

O Contributo da Lei de Cotas na Redução das Desigualdades Sociais

The Contribution of the Law of Quotas in Reducing Social Inequalities

Fernando Gonçalves

fernandofrancisco@iftm.edu.br
Instituto Federal Triângulo Mineiro

Susana Bernardino

susanab@iscap.ipp.pt
P. Porto/ISCAP/CEOS.PP

Resumo/ Abstract

Com esta investigação pretende-se compreender o contributo da Lei de Cotas para a redução do nível de desigualdades sociais no Brasil. Para o efeito adotou-se uma metodologia quantitativa, através de dados recolhidos junto de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Os resultados indicam que a Lei de Cotas é responsável pela inclusão dos alunos que apresentam condições potenciadoras de exclusão social, uma vez que permitem a qualificação profissional e facilitam o acesso ao mercado de trabalho. Os alunos ingressantes ao abrigo da Lei de Cotas apresentam maiores níveis de dificuldade escolar, muito embora o nível de sucesso escolar não seja substancialmente diferente. Os benefícios percebidos pela frequência do curso são também diferentes entre os dois grupos de estudantes apesar de as expectativas após o término do curso serem semelhantes.

Palavras-Chave: Desigualdades sociais, Políticas Públicas na Educação, Lei de Cotas, Brasil

Códigos JEL: I28, I3, O35

This research intends to understand the contribution of the Law of Quotas to reduce the level of social inequalities in Brazil. For this purpose, a quantitative methodology was adopted, through data collected from students of the Federal Institute of Education, Science and Technology from 1.1

Triângulo Mineiro. The results indicate that the Law of Quotas is responsible for the inclusion of students who have conditions that potentially lead to social exclusion since they allow professional qualification and facilitate access to the labour market. Students that have benefited from the Quotas Law to have higher levels of school difficulty, although the level of school success is not substantially different. The benefits perceived by the course frequency are also different between the two groups of students although the expectations after the course are similar.

Keywords: Social inequalities, Public policies in Education, Quota Law, Brazil.

JEL Codes: I28, I3, O35

1. INTRODUÇÃO

Apesar dos esforços desenvolvidos pelas organizações políticas ao longo dos anos para promover a igualdade entre os homens, na maioria das sociedades subsistem ainda profundas situações de injustiça social (Piketty, 2014).

Algumas circunstâncias têm sido reconhecidas como desencadeadoras de desigualdades ou, pelo menos, capazes de aumentar o risco de exclusão social, de entre as quais se destacam os fatores económicos, raciais ou socioculturais.

O Brasil é um país caracterizado por profundos níveis de desigualdade e injustiça, sendo reconhecido como um dos países mais desiguais do mundo (Mercadante, 2003). O Estado Brasileiro, à semelhança de outros países, tem procurado reduzir as desigualdades existentes, em particular junto de grupos potencialmente desfavorecidos. Através do desenvolvimento de ações afirmativas, nomeadamente através da sua função legislativa, o Estado pretende dar um tratamento diferenciado (positivo) a determinados grupos da população e, desse modo, corrigir distorções dentro da sociedade.

Uma dessas ações afirmativas foi a aprovação da Lei 12.711/12, também conhecida como Lei de Cotas. Esta legislação tem como objetivo estabelecer uma reserva mínima de vagas em instituições de ensino para estudantes que disponham de uma condição potenciadora de exclusão social, nomeadamente para alunos negros, pardos e indígenas, assim como alunos de famílias com baixos níveis de rendimento ou provenientes de escolas públicas.

Com esta investigação pretende-se compreender o sucesso da aplicação da Lei de Cotas e em que medida esta tem contribuído para a redução do nível de desigualdades sociais no Brasil. Para o efeito tomou-se como base de estudo os alunos do ensino técnico profissionalizante de nível médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

O interesse da investigação resulta da pertinência que os programas de formação poderão assumir para a redução de desigualdades em grupos particularmente vulneráveis da população, sendo importante compreender em que medida a Lei de Cotas está, ou não, efetivamente a contribuir para a redução de desigualdades sociais no Brasil.

Para o efeito, numa primeira secção é estabelecido o enquadramento teórico, através de uma revisão dos conceitos de igualdade, equi-

dade e desigualdades sociais. Exploram-se ainda nesta secção os principais fatores que estão na origem do aparecimento de desigualdades sociais, bem como os instrumentos para a redução das desigualdades numa sociedade. De seguida, apresenta-se a metodologia e o desenho da investigação. Na secção 3 apresentam-se os principais resultados obtidos, que são discutidos na secção 4. A encerrar a comunicação, apresentam-se as principais conclusões.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Sobre os conceitos de igualdade, discriminação e exclusão social

Realizando uma digressão ao longo da história humana, verifica-se que as organizações políticas desde cedo procuraram promover a igualdade entre os homens. Refira-se, a título de exemplo, a Declaração de Virgínia de 1776, a Declaração Francesa de 1789 ou a Declaração Universal dos Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas em 1948.

Almeida (2011) distingue duas formas de igualdade: a igualdade formal e a material. A igualdade formal é estabelecida através da produção de direito positivo (leis), colocando os homens com direitos iguais. Já a igualdade material, ou substancial, é a igualdade de facto.

O termo “exclusão social” surgiu nos anos de 1960 (Kanfle, 1965). Segundo Monteiro (1995) verifica-se uma situação de exclusão ou vulnerabilidade social quando estamos perante uma situação de pobreza em que questões básicas como alimentação, alojamento, vestuário, educação ou assistência à saúde não estão a ser satisfeitas de uma forma adequada. Costa e Marguti (2015), de um modo semelhante, associam o conceito de pobreza à expressão “necessidades básicas insatisfeitas”, defendendo que se trata essencialmente de um conceito multidimensional, com enorme impacto em termos de desenvolvimento humano.

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

2.2 Fatores que contribuem para o aparecimento de desigualdades sociais

São vários os fatores que têm sido apontados como desencadeadores de desigualdades sociais, sendo os mais frequentemente referidos na literatura os materiais (económicos), raciais, culturais ou relacionados com pessoas portadoras de deficiência (Scalon & Salata).

a) *Fatores económicos*

Karl Marx defendia que as desigualdades sociais resultam essencialmente de fatores económicos, nomeadamente pela posse de capital, capaz de gerar uma parcela crescente de produção de rendimento, conducente a uma situação de concentração de riqueza. Também Thomas Piketty (2014) aborda o fenómeno da desigualdade dentro do aspeto económico, como resultado do diferencial na distribuição do rendimento total (resultante do rendimento do trabalho e do capital) entre os indivíduos de um país.

Kuznets (1955), propôs a teoria da “curva de Kuznets” ou de “U invertido”, para explicar o desenvolvimento económico e a desigualdade na distribuição pessoal do rendimento. Para o autor, o processo de desenvolvimento económico amplia ou diminui as desigualdades de rendimento entre os indivíduos. O surgimento de desigualdades poderá ainda acentuar-se entre gerações, em virtude da transmissão de riqueza através da herança (Kuznets, 1955).

b) *Fatores raciais*

A raça, quando analisada de forma biológica, é entendida como uma variação genética dentro da mesma espécie (DaMatta, 2010). No entanto, pode ser entendida como uma construção social, que incluiu também questões eminentemente culturais (Pries & Bekassow, 2015). Para Borges, Medeiros e d’Adesky (2002), o racismo sob a forma institucional é um comportamento social, representado por ações discriminatórias e difundido por toda sociedade. As suas manifestações ocorrem através das periferias, guetos, bairros, escolas e até empregos, onde pode ocorrer o isolamento de determinados grupos raciais. Para Rodrigues (2000), a exclusão social resulta do rompimento causado por mecanismos de estigmatização que atingem grupos específicos, tais como as minorias étnicas. Lima (2012) aponta que algumas desvantagens entre grupos sociais são produzidas historicamente com base na ideia de diferença étnica (racial).

A agravar o problema da discriminação racial, Alves et al. (2016) alertam para a questão da educação, uma vez que os autores evidenciam que alunos negros com baixo nível socioeconómico apresentam geralmente um baixo rendimento nas provas de proficiência, causado pelos problemas de aprendizagem durante o ensino fundamental. Érnica e Batista (2012) chamam a atenção para os estabelecimentos de ensino presentes em locais de segregação e que estão isolados social, cultural e geograficamente, causando uma limitação nas oportunidades educativas que são oferecidas. Crepalde e Silveira (2016), de um modo semelhante, referem que um indivíduo de cor negra possui menores probabilidades de concluir um curso de maior prestígio, do que indivíduos de outras raças.

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

c) *Fatores culturais e educacionais*

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

Segundo Moura et al. (2015), os elevados níveis de desigualdade socioeconómica do Brasil levam a que grande parte dos filhos de classes menos favorecidas procurem a inserção no mercado de trabalho antes de completar os 18 anos de idade, visando dessa forma complementar o nível de rendimento familiar. Esta situação leva a que tenham um baixo nível de escolaridade. Todavia, maiores níveis de escolaridade permitem alcançar profissões mais qualificadas e, por consequência, maiores níveis de rendimento (Martins *et al.*, 2016).

Bourdieu (1964) aponta ainda para a existência do *éthos* (valores, ideias ou crenças) que é

transmitido pelas famílias aos seus filhos, sendo capaz de definir a relação entre a escola e o capital cultural.

Peres *et al.* (2015) evidenciam que as condições económicas são capazes de ter impacto sobre o nível de formação, uma vez que estudantes pertencentes a famílias com rendimento familiar mais baixo não conseguiram completar a sua formação escolar, por oposição ao observado em estudantes com um rendimento familiar superior. Para além disso, o número de alunos pertencentes a famílias com baixos rendimentos que conseguem ter acesso a universidades públicas de maior prestígio é bastante reduzido, o que conduz a uma seleção para o acesso à educação superior que funciona como filtro social (Peres *et al.*, 2015).

Os estudos existentes (e.g. Barros & Ulysea, 2006; Reis & Ramos, 2011) indicam que o elevado nível de desigualdade de rendimentos no Brasil é em muito influenciado pelo nível educacional familiar.

Para além disso, Luz (2008) afirma que a precariedade das condições socioeconómicas da população mais pobre faz com que esses alunos estejam mais vulneráveis ao insucesso escolar. De igual modo, a evidência existente aponta que alunos com condições económicas mais desfavoráveis e que são trabalhadores estudantes tendem a ter maiores probabilidades de insucesso escolar (Alves *et al.*, 2007; Franceschini, Miranda-Ribeiro & Gomes, 2016).

Bourdieu e Passeron (1975) analisaram do ponto de vista sociológico os estudantes da França, e identificaram que as desigualdades na escola não estavam apenas ligadas aos recursos financeiros das famílias, sendo também explicadas pela classe social a que pertencem os estudantes, uma vez que condicionam o acesso a diferentes experiências e proporcionam acesso a diferentes condições em termos de “herança cultural”.

d) Fatores associados ao porte de deficiência

O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se, de acordo com o artigo I da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência da Organização das Nações Unidas, a qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congénita ou não, nas suas capacidades físicas e mentais.

Mesmo sendo bastante comum na sociedade os discursos inclusivos, persistem ainda elevados níveis de exclusão social, que se perpetuam de forma particular nos grupos portadores de deficiência, uma vez que estes requerem um elevado investimento na sua formação profissional (Prandi *et al.*, 2012).

Para que a inclusão social de grupos potencialmente desfavorecidos ocorra de uma forma efetiva, Miranda (2001) defende a educação profissional para pessoas portadoras de deficiência, que é oferecida em grande parte das organizações especializadas da sociedade civil.

O sistema educativo deve promover a inclusão social dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, promovendo a sua alfabetização, a capacitação profissional e a sua inserção no mercado de trabalho, procurando reduzir as desigualdades desse grupo social e permitindo sua inclusão na sociedade.

Nos últimos anos tem se observado um crescente aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular (Haas *et al.*, 2017).

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

Costa e Marguti (2015) defendem que a exclusão e vulnerabilidade social são questões políticas que carecem de ser tratadas pelos agentes políticos, dado o impacto que são capazes de proporcionar sobre a sociedade. Na tentativa da redução das desigualdades sociais existentes, os governos têm procurado implementar algumas políticas públicas.

Um instrumento reconhecido como importante para a redução das desigualdades de uma sociedade são as ações afirmativas, também reconhecidas como mecanismos de discriminação positiva. Quando determinados grupos são excluídos, comparativamente com outros grupos da população, o Estado através da sua função legislativa pretende (re)estabelecer direitos e garantias, de forma a corrigir distorções dentro da sociedade. Não obstante, mesmo perante a existência deste suporte legal, existe a possibilidade de estarmos apenas perante uma situação de igualdade jurídica, e não uma igualdade de facto.

Uma outra forma de contribuir para a redução das desigualdades sociais é através da educação. Esta é vista como essencial para promo-

ção da inclusão e da equidade, já que é fundamental para uma educação transformadora, capaz de combater a exclusão e a marginalização, reduzindo as desigualdades e disparidades que surgem durante o seu acesso (Piketty, 2013; Soffiato & Angelucci, 2017).

No Brasil, as ações afirmativas iniciaram-se através do Projeto de Lei 73/99, que veio estabelecer o sistema de reserva de vagas para universidades públicas, no qual os alunos do ensino médio eram avaliados em função do seu desempenho escolar. Uma outra forma de ação afirmativa no âmbito da educação surgiu com a promulgação da Lei 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, que visa estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições de ensino. Tal lei rege o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, a indivíduos que obedeçam aos seguintes critérios: i) rendimento familiar bruto *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; ii) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com rendimento familiar bruto *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, iii) tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente do nível de rendimento, e os iv) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente do nível de rendimento, tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Com esta ação legislativa é esperado que, com o passar dos anos, o ensino superior no Brasil se torne mais diversificado em relação à cor da pele e nível de rendimento dos alunos ingressantes e que permita o combate à discriminação aos grupos sociais infligidos ao longo do tempo (Carvalhoes & Feres, 2013; Munanga & Gomes, 2016). No entanto, Peixoto *et al.* (2016) evidenciam que existe ainda uma grande controvérsia no assunto, uma vez que se observam duas posições distintas: os favoráveis e não favoráveis à Lei de Cotas. Para esta controvérsia contribui o facto de ter sido comprovada a existência de diferenças de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas, indicando um défice na qualidade de ensino dos alunos da rede pública. Esta é uma questão complexa, que levanta a necessidade de se conhecer em profundidade a realidade existente, de modo a que possam ser

concebidas soluções adequadas para as necessidades sociais existentes.

3. METODOLOGIA

Essa investigação tem como objetivo principal compreender em que medida a Lei de Cotas para ingresso no ensino de nível médio técnico profissionalizante tem contribuído para a redução do nível de desigualdades sociais no Brasil.

Para consecução desse objetivo foi adotada uma metodologia quantitativa e um paradigma positivista. Como unidade de análise consideraram-se estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, nomeadamente nos dois Institutos Federais no interior de Minas Gerais - o CAUPT e Campus Uberaba.

Para a amostra foram incluídos os estudantes matriculados no Ensino Médio na modalidade concomitante e integrado ao ensino técnico do IFTM. As turmas inquiridas foram selecionadas de modo a assegurar a representatividade das duas unidades envolvidas na pesquisa.

Para o processo de recolha de dados optou-se pelo uso de um inquérito por questionário, que foi construído com base na revisão de literatura e onde se privilegiou o uso de questões de resposta fechada. Para a validação do questionário, foi feito um pré-teste a estudantes, com vista a aumentar a confiabilidade e validade do instrumento de notação (Martins & Théophile, 2007).

De modo a obter um maior número de respostas, optou-se pela aplicação presencial do questionário nas salas de aula, que decorreu entre 8 e 22 de junho de 2017 e permitiu a obtenção de 318 respostas, 101 respostas fornecidas pelos estudantes do CAUPT e 217 do Campus Uberaba, o que corresponde, respetivamente, a uma cobertura de 43,91% e 41,45% do número total de alunos inscritos em cada campus.

De acordo com as estatísticas disponíveis, em 2016 existiam cerca de 11.641 alunos matriculados no ensino médio na cidade de Uberaba (IBGE, 2016), o que significa para um nível de confiança de 95%, o erro amostral é próximo de 5% (Malhotra, 1999). Para a análise dos resultados, recorreu-se a técnicas de análise descritiva e de inferência estatística, tendo sido adotado um nível de significância de 0,05.

No quadro 1 apresenta-se a caracterização da amostra, que era composta por estudantes ingressantes ao abrigo do contingente geral

(60,4%) e ao abrigo da Lei de Cotas (39,4%), incluindo estudantes abrangidos pelas diferen-

tes modalidades de ingresso.

Quadro 1- Caracterização geral dos respondentes

| | N | Percentagem |
|--|-----|-------------|
| Ano de frequência | | |
| 1º Ano | 145 | 45,6% |
| 2º Ano | 77 | 24,2% |
| 3º Ano | 66 | 20,8% |
| Não responderam | 30 | 9,4% |
| Curso | | |
| Administração | 76 | 23,9% |
| Agropecuária | 81 | 25,5% |
| Computação gráfica | 31 | 9,7% |
| Eletrónica | 22 | 7,0% |
| Manutenção e suporte em informática | 51 | 16,0% |
| Química | 28 | 8,8% |
| Alimentos | 28 | 8,8% |
| Não responderam | 01 | 0,3% |
| Forma de Ingresso | | |
| Cotistas | 126 | 39,6% |
| Contingente geral | 192 | 60,4% |
| Modalidade de ingresso ^(a) | | |
| (L1) Rendimento familiar bruto <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas | 35 | 27,8% |
| (L2) Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com rendimento familiar bruto <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas | 31 | 24,6% |
| (L3) Tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente do rendimento | 43 | 34% |
| (L4) Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente do rendimento, tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas | 14 | 11,2% |
| (PCD) Portador de deficiência física | 03 | 2,4% |

^(a) Para os alunos que ingressaram ao abrigo da Lei de Cotas.

Fonte: Elaboração própria

3. RESULTADOS

3.1 Caracterização sociodemográfica dos estudantes

A amostra foi constituída por um número muito próximo de respondentes do género masculino (50.30%) e feminino (49.70%), sendo esta proporção relativamente semelhante em ambas as modalidades de ingresso (contingente geral e Lei de Cotas). A grande maioria dos respondentes encontra-se na faixa etária entre 16 a 18 anos (48.8%), a que se segue a classe de alunos com menos do que 16 anos (40.6%).

Apenas 1.9% dos respondentes têm 30 anos ou mais. Comparando os dois grupos de alunos em análise, verifica-se que, nos dois casos, a

maioria dos respondentes pertence às classes etárias mais jovens (inferior a 18 anos). Verifica-se, no entanto, que a percentagem de alunos com mais de 30 anos é mais expressiva nos alunos cotistas (3.20%) do que os ingressantes ao abrigo do contingente geral (1.04%).

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

Quadro 2- Caracterização demográfica dos respondentes

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

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à sua residência, a maioria dos alunos tem como residência a cidade de Uberaba (89%). Em relação à habitação, verifica-se ainda que a maioria dos alunos indica morar em casa própria (61.6%), sendo que a proporção de alunos que mora em casa alugada ou de familiares é muito próxima (respetivamente 19.8% e 18.3%). Entrando em consideração com a modalidade de ingresso, verifica-se que os alunos abrangidos pelo regime de cotas referem morar em casa própria (64.8%) de uma forma ligeiramente mais expressiva do que os ingressantes ao abrigo do contingente geral (59.9%). A maioria dos respondentes (57.2%) indica viver numa moradia em que habitam três a quatro pessoas (57.2%) ou quatro a sete (27.4%). Esta proporção é relativamente semelhante entre os dois contingentes. Quase metade dos alunos indica morar em bairro central (49.1%), a que se seguem alunos residentes em bairros periféricos (46.2%). A proporção de alunos que moram em zona rural é muito pequena (4.4%). Considerando-se a forma de ingresso, verificou-se que o número de alunos abrangidos

pelo regime de Contingente geral que moram em bairros centrais (53.64 %) é superior ao dos alunos que ingressaram ao abrigo do regime de Cotas (42.4%). Constata-se ainda que a percentagem de alunos provenientes de zonas rurais é superior em alunos que ingressaram ao abrigo da Lei de Cotas (6.4%) do que ao abrigo do contingente geral (3.12%).

Questionados quanto ao nível de violência existente no bairro em que habitam, a maioria dos alunos considera que este apresenta uma violência alta (27.4%) ou média (27.0%). A análise aos indicadores de estatística descritiva revela que a percentagem de alunos que indica viver em bairros de acentuada violência ou muito violentos é ligeiramente superior no caso dos alunos cotistas do que do contingente geral.

No que diz respeito a outros equipamentos associados ao agregado familiar, verifica-se que a maioria dos respondentes indica ter apenas um computador com acesso a internet no seu domicílio (51.9%). Uma proporção bastante expressiva refere ainda ter mais do que um computador com acesso a internet (34.3%) ou não

possuir computador (9.74%). O número de alunos com mais de um computador com acesso a internet é ligeiramente superior em alunos do contingente geral (39.06%) do que cotistas (26.98%).

Relativamente ao nível de escolaridade dos progenitores, verifica-se que a situação mais comum é a dos alunos indicarem que o pai e a mãe apresentam ensino médio completo (respetivamente 21.4% e 28.0%) ou incompleto (respetivamente 11.0% e 7.5%). Uma proporção também expressiva indica que os seus progenitores apresentam ensino fundamental, ainda que incompleto. A percentagem de alunos cujos pais têm formação superior é significativamente maior em alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral do que alunos cotistas. Quanto a situação profissional, o mais comum é que os

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

No quadro 3 é possível observar o rendimento familiar mensal dos respondentes. Os dados obtidos indicam que os alunos ingressantes ao abrigo da Lei de Cotas tendem a ter uma maior concentração de rendimento nas faixas de rendimento inferiores, comparativamente com os alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

Quadro 3 - Rendimento familiar mensal

| Variáveis | Total | | Cotistas | | Contingente geral | |
|--------------------------------|-------|-------|----------|--------|-------------------|--------|
| | (N) | (%) | (N) | (%) | (N) | (%) |
| Até R\$ 468,50 | 03 | 0,9% | 01 | 0,79% | 02 | 1,05% |
| De R\$ 468,50 a R\$ 937,00 | 15 | 4,7% | 10 | 7,9% | 05 | 2,63% |
| De R\$ 937,00 a R\$ 1.405,50 | 66 | 20,8% | 34 | 26,98% | 32 | 16,85% |
| De R\$ 1.405,50 a R\$ 1.874,00 | 64 | 20,1% | 27 | 21,46% | 37 | 19,49% |
| De R\$ 2.811,00 a R\$ 3.748,00 | 61 | 19,2% | 21 | 16,66% | 40 | 21,05% |
| De R\$ 3.748,00 a R\$ 4.685,00 | 32 | 10,1% | 12 | 9,52% | 20 | 10,52% |
| De R\$ 4.685,00 a R\$ 5.622,00 | 28 | 8,8% | 08 | 6,34% | 20 | 10,52% |
| De R\$ 5.622,00 a R\$ 6.559,00 | 14 | 4,4% | 07 | 5,57% | 07 | 3,68% |
| Recebo mais de R\$ 6.559,00 | 33 | 10,4% | 06 | 4,78% | 27 | 14,21% |
| Sem resposta | 02 | 0,6% | - | - | 02 | - |

Fonte: Elaboração própria

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

3.2 Caracterização do percurso esperado caso não ocorresse ingresso ao abrigo da Lei de Cotas

Os alunos que ingressaram no ensino médio ao abrigo da Lei de Cotas consideram que, caso não ingressassem no IFTM ao abrigo da Lei de Cotas possivelmente ingressariam numa escola pública de menor qualidade (valor médio de 3.33, numa escala de 1 a 5), a que se segue a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho (3.16). De referir, no entanto, que o valor médio obtido é bastante próximo ao valor neutro da escala. A maioria dos respondentes discorda que não desenvolveria qualquer

atividade, desenvolveria atividades domésticas não remuneradas ou ingressaria numa escola privada, caso não tivessem tido acesso a condições especiais de acesso no ensino médio ao abrigo da Lei de Cotas (Quadro 4).

De acrescentar ainda que não se observam opiniões muito diferentes entre respondentes que acederam a diferentes modalidades de ingresso previstas na Lei de Cotas. De assinalar apenas que os alunos com deficiência são aqueles que considerariam de uma forma mais

efetiva a possibilidade de ingresso em uma escola privada, caso não conseguissem assegurar o ingresso ao abrigo da Lei de Cotas (média de 4.0). Os alunos das demais modalidades de ingresso referem em discordar com tal eventualidade (valor médio de 2.01, numa escala de 1 a 5). Deste modo, a evidência empírica disponível indicia que, caso não estivesse em vigor a Lei de Cotas, não ingressariam de igual modo no ensino médio, uma vez que ingressariam numa escola pública de menor qualidade.

Quadro 4 - Percurso dos alunos cotistas caso não tivesse ingressado no ensino médio ao abrigo da lei de cotas

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

Nota. ^(a) Alunos com rendimento familiar bruto per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; ^(b) Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com rendimento familiar bruto per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; ^(c) Alunos que tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, independentemente do nível de rendimento; ^(d) Alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente do rendimento, e que tenham frequentado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas; ^(e) Alunos portadores de deficiência física.

Fonte: Elaboração própria

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

A análise das principais dificuldades pelos alunos durante a frequência do ensino médio técnico profissionalizante indica que os alunos de ambos os contingentes não reportaram sentir dificuldades muito significativas, dado que os valores médios se situam no polo negativo da escala de 5 pontos. As dificuldades de integração dentro da comunidade estudantil (1.75), assim como a integração nos trabalhos de grupo (1.88) apresentaram valores médios muito próximos entre alunos cotistas e contingente geral, sendo que ambos os grupos discordam que

existam tais dificuldades. Nestas questões não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos dos dois contingentes ($p > 0,05$).

A dificuldade no acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados durante o curso apresentou um valor médio situado no polo de discordância no caso dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral (valor médio 2.31) e muito próximo do ponto neutral para os alunos cotistas (valor médio de 2.73). As diferenças encontradas são estatisticamente significativas ($p = 0,005$). Acresce que a percentagem de alunos que indica não sentir dificuldades no acompanhamento dos conteúdos programáticos (polo negativo da escala) é superior no caso dos alunos do contingente geral do que alunos

cotistas (59.9% e 46.8%, respetivamente). Assim, apesar dos alunos cotistas não indicarem sentir grandes dificuldades no acompanhamento dos conteúdos explorados pelo curso, as dificuldades percebidas são ligeiramente superiores às dos alunos ingressantes ao abrigo do contingente geral.

Verifica-se ainda que os alunos com dificuldades económicas para a frequência dos estudos são maiores para os alunos cotistas do que do contingente geral (respetivamente 2.23 e 1.94), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($p=0,05$).

Quadro 5 - Dificuldades sentidas pelos alunos na frequência do ensino médio

| Variáveis | Cotistas | | Contingente geral | | Teste (T) Student | |
|---|----------|---------------|-------------------|---------------|----------------------|-----------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | Estatística do teste | p – Value |
| Dificuldade de integração na comunidade estudantil | 1,75 | 1,136 | 1,88 | 1,032 | -1,05 | 0,29 |
| Dificuldade em integrar trabalhos de grupo | 2,05 | 1,264 | 1,89 | 1,077 | 1,12 | 0,26 |
| Dificuldades económicas para frequentar estudos | 2,23 | 1,381 | 1,94 | 1,224 | 1,93 | 0,05 |
| Dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados no curso | 2,73 | 1,388 | 2,31 | 1,169 | 2,83 | 0,005 |

Fonte: Elaboração própria

Ainda no que respeita a questões de natureza económica, de referir que a maioria dos alunos indica não receber nenhum tipo de auxílio durante a frequência do ensino médio (80.5%), sendo muito pouco os alunos que indicam exercer algum tipo de atividade remunerada (1.3%). A percentagem de alunos que indica receber bolsa de estudo ou auxílio estudantil é maior no caso dos alunos cotistas (8.19%) do que dos

ingressantes ao abrigo do contingente geral (5.32%).

A percentagem de alunos que exercem alguma atividade remunerada durante a frequência do ensino médio é um pouco superior no caso dos alunos cotistas (1.63%) comparativamente com os estudantes do contingente geral (1.06%), sendo as diferenças encontradas são estatisticamente significativas, conforme confirmado pelo teste do qui-quadrado ($p=0,006$).

Quadro 6 - Apoio financeiro para a frequência do ensino médio

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

* Teste do Qui-Quadrado à realização de atividades remuneradas: χ^2 de Pearson: 14,555, p-value= 0.006;

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, verifica-se que as dificuldades percebidas pelos alunos durante a frequência do curso de ensino médio são diferentes consoante o grupo de alunos em análise, em particular no que diz respeito a questões de natureza económica e acompanhamento dos conteúdos programáticos ao longo do curso. Apenas estas duas

variáveis apresentam diferenças estatisticamente significativa entre os dois grupos em análise.

Sobre a situação escolar atual, a maioria dos alunos (84.0%) indica nunca ter sido reprovado durante a frequência do ensino médio, quer no caso dos alunos ingressantes ao abrigo do

contingente geral (85.64%), quer ao abrigo da Lei de Cotas (84.13%). Apenas fração dos alunos (15.08%) reprovou uma vez, sendo menos frequente a reprovação em mais do que um ano de estudos, tal como se observa no quadro 7. A maioria dos alunos indica ter uma classificação média do curso boa (58.2%) ou suficiente (20.4%), a que se segue a classificação de

“ótimo” (12.3%) ou regular (8.2%).

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

Quadro 7- Desempenho escolar dos estudantes

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

Fonte: Elaboração própria

O teste de independência de qui-quadrado não assinala a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos relativamente a taxas de reprovação ($p\text{ value}=0,369$) ou classificação média obtida ($p\text{ value}=0,872$), o que sugere que os dois grupos de alunos (cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral) apresentam o mesmo nível de sucesso escolar, o que é consistente com os estudos que avançam com o impacto positivo da lei de cotas na democratização do ensino (Trevisol & Nierotka, 2015).

3.4 Benefícios percebidos pela frequência do curso técnico profissionalizante de nível médio

Quanto aos benefícios percebidos pela frequência do curso de ensino médio, o fator mais valorizado entre os alunos quer do grupo Cotista e quer contingente geral é obtenção de novos conhecimentos (média de 4.67 e 4.60, respetivamente). De seguida, observa-se a expectativa de aprendizagem de uma profissão (valor médio de 4.59 e 4.49, respetivamente para alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente

geral), observando-se novamente que existe uma grande proximidade entre os dois grupos de alunos em análise. O desenvolvimento de competências técnicas apresenta-se também com um fator muito valorizado pelos alunos, tendo uma média de 4.56 e 4.53, respetivamente.

Verifica-se ainda que obter uma profissão, e desenvolver competências técnicas são questões muito valorizadas pelos alunos.

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

A conquista de um emprego com maior nível de remuneração, e a obtenção de emprego numa grande empresa foram percebidas como um benefício mais evidente para os alunos Cotistas (média de 4.21 e 4.09), comparativamente aos alunos do Contingente geral (média de 3.83 e 3.83). Os testes de inferência estatística indicam

que a conquista de emprego com um maior nível de remuneração ($p=0,005$) e o ingresso dentro de uma grande empresa ($p=0,06$) apresentaram-

se como duas variáveis com diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estudantes (Quadro 8).

Quadro 8 - Benefícios percebidos pela frequência do curso de ensino médio

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

Fonte: Elaboração própria

3.5 Expectativas dos alunos após a conclusão do curso de nível médio

A análise do quadro 9 revela que as principais expectativas dos alunos após o término do

ensino médio é o ingresso no ensino superior, observando-se um valor médio muito semelhante entre alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral (média de 4.55 e 4.59, respetivamente).

Quadro 9- Expectativas dos estudantes após o término do curso

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

Fonte: Elaboração própria

Ambos os grupos de estudantes identificaram a abertura do próprio negócio como uma opção pouco provável, com valores médios situados no polo negativo da escala (média de 2.28 e 2.52, respetivamente). Os valores médios obtidos em relação às demais variáveis são bastante próximos entre alunos cotistas e ingressantes ao abrigo do contingente geral. A realização do teste t de *student* confirma que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos no que diz respeito às

diferentes expectativas após a conclusão do curso médio ($p>0,05$), o que sugere que as expectativas após o término do curso dos alunos que ingressam ao abrigo da Lei de Cotas são as mesmas que as dos alunos que ingressam ao abrigo do contingente geral.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo apresentado foi desenvolvido com o objetivo de investigar em que medida a Lei de

Cotas (Lei 12.711/12) tem contribuído para a redução de desigualdades sociais no Brasil. Para o efeito, começou-se por analisar o perfil dos alunos do curso de nível médio técnico profissionalizante do IFTM, tendo em conta questões de natureza racial, social, cultural, económica e familiar.

A amostra é constituída de uma forma muito próxima por estudantes dos dois géneros, evidenciando-se a prevalência de estudantes com menos de 16 anos (40.6%) ou entre os 16 e os 18 anos (47.1%). Embora, em termos gerais o perfil demográfico dos estudantes seja semelhante, verifica-se uma ligeira prevalência de mulheres no caso dos estudantes cotistas e homens nos estudantes do regime geral. Pessoas no perfil etário superior (> 30 anos) são também mais comuns entre os estudantes ingressantes ao abrigo da Lei de Cotas.

Nos estudantes do regime geral verifica-se que a maioria é de raça branca, situação que não é observável nos estudantes cotistas. A caracterização racial dos estudantes, em particular no caso dos estudantes cotistas, é consonante com a estrutura racial brasileira. De facto, tal como referido anteriormente, no recenseamento de 2010 verificou-se que pretos, pardos, indígenas e amarelos somavam (50.5%) da população enquanto os indivíduos brancos representavam (49.4%).

Quanto ao local de residência, identifica-se que os alunos que ingressaram por meio do contingente geral residem essencialmente em bairros centrais, moram geralmente em habitação própria, onde habitam entre 3 a 4 pessoas. Os alunos cotistas, por sua vez, provêm principalmente de bairros periféricos e de zona rural, habitam igualmente em casa própria, com um agregado de 3 a 4 pessoas e níveis de violência percebidos ligeiramente superiores. Os estudantes do contingente geral, diferentemente dos alunos cotistas, afirmam existir uma maior proximidade em termos de serviços e instituições ao seu local de residência.

Tal como havia sido apontado por Silva, Batista e Alves (2014), que a escola é um importante meio de mobilidade social do ponto de vista dos moradores de locais de alta vulnerabilidade social, a investigação realizada indica que a Lei de Cotas permitiu que estudantes que habitam em regiões menos favoráveis possam frequentar as mesmas escolas que indivíduos provenientes de zonas centrais, evitando-se que a segregação social seja determinada pelo local de residência.

A situação profissional dos pais é semelhante entre ambos os grupos, sendo a mais comum a estar empregado. No entanto, as habilitações académicas dos pais e o rendimento do agregado familiar do grupo de estudantes ingressantes ao abrigo do contingente geral é superior ao observado pelos alunos abrangidos pela Lei de Cotas. Esta constatação vai de encontro à evidência encontrada na revisão de literatura (e.g. Martins et al., 2016; Barros et al., 2006; Reis & Ramos, 2011). De acordo com Barros et al. (2006) o rendimento familiar e a formação dos pais são fatores determinantes do nível de formação que os filhos irão obter. Através da Lei de Cotas, criam-se condições para que os indivíduos possam ingressar num determinado estabelecimento de ensino independentemente da situação familiar que possa ser menos favorável e, por essa razão, a quebrar o ciclo de segregação social em que se encontram inseridos. Os resultados obtidos indicam, aliás, a escola anterior à frequência do ensino médio é percebida como de melhor qualidade em indivíduos provenientes do contingente geral; com a Lei de Cotas consegue-se uma aproximação da qualidade de ensino, independentemente da situação socioeconómica dos estudantes.

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

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

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

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

Durante a frequência do curso surgem algumas dificuldades, no entanto os alunos cotistas, assim como do contingente geral, afirmam que não existem dificuldades impostas pela integração dentro da comunidade estudantil e nem na integração de trabalhos de grupos entre os estudantes. Contudo, os alunos que ingressaram por meio da Lei de Cotas apontaram algumas dificuldades económicas, e a dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos explorados durante o curso. Mesmo assim a classificação média obtida durante o curso não se apresentou estatisticamente diferente dos alunos de contingente geral. Observa-se, na verdade, que a maioria dos alunos, independentemente da sua forma de ingresso, indicam nunca terem sido reprovados durante a frequência do ensino médio. Esta constatação contrapõe os resultados de Franceschini, Miranda e Gomes (2016), que apontam que o género e a raça/cor da pele devem ser considerados no risco de repetência escolar no ensino médio. Para os autores, alunos que trabalham, dispõem de baixos recursos educacionais e com pais que apresentam baixa escolaridade, possuem maiores probabilidades de repetência. Os resultados obtidos vão igualmente contra a evidência de Alves, Ortigão e Franco (2007), que apontam maiores probabilidades de repetência escolar para alunos com baixos níveis de recursos educacionais e económicos.

Do ponto de vista financeiro, observa-se que a grande maioria não recebe nenhum tipo de rendimento decorrente do recebimento de bolsa ou auxílio escolar. Todavia, identifica-se uma maior expressão de alunos cotistas no que respeita ao exercício de alguma atividade remunerada durante a frequência do curso técnico profissionalizante de nível médio.

Apesar dos dois grupos de alunos em análise apresentarem níveis de sucesso escolar semelhantes, será de referir a maior vulnerabilidade a que os estudantes cotistas se encontram expostos, uma vez que estudos indicam que alunos

que trabalham apresentam maiores possibilidades de reprovação ao longo da sua vida estudantil (Alves et al., 2007).

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

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

Deste modo, os resultados encontrados suportam o contributo positivo da Lei de Cotas para a redução das desigualdades sociais no Brasil. Tal como argumentado por Moura et al. (2015), a extrema desigualdade socioeconómica do Brasil faz com que grande parte dos filhos da classe trabalhadora procure a inserção no mercado de trabalho antes de completar os 18 anos de idade, visando o auto sustento e o complemento do rendimento familiar, apresentando uma baixa escolaridade e sem qualificação profissional. A frequência do curso de ensino médio, facilitada pela Lei de Cotas, permitirá que estes melhorem o seu nível de qualificação e tenham acesso a melhores oportunidades profissionais, bem como níveis de remuneração.

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

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

Quanto às expectativas após a conclusão do curso, os estudantes, quer cotistas quer do contingente geral, indicam como pouco provável a

possibilidade de criar o seu próprio negócio. A situação mais expectada pelos alunos é o ingresso no ensino superior, a que se seguem a possibilidade de realização de um estágio ou procurar emprego por conta de outrem.

Não se evidenciam, no entanto, diferenças entre os dois grupos em análise. Esta constatação encontra suporte para o impacto da Lei de Cotas na redução das desigualdades sociais.

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

5. CONCLUSÕES

Após o levantamento bibliográfico realizado percebeu-se que existe alguma discussão quanto aos resultados que a implementação de políticas públicas que envolvem o sistema de cotas possa ter. A Lei de Cotas, enquanto uma política de ação afirmativa, tem como propósito permitir que as pessoas ingressem no mercado de trabalho, obtendo, além de um emprego, um maior nível de remuneração dentro de uma grande empresa e sua inserção na vida social, por meio da educação. As ações afirmativas realizadas através da Lei de Cotas (Lei 12.711/12) destinam a reserva de vagas aos alunos pretos, pardos e indígenas, de baixo rendimento e provenientes de escolas públicas e tem como finalidade permitir um acesso de forma mais igualitária. A análise estatística entre alunos Cotistas e Contingente geral nos cursos do IFTM do Campus Uberaba e Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, onde se realizou este estudo, permitiu formular algumas conclusões e produzir alguns contributos na área. A Lei de Cotas permitiu alcançar uma maior diversidade social dos alunos, existindo uma pluralidade racial entre os ingressantes que reflete a realidade racial brasileira, de um povo multirracial. A presença de uma estratificação socioeconómica representada por alunos de várias classes sociais também é um fator importante que indica o sucesso da lei. No entanto, é possível observar alguns fatores que restringem a igualdade, como por exemplo, os

bairros centrais que devido a sua localização geográfica dispõem de um maior privilégio no acesso a serviços das instituições e informações, garantindo uma vantagem em relação aos bairros periféricos e de zona rural. Com isso também estão associados os meios necessários para se obter sucesso na vida escolar, ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem como computadores e internet, assim como meios de transporte que são indicativos da desvantagem socioeconómica que influencia a vida escolar do aluno. Outro fator que agrava a persistência de desigualdades escolares é o baixo nível de escolaridade dos pais que é capaz de influenciar no sucesso do aluno. A Lei de Cotas foi responsável pela inclusão desses alunos que apresentavam condicionantes potenciadoras de exclusão social, por meio da educação, permitindo a qualificação profissional, e por consequência, o acesso ao mercado de trabalho. O possível percurso que esses alunos cotistas seguiriam ao não ingressarem no ensino técnico profissionalizante de nível médio por meio da reserva de vagas, trouxe algumas revelações, comuns a todas as modalidades da reserva de vagas. A investigação indica que, caso não existisse discriminação positiva por parte da Lei de Cotas, a maioria dos alunos Cotistas continuaria o ensino numa escola pública, ainda que de menor qualidade. O exercício do trabalho no âmbito da economia formal, o desenvolvimento de atividades domésticas não remuneradas ou até mesmo o não desenvolvimento de qualquer atividade foram todas refutadas pelos alunos cotistas. Dentro do âmbito académico a possibilidade de ingresso numa escola particular também não foi apontada como uma alternativa, caso não existisse acesso ao ensino médio profissionalizante por via da Lei de Cotas.

Apesar da inclusão escolar proporcionada pela Lei de Cotas, estes alunos apresentam algumas dificuldades adicionais comparativamente com os alunos do contingente geral, nomeadamente em termos de acompanhamento dos conteúdos programáticos e suporte financeiro para a frequência do curso. Esta última situação faz com que ocorra uma maior frequência de alunos cotistas desenvolvendo atividades remuneradas, expondo-os a uma situação de maior vulnerabilidade escolar. Não obstante, os níveis de desempenho escolar não são diferentes dos obtidos pelos alunos do contingente geral.

Em termos de benefícios percebidos pela

frequência do curso médio profissionalizante, não se assinalam diferenças ao nível do desenvolvimento de competências técnicas, mas sim ao nível das saídas profissionais, nomeadamente, os alunos cotistas consideram de uma forma mais expressiva o relevo da formação sobre a empregabilidade em grandes empresas e sobre a obtenção de um maior nível de rendimento.

Em termos de expectativas após a conclusão do curso, observa-se que estas são semelhantes entre os dois grupos de estudantes, sendo a mais preponderante o ingresso no ensino superior.

A investigação realizada sugere, assim, que a Lei de Cotas tem contribuído para a redução do nível de desigualdades sociais existentes, na medida em que permite o acesso a ensino de maior qualidade a estudantes que, de outra forma, não teriam acesso. Apesar das dificuldades sentidas, o sucesso escolar e as expectativas após o término do curso são as mesmas, independentemente da modalidade de ingresso, o que sugere que a aplicação da Lei de Cotas está a ser efetiva e permite, efetivamente, reduzir as diferenças entre alunos pertencentes a contextos socioeconómicos muito diferentes.

Não obstante, os resultados obtidos adverte para importantes implicações práticas, nomeadamente para a necessidade de uma atenção especial para estes alunos, nomeadamente para o acompanhamento inicial dos conteúdos programáticos, reforçado pelo facto destes alunos, antes de beneficiarem da lei de cotas, provirem de escolas de menor qualidade.

Esta investigação, apesar do conhecimento adicional que permitiu obter quanto ao impacto da lei de quotas sobre o nível de desigualdades sociais, apresenta algumas limitações. Como principal limitação refere-se o facto de o estudo empírico ser realizado na região de Triângulo Mineiro, o que recomenda alguma cautela na generalização dos resultados obtidos. De referir

ainda o facto de os resultados ao inquérito por questionário serem apurados com base nas percepções dos estudantes.

Por esse motivo, para trabalhos futuros, sugere-se a realização de uma pesquisa em outras instituições de ensino. Outra sugestão seria realizar uma pesquisa nos cursos de graduação, analisando se os alunos do ensino médio técnico profissionalizante que ingressaram no ensino superior. Também poderia ser positivo realizar uma investigação que permitisse compreender em maior detalhe as principais dificuldades sentidas pelos alunos em termos de acompanhamento dos conteúdos programáticos. Para isso, seria interessante a realização de entrevistas com os alunos que permitisse compreender as dificuldades que estes sentiram em frequentar as disciplinas, e quais os reais motivos dessas dificuldades, avaliando em que medida são influenciadas por dificuldades económicas, ausência de ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem ou até a desestruturação familiar que impossibilite os estudos de forma adequada. Além da possibilidade de realizar entrevistas com os professores que ministram as disciplinas dos cursos, para saber qual a opinião deles sobre a causa desses problemas. Tal pesquisa poderia complementar os resultados encontrados no presente estudo. Adicionalmente a realização de entrevistas com outros *stakeholders* relevantes, tais como autarcas e empregadores permitiria trazer novos contributos a este campo de investigação.

Os resultados obtidos indicam a importância da implementação da Lei de Cotas para a redução de desigualdades, que poderá ser importante para o desenvolvimento da região do Triângulo Mineiro. No futuro seria interessante estudar o impacto social e económico que a adoção desta política teve para o desenvolvimento da região.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L. D. R., (2011). *Ações afirmativas e a concretização do princípio da igualdade no direito brasileiro*. Belo Horizonte, Fórum.

Alves, F., Ortigão, I., & Franco, C., (2007). Origem social e risco de repetência: Interação raça-capital económico. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 161-180.

Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-82.

Barros, R., Foguel, M., & Ulyseia, G. (2006). *Desigualdade de renda no Brasil: Uma análise*

da queda recente. Rio de Janeiro, IPEA.

Borges, E., Medeiros, C.A., & d'Adesky, J. (2016). *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014

Carvalhoes, F., & Feres, J. D. Jr. (2013). O impacto da Lei de cotas nos estados: um estudo preliminar. *Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)*, 1, 1-17.

Costa, M. & Marguti, B. (2015). *Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros*. Brasília, IPEA.

Crepalde, N. & Silveira, L. (2016). Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados do ENADE 2014. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 211-238.

DaMatta, R. (2010). *Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro, Rocco, 2010.

Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 640-666.

Franceschini, V. L. C., Miranda-Ribeiro, P., & Gomes, M. M. F. (2016). A cor da reprovação: Fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 773-786.

Haas, C., Silva, M. C. da, & Ferraro, A. R. (2017). Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 245-262.

IBGE (2016). Relatório das cidades. Acessado em 16 de novembro de 2016, em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=317010&idtema=67&search=minas-gerais|uberaba|censo-demografico-2010:-resultados-do-universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios->

Kanfler, J. (1965). *L'exclusionsociale: Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*. Paris, Bureau de Recherches Sociales.

Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *American Economic Review*, 45(1), 1-28.

Lei n.º 73 de 24 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal. Acesso em 18 de março de 2017

em, <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>

Lei n.º 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, Distrito Federal. Acesso em 19 de março de 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

Lei n.º 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 das outras providências. Brasília, Distrito Federal. Acesso em 20 de março de 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

Lima, M. (2012). Raça e pobreza em contextos metropolitanos. *Tempo Social*, 24 (2), 233-254.

Luz, L. S. (2008). O impacto da repetência na proficiência escolar: Uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Malhotra, N. K. (1999). *Marketing Research: An Applied Orientation*, Prentice-Hall, New Jersey.

Martins, S. C., Mauriti, R., Nunes, N., Romão, A.L., & Costa, A. F., (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspectiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.

Martins, G. de A., Theóphilo, C. R. (2007). Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas.

Mercadante, L. (2003). Construindo estratégias para combater a desigualdade social: Uma perspectiva socioeconômica. In M. J. Noletto & J. Werthein (Eds.), *Pobreza e desigualdade no Brasil: Traçando caminhos para a inclusão social* (pp.27-35). Brasília, UNESCO.

Miranda, T. G. (2001). Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais. *Caderno CRH*, 14 (34), 99-123.

Monteiro, C. A. (1995). a dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil, *Estudos Avançados*, 9(24), 195-207.

Moura, H. D., Lima Filho, D. L., & Silva, M. R. (2015). Politécnica e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 1057-1080.

Munanga, K., & Gomes, N.L. (2016). *O negro no brasil de hoje*. 2.^a edição, São Paulo, Global.

Muniz, J. O. (2016). Inconsistências e consequências da variável raça para a mensuração de desigualdades. *Civitas*, 16(2), e-ISSN: 1984-7289, <https://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.2.23097>

Nunes, J. H., & Santos, N. J. V. (2016). A desigualdade no “topo” empregadores negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro. *Civitas*, 16(2), e87-e109, <https://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.2.22735>

Peixoto, A. L. A., Ribeiro, E. M. B. A., Bastos, A. V. B., & Ramalho, M. C. K. (2016). Affirmative policies and academic performance in a Brazilian public university. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 569-592.

Peres, A. J. S. et al. (2015). *Plano nacional de educação 2014-2024 linha de base diretoria de estudos educacionais*. Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Piketty, T. (2014). *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro, Intrínseca.

Prandi, L. R., Faria, W. F., Costa, A. L. O., & Ruiz, F. C. (2012). A exclusão da inclusão: Algumas perspectivas para pensar a deficiência no mercado de trabalho. *Revista Ciências Empresariais*. 13(1), 41-50.

Pries, L., & Bekassow, N. (2015). Discriminação e racismo na união europeia: Diagnóstico de uma ameaça negligenciada e da investigação científica correspondente. *Sociologias*, 17(40), 176-211

Reis, M. C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65(2), 177-205.

Rodrigues, E. V. (2000). *O estado-providência e os processos da exclusão social: Considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português*. Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Scalon, C., & Salata, A. (2016). Desigualdades, estratificação e justiça social. *Civitas*, 16(2), 179-188.

Silva, H. H.C., Batista, A. A. G., & Alves, L. (2014). A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: Práticas educativas de mães "protagonistas". *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 123-139.

Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 283-295.

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

Trevisol, J., & Nierotka, R. (2015). “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro, *Quaestio, Sorocaba*, 17(2), 573-593.