estudantes com renda familiar mais elevada e, consequentemente, a redução dos discentes com as duas menores rendas familiares possíveis.

Os índices anteriores a Lei de Cotas, apresentados ETEC D, podem ser vistos no Gráfico 32:

Gráfico 32. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC D, de 2008 a 2012.

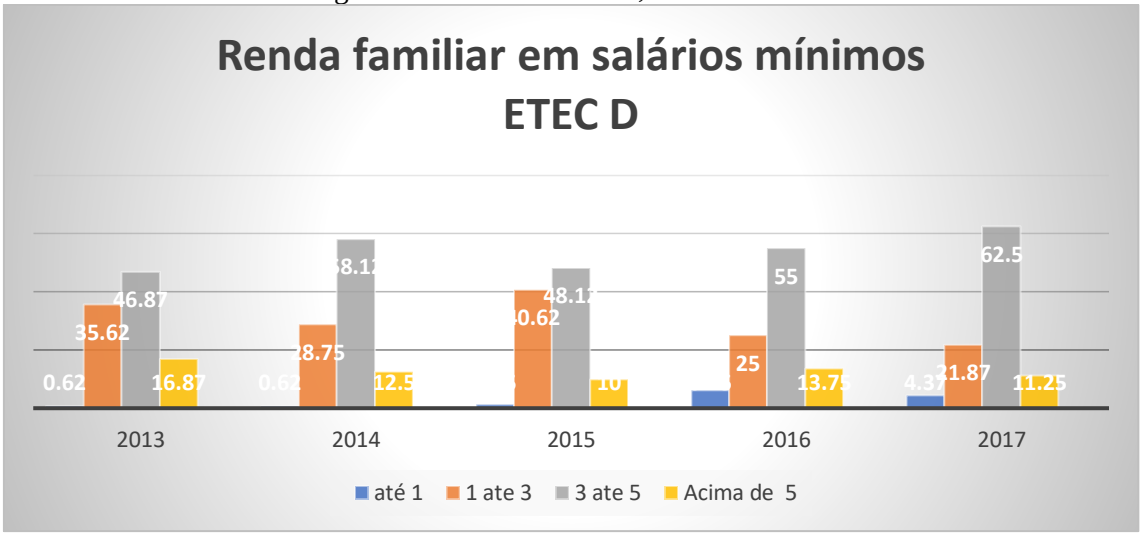


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa Escola Técnica, as rendas familiares declaradas com mais frequência, em 2008, foram: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 45% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 41,25%. Em 2009, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 47,5% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 31,25%. No ano seguinte, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 55% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 28,12%. Já em 2011, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 58,12% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 27,5%. Índices semelhantes com os apresentados em 2012, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 59,37% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 29,37%.

Na segunda metade da década analisada, a ETEC D apresentou os indicadores presentes no Gráfico 33:

Gráfico 33. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC D, de 2013 a 2017.

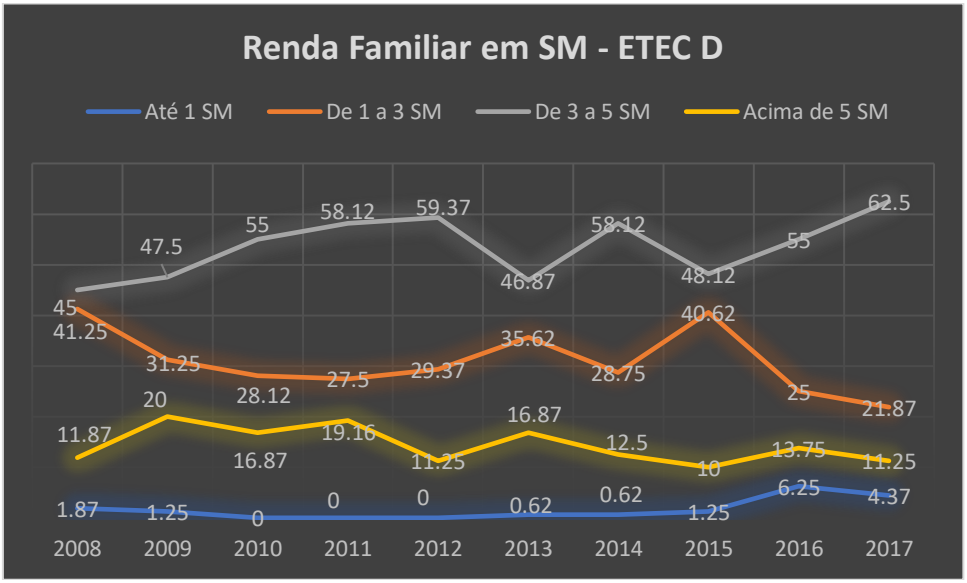


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa unidade de ensino foram verificados os seguintes rendimentos: em 2013, as rendas mais comuns foram: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 46,87% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 35,62%. Já em 2014, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 58,12% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 28,75%. No ano seguinte, os rendimentos declarados foram “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 48,12% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 40,62%. Em 2016, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 55%, seguido “de 1.1 a 3 salários mínimos” com 25% das respostas. Finalmente, em 2017, os maiores indicadores salariais foram novamente “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 62,5% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 21,87%.

As variações sobre os salários declarados, entre 2008 e 2017, podem ser observadas no Gráfico 34:

Gráfico 34: Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC D, entre 2008 a 2017.

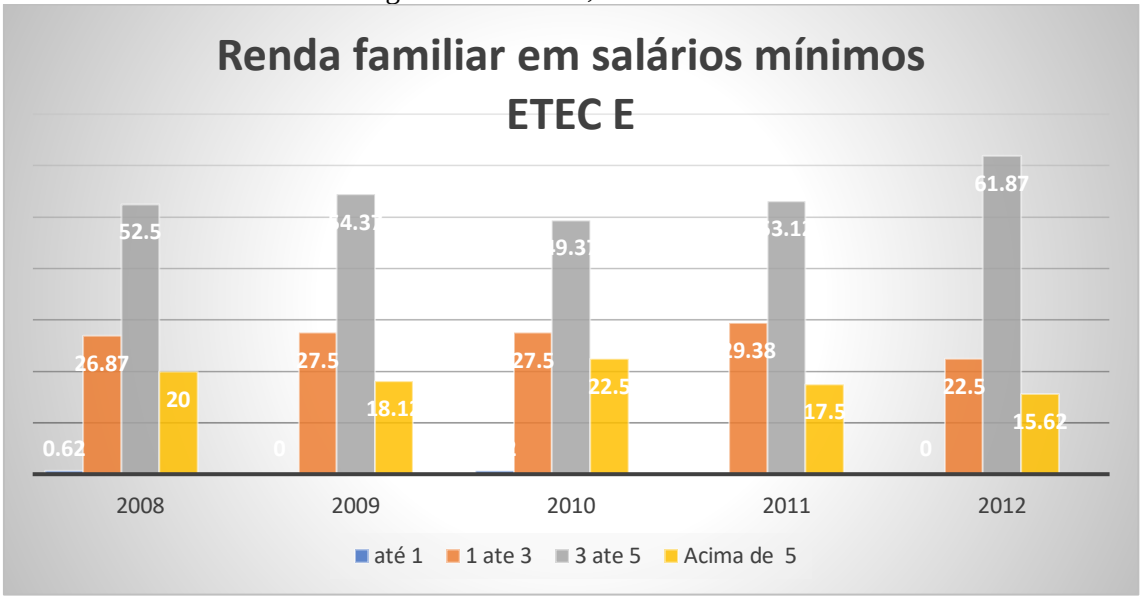


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC D.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa ETEC, a renda familiar menos declarada no período analisado foi de “até 1 salário mínimo”. Com variações de zero (de 2010 a 2012) a 6,25% (2016). Em 2012, nenhuma família declarou essa renda familiar, contra 4,37% em 2017. Já a renda declarada com maior frequência na ETEC D foi “3.1 a 5 salários mínimos”. Com variações de 45% (2008) a 62,5% (2017). Em 2012, 59,37% das famílias declaram essa renda, já em 2017 essa renda obteve um índice de 62,5%. Por fim, a faixa de renda com maior mobilidade durante esse período, foi “de 1.1 a 3 salários mínimos”, diminuindo de 29,37% em 2012, para 21,87% em 2017.

O Gráfico 35 apresenta os indicadores de 2008 a 2012, na ETEC E:

Gráfico 35. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular na ETEC E, de 2008 a 2012.

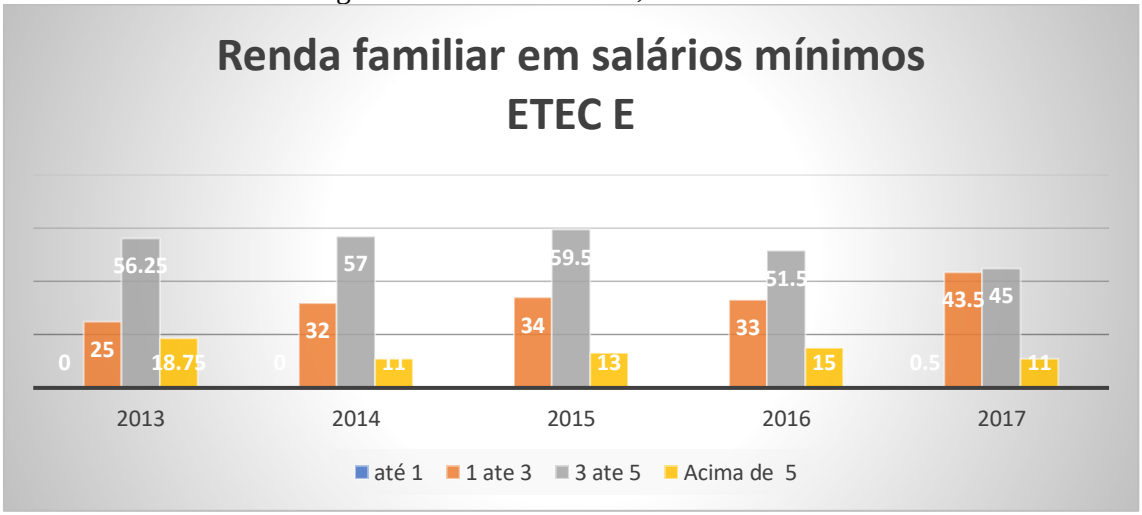


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa ETEC, as rendas familiares declaradas com mais frequência, em 2008, foram: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 52,5% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 26,87%. Em 2009, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 54,37% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 27,5%. No ano seguinte, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 49,37% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 27,5%. Já em 2011, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 53,12% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 29,38% e por fim, em 2012, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 61,87% e novamente “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 22,5%.

No segundo quinquênio, a ETEC E apresentou os índices presentes no Gráfico 36:

Gráfico 36. Renda familiar, em salários mínimos, dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Regular e ETIM na ETEC E, de 2013 a 2017.

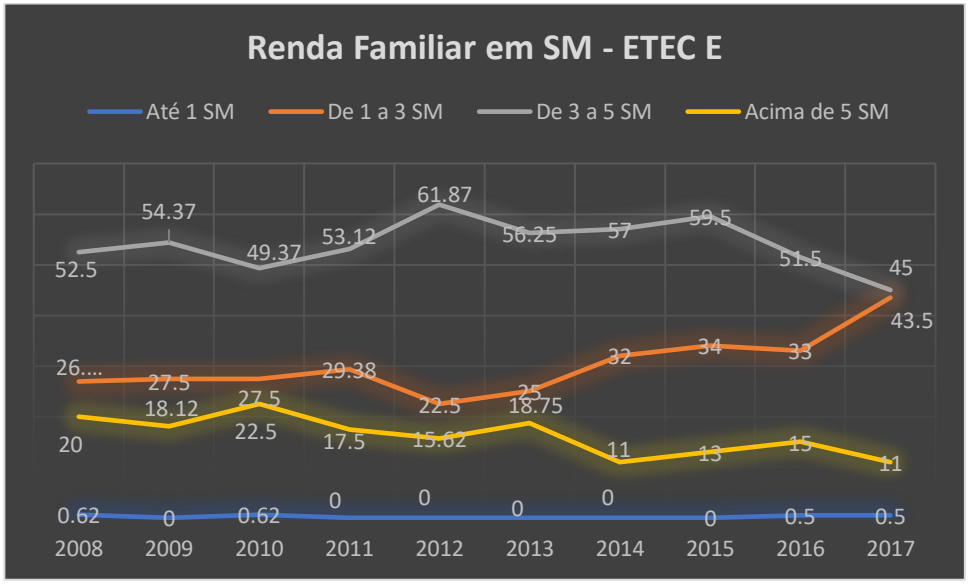


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Finalmente, nessa Escola foram verificados os seguintes rendimentos: em 2013, as rendas mais comuns foram: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 56,25% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 25%. Já em 2014, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 57% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 32%. No ano seguinte, os rendimentos declarados foram “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 59,5% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 34%. Em 2016, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 51,5%, seguido “de 1.1 a 3 salários mínimos” com 33% das respostas. E em 2017, os maiores indicadores salariais se mantiveram “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com 45% e “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com 43,5%.

As variações salariais declaradas, entre 2008 e 2017, podem ser verificadas no Gráfico 37:

Gráfico 37: Variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), na ETEC E, entre 2008 a 2017.

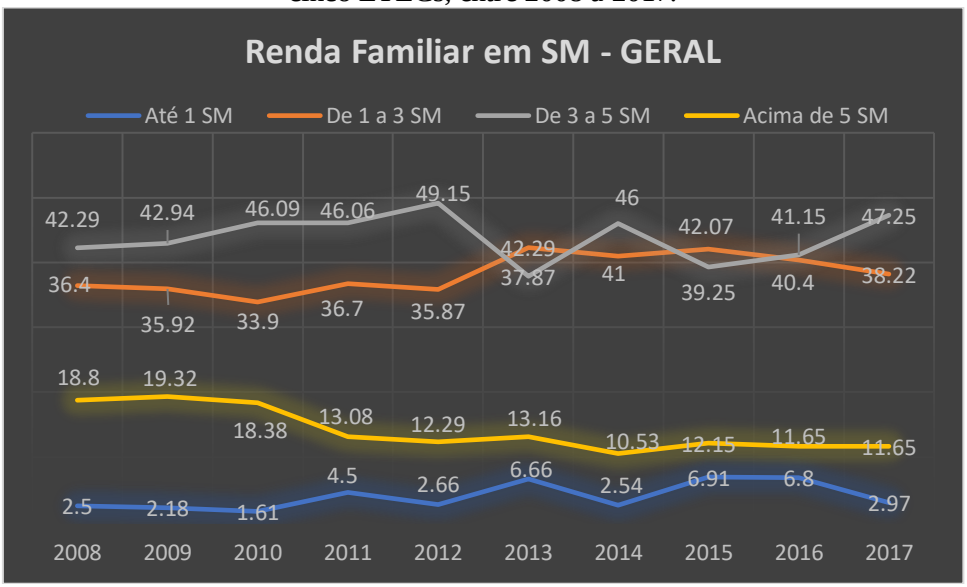


Fonte: Secretaria Acadêmica da ETEC E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nessa Escola, a renda familiar menos declarada no período analisado foi de “até 1 salário mínimo”. Com variações de zero (em vários anos) a 0,62% (em 2008 e 2010). Em diversos anos, nenhuma família declarou essa renda familiar, contra 0,62% em 2008 e 2010. Já a renda declarada com maior frequência nessa ETEC foi “de 3.1 a 5 salários mínimos”. Com variações de 45% (2017) a 61,87% (2012). Em 2012, 52,5% das famílias declaram essa renda, já em 2017 essa renda obteve um índice de 45%. Por fim, a faixa de renda com maior mobilidade durante esse período, foi “de 1.1 a 3 salários mínimos”, de 26,87% em 2012, para 43,5% em 2017.

Objetivando realizar uma análise global também com relação às rendas familiares declaradas, as informações salarias verificadas nas cinco ETECs foram tabeladas e expostas no Gráfico 38 (com as informações elaboradas através da média da soma dos índices apresentados nas cinco escolas, e não por quantidade de estudantes, tendo em vista que a quantidade de alunos matriculados nessas escolas apresenta variação de escola para escola e ao decorrer dos anos).

Gráfico 38: Média da variação salarial de rendas declaradas em salários mínimos (SM), para as cinco ETECs, entre 2008 a 2017.



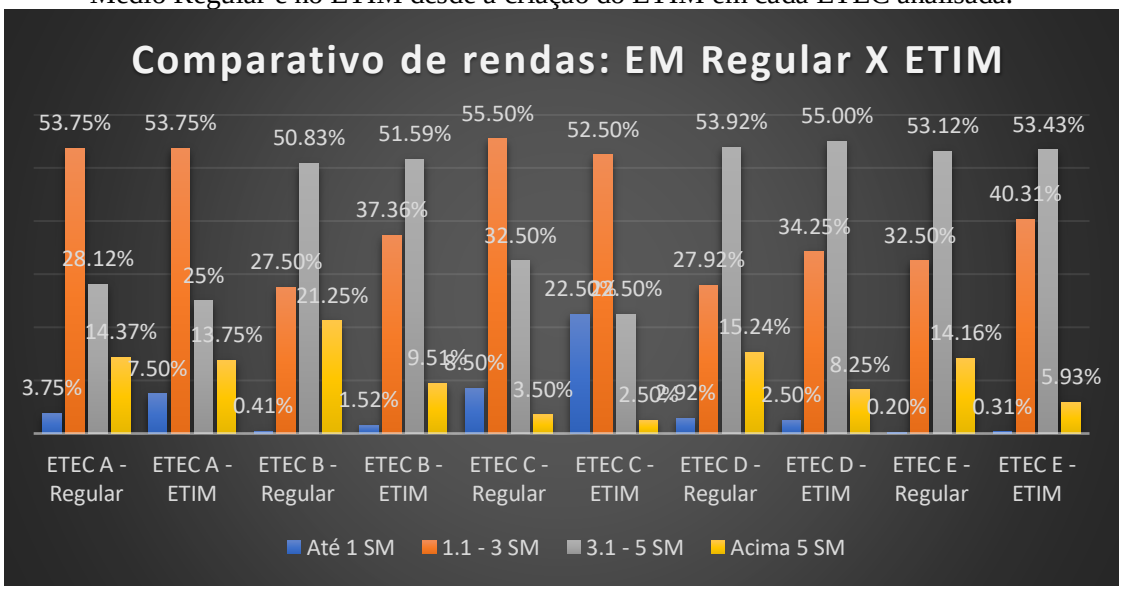
Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B C, D e E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Nas Escolas Técnicas urbanas da região analisada as rendas familiares mais comuns são: “de 3.1 a 5 salários mínimos”, com variações de 37,87% (2013) a 47,25% (2017); seguida “de 1.1 a 3 salários mínimos”, com variações de 33,9% (2010) a 42,29% (2013); a terceira renda mais comum na última década foi de “acima de 5 salários mínimos”, com variações de 10,53% (2014) a 19,32% (2009); por fim, a renda mais incomum declarada foi a menor, de “até um salário mínimo”, com variações de 1,61% (2010) a 6,91% (2015).

Essas informações demonstram que entre os estudantes matriculados nas Escolas pesquisadas, a maior entre as rendas familiares declaradas, “acima de 5 salários mínimos”, demonstrou queda na última década. Contudo, a segunda maior renda possível, “de 3.1 a 5 salários mínimos”, apresentou mudança, ficando como a renda mais comum no último ano analisado (sendo a renda declarada por quase a metade, 47,25%, dos índices analisados).

Como visto anteriormente, a quantidade de estudantes oriundos da rede particular para o ETIM é menor, ao se comparar esse fluxo com aqueles que cursam o Ensino Médio Regular. Outro ponto interessante diz respeito à renda familiar dos estudantes que cursam o ETIM ser, em média, menor do que os discentes que ocupam as cadeiras do Ensino Médio Regular. Conforme podemos observar no Gráfico 39.

Gráfico 39: Médias salariais familiares em SM entre os estudantes matriculados no Ensino Médio Regular e no ETIM desde a criação do ETIM em cada ETEC analisada.



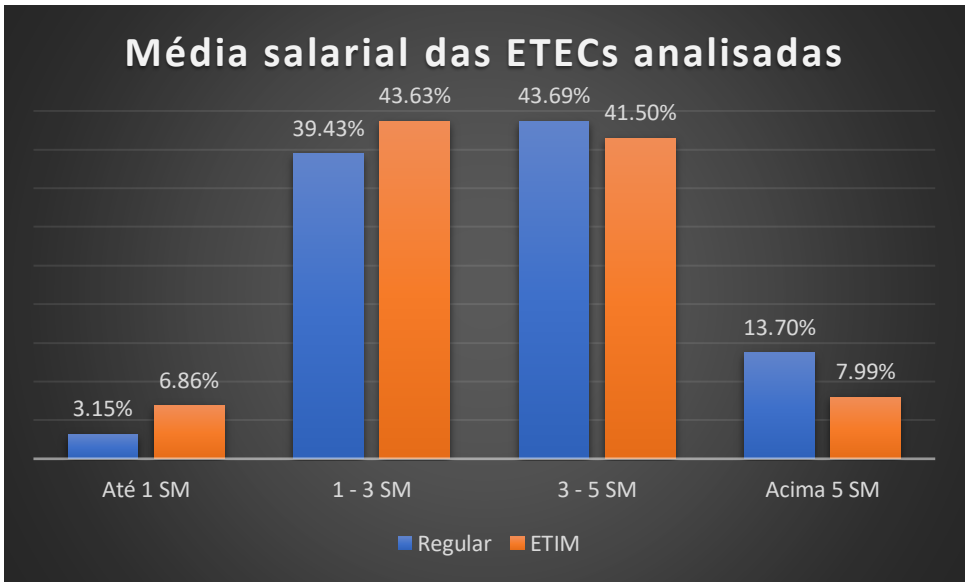
Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B C, D e E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

Através dessas informações é possível perceber que nas cinco Escolas Técnicas pesquisadas, em média, a maior entre as rendas declaradas – "acima de 5 salários mínimos" – tem índices mais frequentes no Ensino Médio Regular do que no ETIM. Sendo: 14,37% contra 13,75%, na ETEC A; 21,25% contra 9,51%, na ETEC B; 3,5% contra 2,5%, na ETEC C; 15,24% contra 8,25%, na ETEC D e 14,16% contra 5,93% na ETEC E.

Além disso, a menor entre as possíveis rendas declaradas – Até 1 salário mínimo – apresenta, em média, indicadores mais incomuns no Ensino Médio Regular do que no ETIM, em quatro das cinco Escolas analisadas. Sendo a exceção a ETEC D, com 2,92% no Regular, contra 2,5% no ETIM. Já nas demais ETECs a menor renda possível aparece, em média, nas seguintes proporções, 3,75% (Regular) contra 7,5% (ETIM), na ETEC A; 0,41 (Regular) contra 1,52% (ETIM), na ETEC B; e 8,5% (Regular) contra 22,5% (ETM), na ETEC C e 0,20% (Regular) contra 0,31% (ETIM), na ETEC E.

Ou seja, a maior entre as possíveis rendas familiares é mais comum em todas as Escolas Técnicas pesquisadas no Ensino Médio Regular do que no ETIM. Já com relação a menor entre as possíveis rendas, a situação se inverte sendo essa, em média, bem mais comum no ETIM do que no Ensino Médio Regular. Ao analisarmos a média salarial das cinco ETECs, entre todas as possíveis rendas declaradas, podemos ter uma visão global desses rendimentos através do Gráfico 40.

Gráfico 40: Comparativo das médias salariais familiares Ensino Médio Regular e ETIM em SM entre os estudantes matriculados nas cinco ETECs analisadas.



Fonte: Secretaria Acadêmica das ETECs A, B C, D e E.
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

A média salarial familiar na região pesquisada mostra que os estudantes ocupantes das cadeiras no ETIM apresentam, com maior frequência, as duas menores faixas de renda possíveis. Enquanto os estudantes matriculados na modalidade Ensino Médio Regular, inversamente, declaram as duas maiores rendas com maior habitualidade. Dessa forma, esses dados evidenciam que, nessas Escolas Técnicas, os estudantes que frequentam o Ensino Médio Regular possuem, em média, renda familiar superior aos que frequentam o ETIM nas mesmas Escolas.

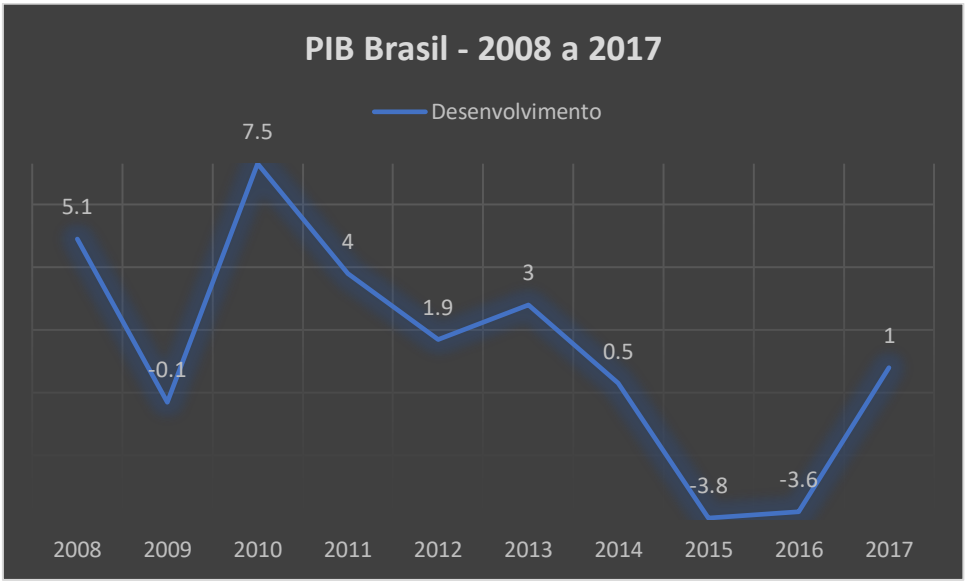
Relacionando as médias apresentadas: maior quantidade de discentes com sua origem escolar ligada à rede particular matriculados no Ensino Médio Regular do que no ETIM; a renda dos estudantes do ETIM ser menor do que a dos estudantes do Ensino Médio Regular; e que o ETIM oferece também em sua formação um diploma de nível técnico, que habilita o concluinte a exercer atividade remunerada no mercado de trabalho, uma hipótese que surge seria a de que a escolha do curso – Ensino Médio Regular ou ETIM – poderia estar ligado à "causalidade do provável". Discutiremos esse tópico mais adiante.

Expandindo a observação a um nível mais amplo, além do levantamento sobre a renda familiar dos estudantes ingressantes nas ETECs pesquisadas, optamos por expor também um breve levantamento do cenário econômico brasileiro na última década,

analisando os indicadores do PIB[21] (Produto Interno Bruto) e o PIB per capita, no período de 2008 a 2017 e os índices do IDH[22] (Índice de Desenvolvimento Humano) no mesmo período em nosso país.

A variação do PIB nacional pode ser observada no Gráfico 41:

Gráfico 41: Produto Interno Bruto (PIB), no Brasil: 2008 a 2017.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

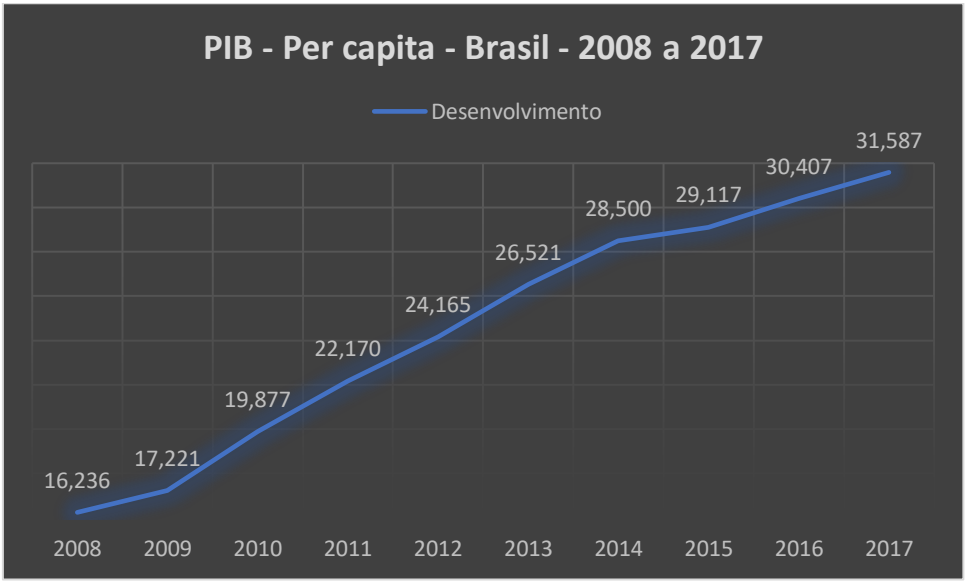
O PIB brasileiro apresentou bom crescimento durante os anos de 2008 (5,1) e 2010 (7,5), com declínio em 2009 (-0,1). De 2011 a 2014, o cenário foi de baixo crescimento. Já os anos de 2015 e 2016 fecharam o ano com resultados negativos. Em 2017, o PIB nacional apresentou crescimento de 1,0. Ao relacionarmos essas informações com o processo migratório dos discentes da rede particular para as Escolas Técnicas pesquisadas, notamos que nosso PIB apresentou melhores índices (de modo geral) no período anterior à Lei 12.711, e indicadores piores após a sanção dessa Lei Federal. Essa queda, talvez, possa ter contribuído para o aumento das migrações da rede privada para as escolas técnicas estaduais investigadas.

[21] O Produto Interno Bruto (PIB), brasileiro é desde 1990 calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse cálculo, que analisa o crescimento – mas não o desenvolvimento – do país, o principal indicador é a soma da riqueza produzida dentro do território nacional, através da indústria (30% do total), serviços (65%) e agropecuária (5%).

[22] O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado no final da década de 90 como mecanismo complementar do PIB. O IDH, em síntese, analisa o progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Este levantamento é realizado anualmente – atualmente em 188 países – pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão vinculado a Organização das Nações Unidas (ONU), com indicadores que vão de 0,0 a 1,0, sendo que quanto mais próximo de 1,0, melhor a situação do país.

Em contrapartida, ao analisarmos o PIB per capita no mesmo período, percebemos resultados distintos aos indicados através do PIB. Conforme pode ser visto no Gráfico 42.

Gráfico 42: Produto Interno Bruto (PIB) per capita, no Brasil: 2008 a 2017.



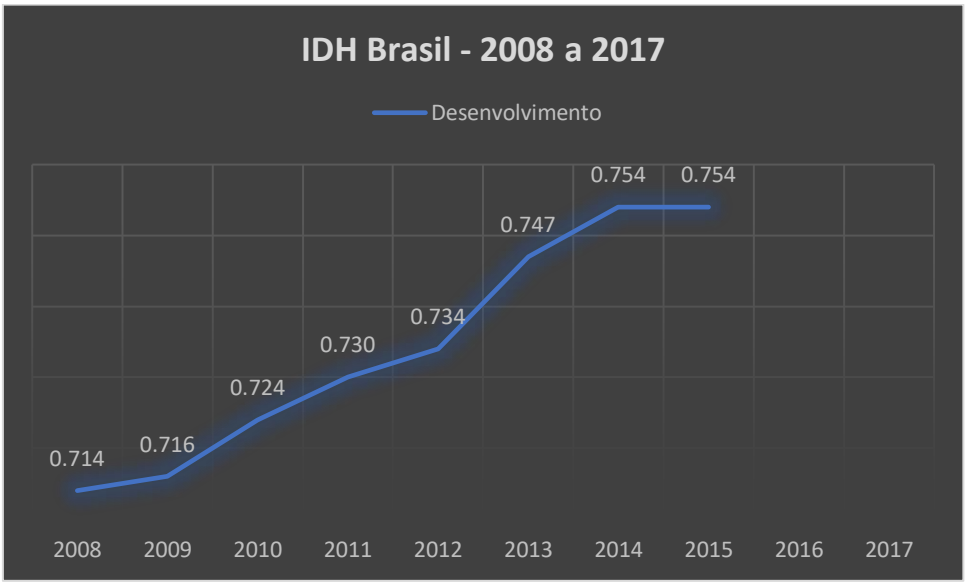
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

O PIB per capita nacional (calculado através da soma anual total do PIB produzido no país, dividido pela quantidade de habitantes da nação) apresentou durante a década analisada, conforme observamos no gráfico, crescimento constante.

Ao analisarmos o IDH nacional no período estudado, notamos resultados de crescimento. Conforme pode ser visto no Gráfico 43[23]:

[23] Até a data da entrega da presente pesquisa os índices referentes aos anos de 2016 e 2017 ainda não haviam sido divulgados.

Gráfico 43: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no Brasil: 2008 a 2015.



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Nota: elaboração: Gustavo A. S. Inácio.

O IDH, conforme visto anteriormente, analisa os índices de uma nação com relação ao seu desempenho sobre renda, educação e saúde. O IDH brasileiro, de acordo com o PNUD/ONU[24], demonstrou constante crescimento de 2008 a 2014 (de 0,714 a 0,754). No ano de 2015, o desempenho apresentado foi o mesmo do ano anterior.

Apesar de ter estagnado no último ano (em que foi divulgado até o momento), o IDH brasileiro vem evoluindo na última década, estando atualmente em um patamar de desenvolvimento que a ONU classifica como de "alto desenvolvimento humano". De acordo com as considerações do PNUD, as nações são classificadas como: "Muito alto desenvolvimento humano" (0,800 a 1,000); "alto desenvolvimento humano" (0,700 a 0,799); "Médio desenvolvimento humano" (0,550 a 0,699) e "Baixo desenvolvimento humano" (para índices inferiores a 0,550). Entre os 188 países avaliados em 2015, o Brasil aparece na 79º posição (abaixo de outros países da América do Sul, tais como: Chile (em 38º lugar, com IDH de 0,847); Argentina (em 45º lugar, com IDH de 0,827) e Uruguai (em 54º, com IDH de 0,795).

Dessa forma, apesar do PIB brasileiro apresentar um cenário de pouco crescimento ou até mesmo de queda nos últimos anos (o que pode ter contribuído para o efeito migratório estudado), o IDH nacional e o PIB per capita vão na contramão desse índice ao evidenciar crescimento no período analisado. Como esses indicadores apontam

[24] O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é um órgão pertencente a Organização das Nações Unidas (ONU), que visa contribuir para a erradicação da pobreza e a redução de desigualdades e da exclusão social. O PNUD está em atividade atualmente em mais de 180 países.

para direções opostas acreditamos não ser possível afirmar prosperidade ou declínio econômico, e sim fases de ascensão e de queda. Embora, obviamente, não descartamos em hipótese alguma a possiblidade de que fatores econômicos também possam estar contribuindo para o crescimento/aumento do índice de estudantes que após concluírem o ensino básico na rede particular, estão migrando para cursarem o ensino médio em Escolas Técnicas (ao menos na região abordada), sobretudo no Ensino Médio Regular.

5.4 O surgimento dos novos eleitos (?)

Com o objeto de evitar mal-entendidos, apresentamos o termo "novos eleitos[25]" nesse trabalho nos referindo à parcela de estudantes vindos da rede pública que ingressaram no ensino superior público brasileiro (em IFES) pós Lei de Cotas.

Pois, conforme visto anteriormente, na Introdução deste trabalho (segundo dados do IBGE e diversos estudos nesse direcionamento), os estudantes oriundos da rede pública – de um modo geral com menos condições financeiras – são representados em menores proporções nas universidades públicas brasileiras. Dentro de tal temática, seria inconcebível de nossa parte não relacionarmos nossa pesquisa aos estudos de dois autores que se tornaram referência nessas questões: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. De acordo com eles, já há algumas décadas: "(...) o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas" (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 11). Visando evitar generalizações, pois os autores demonstram esse cenário na França nos anos 60, expomos o estudo realizado por Pinto et al. (2011), no qual os pesquisadores apresentam o histórico da educação pública de nível médio no Brasil, apontando que assim que o Estado se viu na necessidade de ampliar a oferta de vagas nessa modalidade, os desdobramentos subsequentes dizem respeito a expansão a baixo custo, ampliação dos turnos escolares, desvalorização salarial dos professores, precarização das condições físicas das unidades de ensino, precarização nas condições de trabalho dos profissionais da educação, má formação dos professores, "lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite". (PINTO et al., 2011 p. 642).

[25] Parafraseando o primeiro capítulo de "Os herdeiros", de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, nomeado de: "A escolha dos eleitos".

Nesse interim de “escola de massas e para as massas”, retomamos novamente a Bourdieu e Passeron (1964), pois como sintetiza Almeida:

> Aqui reside uma das principais contribuições de duas obras conjuntas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970). Durante a expansão escolar dos anos 1960, eles destacaram (...) que os conceitos de capital cultural e reprodução social são exemplos, como as engrenagens operadas no espaço social escolar acabam por reproduzir, em um novo contexto social, oportunidades diferenciadas de acordo com a origem social do estudante. (2015, p. 86 e 87).

Ainda de acordo com Bourdieu e Passeron, “as chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos” (2015, p. 12). No entanto, para eles “os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de 'mortalidade escolar' diferem tanto segundo as classes sociais” (idem, ibidem, p. 23). Nesse sentido, os autores defendem a relevância do conhecimento adquirido pelos pais (familiares) dos estudantes através da educação/escolarização, ou seja, a influência direta do “capital cultural”[26]; ou, ainda, em outras palavras para o autor “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural[27] previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, p. 5).

> A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais (...). (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Para o autor, aqueles que possuem pais/familiares com maior escolarização e pertencem aos grupos culturalmente dominantes têm maiores possibilidades de conquistar sucesso acadêmico (segundo esse autor, este seria o grupo dos

---

[26] Para Bourdieu, o capital cultural pode existir em três diferentes formas, o incorporado: que é adquirido através do tempo, ou seja, o tempo gasto para adquirir certa habilidade (não podendo ser diretamente herdado); o objetivado: relacionado a compreensão de um objeto, por exemplo, ao herdar uma coleção de obras de arte (capital econômico), e saber interpretar – ler – essas obras (capital cultural objetivado); e o institucionalizado: que pode ser obtido, a título de exemplo, através da posse de um diploma, que por sua vez, legitima ao seu portador determinado conhecimento institucionalizado.

[27] De acordo com Bourdieu, além do capital cultural, outras formas de capital possíveis são: o social, o econômico e o simbólico. No entanto, os quatro podem estar envolvidos no mesmo *campo*, sendo que um pode contribuir para a aquisição de outro/outros.

herdeiros/eleitos[28]), do que aqueles filhos de pais menos escolarizados e, consequentemente, mais afastados de um conjunto de significados e conhecimentos valorizados no universo escolar, ou seja, com um "capital" menos atuante/legitimado no *campo* em questão.

Ainda segundo Bourdieu, nesse articulado e sutil processo de reprodução do sistema vigente, o ambiente escolar é apresentado como um espaço justo, transformador, igualitário, democrático e gerador de oportunidades a todos os cidadãos, sendo assim um importante agente transformador capaz de diminuir as desigualdades sociais existentes.

Conforme visto – sinteticamente aqui apresentado – Bourdieu rompe com a visão de escola democrática ao evidenciar que no *campo* escolar ocorre a reprodução/permanência das desigualdades sociais, por meio, principalmente, da legitimação da cultura das classes dominantes, através de sua *doxa*[29], como a cultura correta[30], valorizando, dessa forma, os capitais adquiridos pelos herdeiros, por já estarem familiarizados com esse ambiente, que em suma, tende a se tornar a continuidade de suas casas.

> Assim, os cursos de maior prestígio social e mais procurados, de horário integral, que variam de instituição para instituição, mas que guardam uma cultura comum, como por exemplo, o curso de Medicina, Direito, Odontologia e algumas Engenharias, são extremamente excludentes, concentram estudantes brancos e majoritariamente das classes médias (PORTES, 2001; SANTOS, 2012; TEIXEIRA, 2003; VARGAS, 2008). Esses cursos parecem ter como função a reprodução ad infinitum de uma certa classe média que se apoia exatamente no sistema escolar para se manter como tal ou se promover às elites. (PORTES e SOUSA, 2012).

Segundo Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), ao analisarem teorias de Pierre Bourdieu, o valor dado à educação possui pesos distintos dependendo do contexto social em que a família está inserida. Membros das classes populares, por exemplo, por não possuírem grandes somas de capital econômico e cultural adquiridos/disponíveis, veriam, na continuidade prolongada do estudo dos filhos, algo

---

[28] Segundo Bourdieu (1998), os herdeiros seriam os membros diretos pertencentes a famílias que possuem certos capitais legitimados, dessa forma os filhos, por exemplo, herdariam determinados capitais, que seriam incorporados a seu *habitus* (modo de vida) desde a infância. Os eleitos são aqueles que conseguem conquistar reconhecimento dentro do *campo* (local de disputa), nesse caso, no *campo* educacional/acadêmico. Sendo a escola um espaço de reprodução da cultura legitimada/legitimadora.

[29] Ideologia, distribuição (oculta) do poder e reconhecimento desse poder. Sendo que cada universo, campo possui a sua *doxa* específica (como no campo erudito/acadêmico).

[30] Ao se rotular como "bom aluno" aquele que ouve as aulas com atenção, realiza as atividades propostas, se comunica de maneira bem articulada, tira boas notas, etc, e o "mau aluno" como aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem dentro desse universo estruturado de acordo com os valores "impostos" pelas classes elitizadas, que encontram aceitação/legitimação dentro do *campo* educacional.

complexo e incerto, devido à defasagem socioeconômica desses grupos e à possível necessidade da rápida inserção dos filhos no mercado de trabalho[31].

Contrariamente às classes populares, as elites econômicas investiriam mais na educação de seus filhos, porém segundo Bourdieu, de maneira "laxista". Ou seja, para o autor o sucesso escolar desse grupo é tido como algo previsto/esperado, que não depende de grande empenho e dedicação familiar. Devido a esse grupo normalmente possuir capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos, acumulados, o fracasso escolar seria algo improvável, fora do universo habitual de criação dos herdeiros; e ainda assim se o fracasso escolar ocorrer, este não seria fator determinante para conquistar ascensão socioeconômica e reconhecimento, pois os membros desse grupo já se encontram em tal posição de destaque.

As camadas médias, por sua vez, tenderiam a investir pesadamente e de maneira sistemática na educação de seus filhos. Pois este grupo enxergaria na educação a possibilidade real de conquista e ascensão/reconhecimento socioeconômico. Esse objetivo das camadas médias, de continuar a galgar posições sociais rumo a melhorias, ocorreria através de: esforço e planejamento familiar, como deixar de adquirir algum bem ou realizar uma grande viagem para poder investir ainda mais na escolarização dos filhos (ascetismo); controle da fecundidade, não ampliando significativamente sua prole (malthusianismo); reconhecimento de determinada cultura como cultura legítima; e a constante busca pelo acúmulo dessa cultura, através da posse de produtos ou visitas a locais que possibilitem a aquisição de capital cultural (boa vontade cultural).

Visando provavelmente a continuidade da ascensão socioeconômica, parece-nos possível afirmar, a partir dos dados levantados na presente pesquisa relativas a algumas escolas técnicas do interior do estado de São Paulo, que membros de camadas médias paulistas estariam se adaptando ao novo *campo*, criado pós 2012 com a Lei de Cotas, e buscando estratégias para as novas regras do jogo que passa a se apresentar. Pois, conforme visto, a quantidade de estudantes com sua origem escolar ligada à rede privada que agora ocupam as cadeiras do ensino médio em Escolas Técnicas Estaduais vem aumentando nos últimos anos (ao menos na região abordada).

Com relação a este jogo que parece estar sendo realizado por parte das camadas médias, afirma Sousa:

[31] Nesse contexto, Bourdieu classifica a estratégia de membros das classes populares de "liberalismo", pois o retorno através dos estudos ocorria a longo prazo e de maneira incerta.

> (...) pode-se afirmar que o jogo para a entrada no Ensino Superior tem se diversificado. Assim, como as diferentes formas de entrada, ele só poderá ser jogado por aqueles que compreenderem, dominarem e fizerem o jogo "certo" para atingir os objetivos de entrada na universidade. A diversificação complexificou-se e o entendimento do jogo parece se transformar em "coisa de especialista". Ainda, o "senso do jogo" como estratégia importante de decisão social, como mostra Bourdieu (1997) em vários estudos, poderá beneficiar, neste caso, as classes médias, exímias jogadoras do jogo escolar. (2013, p. 89).

Os dados obtidos parecem indicar um movimento migratório da rede particular de ensino para as Escolas Técnicas pesquisadas, ao menos na região analisada, pois, conforme exposto, em todas as Escolas pesquisadas a média de estudantes com origem escolar ligada a rede privada que estão migrando para cursarem o Ensino Médio Regular nessas escolas teve crescimento nos últimos cinco anos, ou seja, após a promulgação da Lei Federal 12.711/2012.

Conforme destacamos anteriormente, esse processo migratório – da rede particular para as ETECs analisadas – ocorre com maior frequência no Ensino Médio Regular, do que no ETIM. Imaginamos, através da análise dos dados, que por esses cursos apresentarem grades curriculares distintas, o perfil dos discentes que ingressam em cada curso também se altera. Nesse sentido, a "escolha" do curso pode estar relacionado a que Bourdieu e Passeron denominam como "causalidade do provável", ou seja, as escolhas ocorrem dentro da possibilidade de escolhas que se tem (sendo o "leque" de opções maior para alguns e menor para outros). De acordo com Almeida:

> Bourdieu e Passeron em *Os Herdeiros* (...) chamam a atenção para os *limites do processo de democratização do ensino superior*. Vejamos a*"escolha"* do curso (...). O termo deve vir entre aspas para não dar a impressão de que se parte de alternativas disponíveis e abertas a todos, turvando, assim, os diversos atributos sociais que constrangem grande parte de indivíduos. Em outros termos, a "escolha" do curso é limitada pela condição objetiva que marca quem escolhe e o que lhe é dado, concretamente, escolher. (2015, p. 91).

Dessa forma, entre as escolas pesquisadas poderíamos notar uma lógica das camadas médias para obter vantagens no "novo jogo" que se apresenta, e assim contribuir para a reprodução da situação vigente em solo brasileiro, mesmo após a Lei de Cotas.

Vale salientar que apesar de existir uma ação afirmativa no vestibulinho do CPS ("Sistema de Pontuação Acrescida", de acordo com o Decreto Estadual nº 49.602/05) para estudantes oriundos da rede pública e/ou afrodescendentes (conforme visto anteriormente), foi percebido que nas Escolas Técnicas pesquisadas, o número de estudantes oriundos da rede particular e/ou com perfil socioeconômico elevado vem

crescendo entre aqueles que estão cursando, sobretudo, o Ensino Médio Regular em ETECs, e dessa forma esse grupo (possivelmente possuidor de um conjunto maior de capitais incorporados) tende a obter vantagens na competição por vagas nos IFS, sendo beneficiados no processo, através da "Lei de Cotas". Dessa forma, estes "herdeiros" não só conquistam vagas que poderiam ser ocupadas por estudantes de perfil socioeconômico inferior, como criam uma "competividade desleal", uma vez que muitos estudantes menos favorecidos economicamente, por questões obvias, precisam trabalhar, passando a categoria de "estudante-trabalhador", ou até mesmo de "trabalhador-estudante" para ajudar a família com as despesas (ROMANELLI, 2007; PIOTTO, 2008), enquanto os estudantes com melhor situação financeira poderiam realizar, paralelamente ao ensino médio, cursos particulares preparatórios para o Enem/vestibular (ação essa semelhante ao "efeito cursinho", proposto por Dulce Whitaker (2001)).

Uma indagação interessante, ao nosso ver, seria compreender se esse mesmo fluxo migratório da rede particular para a rede pública estaria também ocorrendo em Escolas Estaduais (EE)[32]. Pois estas, em diversas ocasiões, têm a qualidade de seu ensino muito contestado e não realizam nenhum tipo de seleção para o ingresso de seus estudantes. Fato relevante segundo Nicolau Neto:

> Nesse sentido, foi possível demonstrar que a *Federal* se destaca em relação aos demais colégios públicos de São Paulo por atender a um público altamente selecionado por seu vestibulinho e suscetível a ação pedagógica da instituição, assim como o fato de muitos estudantes se identificarem pela dedicação aos estudos. (2011, p. 167).

Importante lembrar que, apesar de a análise quantitativa realizada referir-se a 100% das ETECs urbanas pertencentes à região abordada e dos dados indicarem migração da rede particular para essas escolas, em índices gerais, a amostra ainda é pequena, já que há mais de 200 ETECs (somadas as urbanas e agrícolas) no estado de São Paulo como um todo.

Em que pese esta relevante ponderação, consideramos que as informações trazidas por este trabalho parecem ser indicadoras de alguma mudança. Assim, buscando responder ao questionamento inicial a que se propõe a presente pesquisa – se de fato a Lei de Cotas tem proporcionado o surgimento de novos eleitos ou parte das camadas médias conseguiu encontrar uma brecha no sistema para dar continuidade à reprodução

[32] No entanto não encontramos trabalhos relacionados a trazer luz a esse questionamento.

da situação vigente há décadas em solo brasileiro – apresentamos no próximo tópico nossos pareceres de acordo com os dados analisados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades socioeconômicas e os desdobramentos ocasionados por essas, não são exclusividade do Brasil. Porém, essas desigualdades acentuam-se e destacam-se em solo nacional. A título de exemplo, segundo levantamento realizado pelo World Wealth and Income Database, no Brasil em 2014, o grupo dos 10% mais ricos possuíam 54,9% de toda a renda nacional. Enquanto, esses índices são de 47% nos Estados Unidos; 45,8% na Rússia; 41,3% na China e 32,6% na França, no mesmo período.

Ao seguirmos essa lógica, notamos que a educação/escolarização – por uma série de fatores como qualidade do ensino oferecido/acessível; tempo destinado ao estudo; capacidade de investimento da família nos estudos de sua prole; entre outras possíveis variáveis – está atrelada a esse processo de manutenção das desigualdades, pois, conforme visto, até há poucos anos as universidades públicas brasileiras tinham suas cadeiras ocupadas quase que exclusivamente por estudantes oriundos da rede particular e, inversamente, ampla maioria dos discentes matriculados em escolas públicas (73,5%) (IBGE, 2017).

Com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior público no Brasil, em 2012, foi sancionada a Lei Federal 12.711. No entanto, estaria essa lei, de fato, causando mudanças no público ingressante em universidades federais, ou seja, proporcionando o surgimento dos novos eleitos ao dar outros rumos a educação superior pública em nosso país?

Obrigatoriamente, desde 2016, 50% dos estudantes universitários ingressantes em IFES cursaram o ensino médio integralmente na rede pública (BRASIL, 2012b). Mas essa suposta democratização estaria permitindo que estudantes pertencentes às camadas populares estivessem inseridos em universidades públicas ou esse “novo público” discente seria, na realidade, o público já tradicional com “máscaras populares”?

Alguns estudos, como os realizados por D´Ávila (1998) e Tetzlaff e Piotto (2016), demonstram que maioria dos estudantes ingressos em universidades públicas – sem terem sua origem escolar vinculada à rede privada – são oriundos de Institutos Federais ou Escolas Técnicas Estaduais (ETECs).

Dessa forma, ao analisarmos o público ingressante em cinco Escolas Técnicas paulistas, na última década, notamos um crescimento no fluxo migratório de estudantes que frequentavam a rede particular durante o ensino fundamental e passaram a cursar o

ensino médio nessas ETECs.

Após realizarmos uma análise quantitativa sobre a amostragem coletada (100% dos estudantes dessas cinco escolas, nos últimos dez anos), notamos que, na região analisada, esta migração ocorre em proporções superiores no Ensino Médio Regular, e em escalas menores no ETIM.

Uma possível explicação para este fato está relacionada a questão de o ETIM ter suas práticas de ensino voltadas para a entrada do jovem estudante no mercado de trabalho, ao se tornar também portador de um diploma de nível técnico ao concluir o ensino médio. Enquanto o Ensino Médio Regular está mais diretamente direcionado para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Percebemos ainda que a migração da rede particular de ensino para as Escolas Técnicas analisadas tem se intensificado nos últimos anos, o que coincide com a sanção da Lei de Cotas, em 2012. Segundo Portes e Sousa (2012), essa mudança pode estar relacionada ao "jogo" das camadas médias, que "ao saber jogar" de acordo com as novas regras, sabe tirar proveito das mudanças que passam a vigorar. Ou seja, muitas dessas famílias podem estar transferindo os seus filhos para essas (e outras) Escolas Técnicas para se beneficiarem do sistema de cotas[33] e por esses, frequentemente, disporem de somas de capital cultural e econômico acumulados poderiam direcionar o investimento financeiro/tempo que antes era empregado na escola particular para seus filhos, em cursos específicos preparatórios para o ENEM/vestibulares (que o discente realiza durante os anos em que cursa o ensino médio, em períodos inversos as aulas).

Conforme vimos anteriormente, embora o PIB brasileiro tenha demonstrado queda ou baixo crescimento nos últimos anos e algumas crises econômicas/financeiras tenham atingido o país, o que, evidentemente, pode ter contribuído para o crescimento da migração da rede particular para as escolas técnicas analisadas. Ao continuarmos analisando, percebemos que o PIB per capita e o IDH brasileiro apresentaram crescimento na última década. Isto quer dizer que, mesmo com a redução ou baixo crescimento da produção de bens e serviços no país (PIB), os indicadores relacionados a renda, educação e saúde (IDH) e o PIB per capita continuaram crescendo. Dessa forma o cenário socioeconômico brasileiro na última década demonstrou variabilidade, não sendo possível, portanto afirmarmos ter sido um período somente de avanços, assim como não

[33] A "nota de corte" para a entrada dos cotistas em IFES, inclusive em cursos de maior concorrência, é menor do que a "nota de corte" para as vagas destinadas a ampla concorrência (BEZERRA, GURGEL, 2011; entre outros).

foi uma fase de apenas retrocessos.

Tentando relacionar esses dados globais (IDH, PIB e PIB per capita) a região/ETECs analisadas, imaginamos que uma possível explicação para os índices de rendas familiares terem recuado um pouco pós 2012, pode estar relacionada às mudanças econômicas ocorridas no país. No entanto, devemos lembrar que, em média, a renda familiar declarada pelos estudantes do Ensino Médio Regular é maior do que a renda familiar dos discentes do ETIM, e que o ETIM passou a funcionar apenas em uma Escola Técnica (em 2012) antes da Lei 12.711 passar a entrar em atividade. Ou seja, uma outra possível variável para esse fato pode estar relacionada ao aumento da quantidade de discentes matriculados no ETIM, a partir de 2013, em todas as Escolas Técnicas estudadas.

Infelizmente essas hipóteses necessitariam ser melhor observadas e até mesmo ampliadas a outras ETECs e outras regiões para confirmadas ou descartadas, o que se tornou irrealizável devido ao grande volume de informações/variáveis coletadas em um breve período de pesquisa, análise e construção da presente pesquisa.

Apesar do levantamento ter sido realizado em uma região específica do interior de São Paulo, consideramos a possibilidade de que quadros semelhantes possam estar ocorrendo também em outras localidades, não só do estado, como de outras partes do país (principalmente em estados que possuam uma quantidade maior de IFES).

Conforme percebemos, na região específica onde a pesquisa foi realizada, existem IFES localizadas em áreas próximas (UFSCar, UFTM e UFU), o que pode contribuir para esse aumento migratório – pós Lei de Cotas – da rede privada para as Escolas Técnicas analisadas. Fato este que não é tão habitual em outras regiões do estado. Pois, não existem IFES em grandes quantidades em São Paulo (apenas UFSCar, Unifesp e UFABC).

No entanto, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) – que está presente em todas as regiões do estado de São Paulo – no seu exame para ingresso em 2019, passou a ofertar 50% de suas vagas a alunos que cursaram o EM integralmente na rede pública (UNESP, 2018). Imaginamos que essa ação, muito semelhante a Lei 12.711, possivelmente possa contribuir também para o aumento de estudantes que estão migrando para cursarem o ensino médio na rede pública paulista, principalmente em Escolas Técnicas, após terem concluído o ensino básico na rede privada. Porém, para verificar essa hipótese são necessárias outras pesquisas.

Por fim, a partir dos dados por nós levantados, podemos afirmar que, nas escolas pesquisadas, está ocorrendo o crescimento na taxa de estudantes com origem escolar

ligada à rede privada, isto é, está aumentado o número de estudantes que estão se transferindo, principalmente, para o Ensino Médio Regular, nas ETECs analisadas. Pois esse indicativo – ampliação na quantidade de alunos da rede particular que estão migrando para cursarem o Ensino Médio Regular nas Escolas Técnicas – ocorreu nas cinco ETECs investigadas.

Ao expormos o índice geral migratório dessas cinco turmas – apenas no Ensino Médio Regular – chegamos ao índice 22,40% (2008 a 2012), contra 27,41% (2013 a 2017), o que representa um crescimento em torno de quase 20%. Esses dados também apontam este aumento tem coincidido com a sanção da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012).

Entendemos que a Lei 12.711/2012, apesar de estar longe de ser uma solução para os históricos problemas da educação pública no país, seja um grande avanço no sentido de tentar democratizar o ensino público superior no Brasil. Porém, algumas "brechas" podem estar contribuindo para que esse intuito – democratização do ensino superior – não esteja sendo alcançado, muito devido ao "jogo" realizado por parte das camadas médias, resultando em que, ao invés do surgimento de novos eleitos, a Lei possa estar "contribuindo" para a manutenção das desigualdades.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José M. R. Privatização da Educação na América Latina: Estratégias recentes em destaque. 2016. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100011&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2017.

AGUIAR, Márcio M. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil**: O caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba-MG. Dourados, MS: UFGD, 2009.

AGUIAR, Márcio M.; PIOTTO, Débora C. Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no Ensino Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 1-23. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4194.pdf >. Acesso em: 22 out. 2017.

ALMEIDA, Wilson M. Os herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 85-100, jan./mar., 2015.

AMARAL, Nelson C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300717&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016.

AMARAL, Nelson C.; CHAVES, Vera Lúcia J. Política de expansão da educação superior no Brasil – O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2017.

BANCO MUNDIAL. Aptidões para o desenvolvimento. In: **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial**. Washington: Oxford University Press, 1995. p. 42-47.

BANDERA, Nicolau Dela. Esforçados e "talentosos": a produção do sucesso escolar na escola técnica federal de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 195-218, jul./set. 2014

BEZERRA, Teresa O. C.; GURGEL, Claudio. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **Sustainable Business International Journal**, n. 9, p. 1-22, ago. 2011. Disponível em: <http://www.sbijournal.uff.br/index.php/sbijournal/article/view/15/10>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Os três estados do capital cultural**. Tradução: Magali de Castro. Revisão Técnica: Maria Alice Nogueira. 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=230024>. Acesso em: 22 out. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRAGA, Mauro M. **Inclusão e equidade**: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década [estudo de caso da UFMG]. 2008. Disponível em: <http://www.cres2008.org/upload/.../Mauro%20Mendes%20Braga.doc>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 171-183.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 650, de 1999. Institui quotas de ação afirmativa para a população negra no acesso aos cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, p. 32424-32426, 1º dez. 1999. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/42616>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.264**, de 25 de novembro de 2005. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=307731>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC: SESu, 2007. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf >. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Senado Federal. **Emenda CCJ**, de 30 de maio de 2012. PLC nº 180, de 2008. Suprima-se a expressão "e estaduais" da ementa do PLC 180, de 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4545967&disposition=inline>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Cotas para o ensino**. Perguntas frequentes [*online*]. Brasil: MEC: 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasil: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CARDOSO, Thiago G. Lei de Cotas e a escolha de escola no ensino básico. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-08122016-153844/pt-br.php>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CARVALHO, Igor. Dez anos de cotas nas universidades: o que mudou? **Revista Fórum**, Santos-SP, 14 mar. 2014. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>. Acesso em: 21 fev. 2015.

CEETEPS. Governo do Estado de São Paulo. **Notícias**. Centro Paula Souza, 2015. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/noticias/>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Cursos mais procurados**. Centro Paula Souza, 2016a. Disponível em: <http://www.vestibulinhoetec.com.br/cursos-mais-procurados/2016-1sem.asp>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Manual do Candidato**. Centro Paula Souza, 2016b. Disponível em: <http://fatweb.s3.amazonaws.com/vestibulinhoetec/documentos/1SEM-16/ManualCandidato.pdf?id=20161/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006.

D'AVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 31-63, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 out. 2017.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A.; DAFLON, Verônica T. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A.; DAFLON, Verônica T. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/261>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FERES JÚNIOR, João et al. As Políticas de Ação Afirmativa nas universidades estaduais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, p. 1- 25, 2013a.

FERES JÚNIOR, João et al. O impacto da lei 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2013b. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2017. Disponível em: <https://censo2017.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2019.

HERINGER, Rosana. Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: um balanço do Período 2001-2004. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas. **Ação Afirmativa e Universidade**: Experiências Nacionais Comparadas. Brasília: Editora UNB, 2006. p. 79-109.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da desigualdade no ensino superior**: Excelência & Justiça racial. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07012005-100851/pt-br.php>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072003-172034/pt-br.php>. Acesso em: 31 jan. 2016.

_____. Ação afirmativa: debates e história no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 - Especial, p. 757-776, out. 2004.

MUNANGA, Kabengele. Cotas raciais na USP, um debate atropelado e "operação abafa". **Revista da Adusp**, São Paulo, n. 47, p. 20-25, jun. 2010.

NERI, Marcelo C. **A nova classe média**: O lado brilhante da base da pirâmide. São

Paulo: Editora Saraiva, 2011.

NETTO, Nicolau D. B. A. **Esforço e "vocação"**: a produção das disposições para o sucesso escolar entre estudantes da Escola Técnica Federal de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25062012-154938/en.php>. Acesso em: 20 jan. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI; Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 126-154.

ONU. **United Nations Development Programme** (UNDP). 2017. Disponível em: <hdr.undp.org/em/data>. Acesso em: 26 out. 2017.

PEUGNY, Camille. **O destino vem do berço?** Desigualdades de reprodução social. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PIMENTA, Selma G. et al. **O impacto do Inclusp no ingresso de estudantes da escola pública na USP (período 2007-2008)**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/inclusp/site>. Acesso em: 1 fev. 2015.

PINTO, José M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 135-152, mar. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462004000100009&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2017.

PINTO, José M. R.; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300003&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2017.

PIOTTO, Débora C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-707, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. A escola e o sucesso escolar: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Revista Vertentes**, São João Del-Rei, n. 33, p. 1-20, 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicao_33.php>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 229-242, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200008 >. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Retrato de um (des)encontro:** Camadas médias na escola pública. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2002.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537>. Acesso em: 8 out. 2015.

POCHMANN, Marcio. Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTES, Écio A.; SOUSA, Letícia P. de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SEMINÁRIO 10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONQUISTAS E DESAFIOS, 21-22 nov. 2012, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: UERJ; Flacso do Brasil; GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, 2012. p. 1-20. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PORTES, Écio A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos. 2001. Doutorado (Educação)-Faculdade de Educação, Belo Horizonte Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

QUEIROZ, Zandra C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 299-320, ago. 2015.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização dos filhos. O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 100-123.

SOUSA, Letícia P. de. **Reserva de vagas na Universidade Federal de São João Del-Rei**: o perfil dos beneficiados pela ação afirmativa 2 em 2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao_Leticia_Sousa_FINAL.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**. Nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Maria do S. N. M. Do Seringal à Universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior. Belo Horizonte-MG. 2009. (Tese de Doutorado).

SOUZA e SILVA, Jailson. de. Por que uns e não outros?: Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

TETZLAFF, Iris M. B.; PIOTTO, Debora C. Longevidade escolar nas camadas populares: o papel da escolha da escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ANPED, 12., 13 jul. 2016, Vitória-ES. **Anais**... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 233-239.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Brasil: Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Unesco; Consed, Ação Educativo, 2001a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasil: MEC, 2001b. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **Global Education Digest 2003**: Comparing Education Across the World. Montréal: Unesco, 2003. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2003-comparing-education-statistics-across-the-world-en_0.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2016.

UNESP. Regras para a distribuição de vagas do Vestibular 2019, 2018. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/33801/veja-as-regras-para-a-distribuicao-de-vagas-do-vestibular-2019>. Acesso em: 24 mar. 2019.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: Rendimento de estudantes da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2016.

VIANA, Maria J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998. (Tese de Doutorado).

WHITAKER, Dulce C. A.; FIAMENGUE, Elis Regina. Ensino Médio: função do Estado ou da Empresa? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 621-644, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200011&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2017.

WORLD WEALTH. **World Wealth and Income Database** [Distribuição da riqueza nacional]. 2017. Disponível em: <http://wid.world/es/series/>. Acesso em: 14 out. 2017.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1
CARTA ENTREGUE A DIREÇÃO DAS ETECS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ribeirão Preto, 21 de dezembro de 2016.

Prezado Sr(a) Diretor(a):

Sou docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo e venho solicitar sua autorização para que meu orientando de mestrado Gustavo Antônio da Silva Inácio, número USP 9935124, possa realizar pesquisa de campo nesta instituição de ensino médio sob sua direção. Seu projeto de pesquisa, intitulado "Lei de cotas: o surgimento dos novos eleitos(?)", tem como objetivo verificar se a Lei 12.711/12 (conhecida como "Lei de Cotas"), recentemente aprovada, estaria trazendo mudanças para a composição do corpo discente das escolas técnicas estaduais. Para isso, a pesquisa de campo consistirá no levantamento de informações socioeconômicas do corpo discente de quatro instituições de ensino técnico estadual nos últimos dez anos. Por isso, solicito sua permissão para que estes dados possam ser coletados nesta unidade escolar sob sua direção. Tais informações encontram-se arquivadas nas Diretorias Acadêmicas das escolas. Importante informar que os nomes das escolas, nem tampouco dados pessoais dos estudantes, não serão revelados ou divulgados. Importa, ainda, informar também que, como a pesquisa de campo será feita em outras três escolas técnicas estaduais, a análise dos dados será feita conjuntamente, levando-se em conta o total dos dados obtidos.

Colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que, por ventura, se façam necessários, agradeço a atenção e despeço-me.

Cordialmente,

Prof.ª. Dr.ª Débora Cristina Piotto
Docente do Departamento de Educação e Comunicação e do
Programa de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo
Email: dcpiotto@usp.br.
Telefones: (16)3315-4462 e (16)3315-3796.

Débora C. Piotto

Profa. Dra. Débora Cristina Piotto
Docente do Departamento de
Psicologia e Educação
Nº USP 262441 FFCLRP/USP

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO UTILIZADO NA ETEC A

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

PESQUISA - PERFIL DO ALUNO –

1º Semestre 2017

☐ **Ensino Médio/ Informática Integrado ao Ensino Médio**

☐ **Curso Técnico em** _____

1- Gênero: ☐ Masculino
☐ Feminino

2- Faixa Etária:

☐ 14 a 15 anos
☐ 16 a 18 anos
☐ 19 a 21 anos
☐ 22 a 25 anos
☐ 26 a 30 anos
☐ Mais de 31 anos

3- Faixa de renda Familiar:

☐ Até 1 SM
☐ De 1 a 3 SM
☐ De 3 a 4 SM
☐ De 4 a 5 SM
☐ Acima de 5 SM

4- Trabalha:

☐ Não
☐ Sim. Qual área:
- ☐ Área Comercial
- ☐ Área Gestão (Adm., Secret., ETC)
- ☐ Área Informática
- ☐ Área Industrial
- ☐ Área Meio Ambiente
- ☐ Área Química
- ☐ Área Saúde
- ☐ Outras _____

5- Se sim, qual empresa?

_____

6- Qual o cargo?

_____

7- Qual o telefone do local onde trabalha?

_____

8- Com Carteira Assinada?

☐ Sim ☐ Não

9- Faz estágio?

☐ Sim ☐ Não

10-Caso trabalhe ou faça estágio, qual o seu ganho líquido?

☐ Até 1 SM
☐ De 1 a 3 SM
☐ De 3 a 4 SM
☐ De 4 a 5 SM
☐ Acima de 5 SM

11- Estudou o Ensino Fundamental em escola Pública (5ª a 8ª série)?

☐ Sim ☐ Não

12-Estudou o Ensino Médio em escola Pública (1ª a 3ª Série)?

☐ Sim ☐ Não
☐ Ainda não terminei o Ensino Médio

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO UTILIZADO NAS ETECS B E D

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Sr. candidato:

O "**questionário socioeconômico**" tem por finalidade à identificação das características do candidato, compondo-se de perguntas de múltipla escolha. Caso alguma pergunta possibilite duas ou mais alternativas, indique somente a mais adequada ao seu caso e não deixe nenhuma resposta em branco.

As informações coletadas neste questionário serão tratadas de modo confidencial e não terão qualquer influência na sua classificação.

ATENÇÃO:

Após responder as questões abaixo, transcreva, com **caneta esferográfica de tinta preta ou azul**, as alternativas escolhidas para o "**questionário socioeconômico**" localizado na Folha de Respostas Definitiva.

1. Que escolaridade você possui?
(A) Curso superior completo.
(B) Curso superior incompleto.
(C) Ensino médio completo.
(D) 2ª série do ensino médio.
(E) 1ª série do ensino médio.
(F) Ensino fundamental completo.
(G) Ensino fundamental incompleto.

2. Na sua vida escolar, você estudou
(A) integralmente em escola pública.
(B) integralmente em escola particular.
(C) maior parte em escola pública.
(D) maior parte em escola particular.

Observação: Instituições públicas são as criadas e mantidas pelo poder público federal, estadual, municipal ou pelo Distrito Federal. A gratuidade do ensino não indica, necessariamente, que a escola seja pública. Escolas vinculadas a fundações, cooperativas, Sistema S (SESI, SENAI, SESC, SENAC) etc., embora gratuitas, não são escolas públicas devido à dependência administrativa junto ao setor privado.

3. O curso de Ensino Médio que você fez ou está fazendo pertence a que modalidade?
(A) Regular.
(B) Técnico integrado.
(C) Educação para Jovens e Adultos - EJA (Supletivo).
(D) Não cursei o ensino médio.

4. Você cursa o ensino técnico simultaneamente ao ensino médio?
(A) Sim, na mesma Etec onde faço o ensino médio.
(B) Sim, em outra Etec.
(C) Sim, em outra escola pública.
(D) Sim, em uma escola particular.
(E) Não curso o ensino técnico.

5. Atualmente, em que área você trabalha?
(A) Trabalho na área do curso que escolhi.
(B) Trabalho fora da área do curso que escolhi.
(C) Estou desempregado(a) e nunca trabalhei na área do curso que escolhi.
(D) Estou desempregado(a) e já trabalhei na área do curso que escolhi.
(E) Não trabalho.

6. Há quantos anos você trabalha ou já trabalhou na área do curso que escolheu?
(A) Menos de 6 meses.
(B) De 6 meses a 3 anos.
(C) De mais de 3 a 8 anos.
(D) Mais de 8 anos.
(E) Nunca trabalhei na área do curso.
(F) Nunca trabalhei.

7. Em que período você trabalha?
(A) Não trabalho.
(B) Meio período.
(C) Período integral (manhã/tarde).
(D) Período integral (tarde/noite).
(E) Regime de turnos.

8. Quantas pessoas moram na sua residência, incluindo você?
(A) De 1 a 3 pessoas.
(B) De 4 a 6 pessoas.
(C) Mais de 6 pessoas.

9. Quantas pessoas da sua residência exercem atividade remunerada?
(A) Nenhuma.
(B) 1 pessoa.
(C) 2 pessoas.
(D) 3 pessoas.
(E) 4 pessoas.
(F) De 5 a 7 pessoas.
(G) Mais de 7 pessoas.

10. Qual é a soma da renda, em salários mínimos, das pessoas de sua residência? Valor do salário mínimo (s.m.): R$ 465,00.
(A) Zero.
(B) De 1 a 2 s.m.
(C) De 3 a 5 s.m.
(D) De 6 a 10 s.m.
(E) De 11 a 20 s.m.
(F) De 21 a 30 s.m.
(G) Mais de 30 s.m.

11. Como você classifica a sua cor de pele? (Classes adotadas pelo IBGE)
(A) Branca.
(B) Preta.
(C) Parda.
(D) Amarela.
(E) Indígena.
(F) Raça / Cor não-declarada.

12. Por que você está prestando o Vestibulinho?
(A) Para melhorar meu desempenho profissional.
(B) Para facilitar uma ascensão profissional.
(C) Por oferecer uma formação mais específica.
(D) Preciso de um título profissional de nível técnico.
(E) Para aumentar meus conhecimentos na área.
(F) Por ser um curso gratuito.

13. Você acessa a Internet em sua casa?
(A) Sim.
(B) Não.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO UTILIZADO NA ETEC C

PESQUISA - PERFIL DO ALUNO - Ensino Médio/Técnico

2º Semestre de 2016

Nome:

Marque neste campo qual curso você irá fazer.

☐ Administração ☐ Ensino Médio ☐ Farmácia

☐ Informática ☐ Informática Integrado ao Ensino Médio ☐ Serviços Jurídicos

Qual Período: ☐ Manhã ☐ Integral ☐ Noite

Qual Série/ Módulo: ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º

Assinale atenciosamente os quadros abaixo:

1 Gênero ☐ Masculino ☐ Feminino 2 Possui alguma deficiência física? ☐ Sim Qual? _____ ☐ Não

3 Em relação a sua saúde clínica:

- ☐ É alérgico
- ☐ Toma medicação controlada
- ☐ Apresenta problemas de pressão arterial
- ☐ Apresenta diabetes
- ☐ Apresenta doença genética (daltonismo/hemofilia)
- ☐ Depressão, síndrome do pânico
- ☐ Outras doenças (Especificar) _____

4 Faixa Etária:

- ☐ entre 12 e 16 anos
- ☐ entre 17 e 21 anos
- ☐ entre 22 e 26 anos
- ☐ entre 27 e 31 anos
- ☐ entre 32 e 36
- ☐ entre 37 e 41 anos
- ☐ superior a 41 anos

5 Estado Civil:

- ☐ Solteiro (a)
- ☐ Casado (a)
- ☐ Unido (a) Estavelmente
- ☐ Separado (a) Civilmente
- ☐ Divorciado (a)
- ☐ Viúvo (a)
- ☐ Amigado (a)

Página 1

6 Contando com o curso de sua matrícula, quais cursos faz?

- ☐ Apenas o técnico
- ☐ Apenas o Ensino Médio
- ☐ Ensino Médio e Técnico
- ☐ Curso Técnico integrado ao Ensino Médio
- ☐ Outro curso de formação técnica
- ☐ Faculdade
- ☐ Outros cursos (Especificar) _____

7 Possui experência em informática ?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Em quais aplicativos
  - ☐ Windows XP
  - ☐ Word
  - ☐ Excel
  - ☐ Power Point
  - ☐ Banco de Dados
  - ☐ Internet

8 Trabalha ? ☐ Sim ☐ Não

9 Faz estágio ? ☐ Sim ☐ Não

10 Com Carteira Assinada ? ☐ Sim ☐ Não

11 Em qual área trabalha ou faz estágio

☐ Área Comercial ☐ Área Gestão (Adm., Secret, Contab. Etc) ☐ Área Informática ☐ Área Industrial

☐ Área Saúde ☐ Área Meio Ambiente ☐ Área Química ☐ Outras_____

12 Caso trabalhe ou faça estágio qual é seu ganho líquido ?

- ☐ até 1 SM
- ☐ 2 SM
- ☐ 3 SM
- ☐ 4 SM
- ☐ 5 SM
- ☐ 6 ou mais SM

13 Faixa de Renda Familiar

- ☐ até 1 SM
- ☐ 2 SM
- ☐ 3 SM
- ☐ 4 SM
- ☐ 5 SM
- ☐ 6 ou mais SM

Página 2