



**Alessandra Fontes Iglesias**

**Enfrentamento das desigualdades no Colégio Pedro II:  
aspectos da gestão da implementação de políticas**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Paes de Carvalho

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira

Rio de Janeiro,  
abril de 2025.



**Alessandra Fontes Iglesias**

**Enfrentamento das desigualdades no Colégio Pedro II:  
aspectos da gestão da implementação de políticas**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Profa. Cynthia Paes de Carvalho**

Orientadora  
Departamento de Educação PUC- Rio

**Profa. Ana Cristina Prado Oliveira**

Coorientadora  
UNIRIO

**Profa. Naira da Costa Muylaert Lima**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profa. Karina Carrasqueira Lopes**

USF

**Profa. Maria Elizabete Neves Ramos**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profa. Renata Maria Moschen Nascente**

UFSCar

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2025.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Alessandra Fontes Iglesias**

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1998. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É Supervisora Educacional na Rede Municipal de São João de Meriti. Professora dos anos iniciais do ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Tutora à distância na Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ (Consórcio CEDERJ). Na PUC-Rio, integra o grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ), coordenado pela professora Cynthia Paes de Carvalho, desde 2015. Tem interesse nas áreas de políticas públicas educacionais, gestão escolar e educacional, e educação em tempo integral na perspectiva da educação integral.

#### Ficha Catalográfica

Iglesias, Alessandra Fontes

Enfrentamento das desigualdades no Colégio Pedro II : aspectos da gestão da implementação de políticas / Alessandra Fontes Iglesias ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho ; coorientadora: Ana Cristina Prado Oliveira. – 2025.

158 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

CDD: 370

## Tabuada

- Ao Pedro II, tudo ou nada?
  - Tudo!
- Então, como é que é?
  - É tabuada!
  - $3 \times 9, 27$
  - $3 \times 7, 21$
- menos 12, ficam 9
  - menos 8, fica 1.
- Zum, zum, zum,
  - Paratibum,  
Pedro II!

Ao meu grande amor, marido e fiel companheiro de vida,  
Paulo César, que não mediu esforços para que este sonho  
fosse possível.

Ao meu pai, Henrique (*in memoriam*), que partiu no  
primeiro ano deste doutorado.

À minha mãe, Yara, que sempre me incentivou a estudar.  
Às minhas filhas, Ana Paula e Ana Beatriz, razões pelas  
quais acordo todos os dias com coragem para enfrentar o  
mundo.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A Deus, pela força e amparo constantes concedidos ao longo deste período. Por ter me fortalecido diariamente.

Aos meus pais, Henrique (*in memoriam*) e Yara.

À minha irmã Cristine Fontes, e aos meus sobrinhos amados, Ricardo Henrique Iglesias e Raissa Lopes da Silva, por serem pessoas iluminadas em minha vida.

Aos meus amores Ana Paula Iglesias e Ana Beatriz Iglesias, que compreenderam as minhas ausências, vibrarem comigo a cada vitória e serem a base que me sustenta. E ao meu maior amigo Paulo César Iglesias, que nunca se incomodou, durante as madrugadas, com a luz do quarto acesa para que eu conseguisse estudar. Obrigada por sempre acreditarem em mim. Essa tese também é de vocês!

Às minhas estimadas orientadoras Cynthia Paes de Carvalho e Ana Cristina Prado de Oliveira, por acreditarem em minha capacidade, muito mais do que eu mesma, por não terem me deixado desistir desse sonho, pela compreensão, paciência e carinho nos momentos difíceis (que foram inúmeros), e pela competência e profissionalismo com que me orientaram. Sem dúvida, vocês são duas são grandes inspirações acadêmicas.

Às Professoras Naira da Costa Muylaert Lima, Renata Maria Moschen Nascente, Maria Elisabete Neves Ramos, e Karina Carrasqueira Lopes, por aceitarem integrar a banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e por suas excelentes contribuições para a conclusão da pesquisa. Reitero os meus agradecimentos às Professoras Naira Muylaet e Karina Carrasqueira, que estiveram em meu Exame de Qualificação II, fundamentais para o redesenho desta pesquisa.

Aos Professores Jefferson Soares e à Professora Ana Cristina Prado de Oliveira (a partir da transformou-se em minha coorientadora), que estiveram presentes em meu Exame de Qualificação I, e se tornaram fundamentais para a continuidade dessa jornada acadêmica. Agradeço, ainda, à Professora Alícia Bonamino e ao Professor João Carlos Gino, por também aceitarem integrar a banca examinadora como suplentes.

À PUC-Rio e à Secretaria Acadêmica, especialmente à Marnie Siqueira pelas valiosas ajudas, indispensáveis nessa caminhada. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, que contribuíram com inúmeras experiências de aprendizado ao longo do Doutorado.

A todos os meus alunos e alunas. A vocês, dedico a razão da minha escolha profissional. Vocês são a melhor parte, que faz tudo ter sentido.

Às escolas por onde passei, fosse como professora ou diretora escolar que me fizeram acreditar ser possível sonhar com uma educação pública de qualidade.

Aos amigos e companheiros de pesquisa do GESQ e da turma de 2020 (a turma da Pandemia) que apesar do distanciamento, contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço especialmente ao meu grande amigo Luan Felipe Gomes, por tantas trocas frutíferas e à Karine Morgan, mulher incrível que admiro e que serviu de inspiração para iniciar a vida acadêmica! Deixo um agradecimento também a Isabel Cristina, pesquisadora de mão cheia, e uma amiga e tanto! Obrigada por toda a ajuda neste processo!

A todos os diretores e diretoras, coordenadores, professores, professoras do Colégio Pedro II, e participantes da pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas experiências e percepções comigo, e pela confiança depositada em mim.

## Resumo

Iglesias, Alessandra Fontes; Paes de Carvalho, Cynthia (Orientador); Oliveira, Ana Cristina Prado de (Coorientador). **Enfrentamento das Desigualdades no Colégio Pedro II: aspectos da gestão da implementação de políticas.** Rio de Janeiro, 2025. 158 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A desigualdade educacional ainda é um grande desafio para países como o Brasil, que possuem um atraso histórico na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. A presente tese tem como objetivo compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio Pedro II. Foram considerados os resultados alcançados em termos de acesso e permanência dos estudantes que ingressam por meio destas políticas e analisadas as ações desenvolvidas pela gestão da instituição para apoiar a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com diferentes condições em termos de origem socioeconômica, raça/cor, moradia, escolarização anterior e culturais, com vistas à superação das desigualdades educacionais. Tivemos como ponto de partida a seguinte questão norteadora: Quais ações e estratégias as equipes que compõem a direção escolar em cada campus do Colégio Pedro II adotam para garantir que os seus estudantes tenham além do acesso, sucesso acadêmico em sua trajetória escolar neste Colégio público de prestígio? A análise se desenvolve em interlocução com a literatura sobre gestão escolar, implementação de políticas públicas e os estudos sobre desigualdades educacionais. Do ponto de vista metodológico, foram estudadas duas unidades do Colégio Pedro II, instituição federal de educação básica localizada no Estado do Rio de Janeiro, numa abordagem qualitativa. A pesquisa sustentou-se numa análise documental do material disponível no site institucional, complementada por entrevistas semiestruturadas com diversos agentes implementadores que compõem a equipe de gestão escolar em cada unidade selecionada. Os resultados apontaram que os alunos, inclusive os que se beneficiam de políticas públicas de democratização do acesso à escola, podem ser considerados, em certa medida, bastante selecionados, dadas às dificuldades do processo de seleção por concurso público e mesmo por

sorteio. Ainda assim, persistem desigualdades sociais que se traduzem por vezes em desigualdades educacionais, frente as quais a gestão escolar se vê desafiada a implementar políticas de inclusão e assistência para garantir a permanência escolar bem-sucedida de todos os alunos. A análise em tela aponta que a democratização do acesso a uma escola pública de qualidade ainda enfrenta desafios significativos – em particular para as equipes gestoras – para garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

### **Palavras-chave**

Colégio Pedro II; gestão; implementação de políticas; desigualdades educacionais.

## Abstract

Iglesias, Alessandra Fontes; Paes de Carvalho, Cynthia (Advisor); Oliveira, Ana Cristina Prado de Oliveira de (Co-advisor). **Addressing Inequalities at Colégio Pedro II: aspects of policy implementation management.** Rio de Janeiro, 2025. 158 p. Doctoral Thesis – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Educational inequality is still a major challenge for countries like Brazil, which have historically lagged behind in the equitable distribution of educational opportunities. This thesis aims to understand the management of the implementation of policies to tackle educational inequalities at Colégio Pedro II. The results achieved in terms of access and permanence of students who enter through these policies were considered and the actions developed by the institution's management to support the permanence and academic success of students with different conditions in terms of socioeconomic origin, race/color, housing, previous schooling and cultural background were analyzed, seeking to overcome educational inequalities. Our starting point was the following guiding question: What actions and strategies do the school management teams at each campus of Colégio Pedro II adopt to ensure that their students not only have access, but also academic success in their school trajectory at this prestigious public school? The analysis is developed in dialogue with the literature on school management, implementation of public policies and studies on educational inequalities. From a methodological point of view, two units of Colégio Pedro II, a federal basic education institution located in the state of Rio de Janeiro, were studied using a qualitative approach. The research was based on a documentary analysis of the material available on the institutional website, complemented by semi-structured interviews with various implementing agents who compose the school management team in each selected unit. The results showed that students, including those who benefit from public policies aimed at democratizing access to the school, can be considered, to a certain extent, to be quite selected, given the difficulties of the selection process by public exams and even by lottery. Even so, social inequalities persist and sometimes translate into educational inequalities, and the school management is challenged to implement inclusion and assistance policies to ensure that all students remain in school

successfully. This analysis shows that the democratization of access to a quality public school still faces significant challenges - particularly for the management teams - to ensure the success of all students in school.

## **Keywords**

Colégio Pedro II; management; policy implementation; educational inequalities.

## Sumário

1	Introdução .....	18
1.1	A educação como um direito público .....	20
1.2	Objetivos e questões de pesquisa .....	26
1.3	A escolha dos <i>campi</i> : percurso metodológico .....	29
1.4	O Colégio Pedro II: um colégio de referência .....	36
1.5	O Colégio Pedro II equiparado a condição de Instituto Federal .....	42
2	Políticas Públicas Educacionais: aproximações teóricas .....	45
2.1	Diretores escolares como burocratas de médio escalão.....	49
2.2	Políticas públicas no contexto das desigualdades educacionais ....	51
3	O que dizem as pesquisas sobre a política de cotas na educação básica e no Colégio Pedro II: revisão da literatura .....	61
4	Gestão dos processos na implementação de políticas públicas .....	71
4.1	O imperial bairro São Cristóvão .....	73
4.2	Caracterização: campus e participantes do São Cristóvão II.....	77
4.3	Caracterização: campus e participantes da unidade São Cristóvão III .....	87
5	Considerações Finais .....	133
6	Referências bibliográficas .....	140
	APÊNDICES.....	151
	ANEXO.....	158

## Lista de Quadros

Quadro 1: Expansão do Colégio Pedro II.....	39
Quadro 2: Etapas e modalidades de ensino atendidas no Colégio Pedro II .....	39
Quadro 3: Acesso às vagas disponíveis nas diferentes etapas de atendimento ofertadas no Colégio Pedro II .....	40
Quadro 4: Caracterização dos servidores entrevistados São Cristóvão II. .....	86
Quadro 5: Caracterização dos Servidores entrevistados São Cristóvão III .....	90
Quadro 6: A atribuições dos Diretores Gerais de cada unidade de ensino .....	93
Quadro 7: Atribuições dos servidores do SOEP.....	100
Quadro 8: Editais de acesso Colégio Pedro II.....	113
Quadro 9: Grupos e Modalidades de vagas dispostas no Edital Nº 37/2022 .....	113
Quadro 10: Grupos e Modalidades de vagas dispostas no Editais Nº 19/2023 e Nº 22/2024.....	114
Quadro 11: Grupos e Modalidades de vagas dispostas no Edital Nº22/2024 .....	114

## Lista de Figuras

Figura 1: Organograma Colégio Pedro II – por unidade de ensino .....	33
Figura 2: Fachada do Externato Colégio Pedro II - atual Campus Centro. .....	38
Figura 3: Sistema de Distribuição das vagas conforme disposto na Lei Nº 12.711/2012 .....	58
Figura 4: Organograma geral Colégio Pedro II.....	72
Figura 5: Foto da Quinta da Boa Vista .....	73
Figura 6: Conjunto Residencial Mendes de Moraes.....	74
Figura 7: Feira de Tradições Nordestinas (São Cristóvão) .....	75
Figura 8: Entrada do Colégio Pedro II (Campo de São Cristóvão).....	77
Figura 9: Parede da guarita – Campus São Cristóvão II .....	78
Figura 10: Entrada pátio – acesso à rampa para o campus São Cristóvão II .....	79
Figura 11: Campus São Cristóvão II .....	80
Figura 12: Campus São Cristóvão III .....	88
Figura 13: Organograma dos setores associados à Direção Pedagógica. .....	97

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Infraestrutura das escolas públicas brasileiras segundo a rede .....	25
Tabela 2: Perfil discente geral do CPII quanto a renda familiar mensal (%) .....	28
Tabela 3: Servidores Técnicos Administrativos do Campus São Cristóvão II .....	85
Tabela 4: Servidores Técnicos Administrativos do Campus São Cristóvão III .....	90
Tabela 5: Complexo São Cristóvão e sua cor (percentual) .....	124

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição de alunos por cor e raça no Colégio Pedro II – 2023 .....	27
Gráfico 2: Colégio Pedro II – Percentual de Aprendizado Adequado – Anos Finais do Ensino Fundamental – 2019 .....	41
Gráfico 3: Percentual de alunos por raça/cor (São Cristóvão II) .....	83
Gráfico 4: Percentual dos alunos quanto a raça/cor (São Cristóvão III) ...	89

## Abreviaturas e siglas

**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica  
**CPII** – Colégio Pedro II  
**EF** – Ensino Fundamental  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IES** – Instituição de Ensino Superior  
**IF** - Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
**IFF** – Instituto Federal Fluminense  
**IFRJ** - Instituto Federal do Rio de Janeiro  
**IFTO** - Instituto Federal de Tocantins  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MPPECPII** - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II  
**MIR** – Ministério da Igualdade Racial  
**NAPNE** - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas  
**PNEEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
**PNEERQ** - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola  
**PNDH** - Programa Nacional de Direitos Humanos  
**PPI** - Pretos, pardos e indígenas  
**Proeja** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
**ProUni** – Programa Universidade para todos  
**PUC** – Pontifícia Universidade Católica  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**SAE** – Setor de Assistência Estudantil  
**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
**SCII** – São Cristóvão II  
**SCIII** – São Cristóvão III  
**SIAAC** – Sistema de Assentamento Acadêmico  
**SISU** – Sistema de Seleção Unificada  
**SOEP** – Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica  
**SOE** – Setor de Organização Escolar  
**UENF** - Universidade Estadual do Norte Fluminense  
**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**Unirio** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
**UTFPr** - Universidade Tecnológica do Paraná

# 1 Introdução

Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca.

Darcy Ribeiro

Em diálogo com o antropólogo Darcy Ribeiro, reafirmo o meu lugar de nunca me resignar na vida, pois sempre vislumbrei um mundo real e uma sociedade mais igualitária para todos. Foi movida por esse sentimento de indignação e por meio da educação que a panfletista dos sinais de trânsito da cidade do Rio de Janeiro ocupou o lugar de estudante de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Pesquisando sobre a vida escolar de crianças trabalhadoras nos sinais de trânsito da cidade do Rio de Janeiro, formei-me pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, sou professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e supervisora educacional na Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti.

Ao longo da minha trajetória como profissional da educação pública, entre a docência e a gestão escolar — particularmente nos 13 anos em que atuei como diretora escolar em escolas do município de São João de Meriti — percebi a importância de ser capaz de liderar uma equipe e contribuir para a construção de um ambiente de trabalho colaborativo, com um clima escolar favorável à aprendizagem.

Em 2009, chegou às escolas públicas brasileiras uma política pública federal de fomento à educação integral: o Programa Mais Educação. A escola da qual eu era diretora foi uma das primeiras a implementar esse programa na rede municipal. Lotta (2010), ao estudar as produções sobre a implementação de políticas, aponta que o trabalho realizado pelos agentes implementadores tem grande importância, especialmente aqueles que estão na ponta do sistema, em contato direto com os beneficiários. O fato é que, por muitas vezes, precisei — juntamente com minha equipe — fazer uso de uma certa margem de discricionariedade para tomar decisões. Desse modo, compreendi o quanto a escola demanda estratégias e ações da equipe gestora que vão além das práticas docentes.

Essa experiência voltou meu olhar, mais uma vez, para o campo acadêmico, em busca de uma relação entre o fazer da escola e a pesquisa, na tentativa de encontrar respostas. Com um projeto de pesquisa sobre a implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de São João de Meriti, fui aprovada para o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ao abrir suas portas para a minha pesquisa, essa instituição abriu também meus olhos para a certeza da importância do diretor escolar como agente implementador de políticas públicas educacionais — e para o quanto suas ações reverberam nos resultados escolares.

Foram essas reflexões que inspiraram a redação desta tese, pois posso afirmar que o olhar sobre as desigualdades sempre me acompanhou. Ao longo da minha trajetória profissional, trabalhei em escolas públicas da Baixada Fluminense, atendendo estudantes oriundos das classes populares. Dessa forma, os temas abordados nesta pesquisa se entrelaçam com minhas experiências profissionais, uma vez que, juntamente com toda a equipe, procurei atuar na gestão escolar em prol da aprendizagem dos estudantes, com ações e estratégias voltadas à garantia do direito à educação — não apenas no que se refere ao acesso e à permanência, mas com foco na qualidade educacional, entendendo que aprender é um direito do aluno e um dever primordial da escola.

Ciente de que as escolas não são iguais, mas de que o trabalho realizado por elas pode ser determinante para o sucesso — ou o fracasso — escolar dos estudantes, independentemente de sua origem social, retomo o pensamento de Darcy Ribeiro, segundo o qual devemos nos indignar *sempre* diante das desigualdades, das injustiças e da pobreza deste Brasil tão diverso, sem jamais desistir de lutar por uma distribuição mais equitativa de oportunidades educacionais.

Recuperar um pouco da minha trajetória foi um passo importante para delinear esta pesquisa acadêmica, pois, conforme afirmou Umberto Eco (1983), escrever uma tese significa pôr em ordem as próprias ideias, organizando os dados colhidos na busca por respostas.

O estudo aqui apresentado está alicerçado na discussão sobre as desigualdades educacionais, considerando de modo particular o público-alvo beneficiado por políticas públicas de ação afirmativa. Busca-se apreender e analisar

as estratégias adotadas pela equipe de gestão escolar no que se refere à permanência desses estudantes em uma instituição de educação básica. Nesse sentido, a presente tese tem como objetivo compreender a gestão da implementação de políticas públicas de enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio Pedro II, com ênfase nas práticas discricionárias dos agentes implementadores que integram a equipe diretiva da instituição.

Importa destacar que este trabalho se insere na pesquisa *Desigualdade e discriminação: políticas e contextos escolares*, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização da Capes (CAPES/PRINT). Trata-se de uma iniciativa que reúne pesquisadores de diferentes grupos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, bem como colaboradores de universidades da França e do Chile, com o propósito de investigar as relações entre escolarização, desigualdade social e discriminação.

## 1.1

### **A educação como um direito público**

O direito à educação escolar elementar gratuita foi explicitado no Brasil desde a Constituição Imperial de 1824 (Oliveira, 2001). Entretanto, foi somente no bojo da reconstrução democrática do país, após a ditadura militar de 1964, que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) incluiu um capítulo inteiramente dedicado à educação, definindo-a como o primeiro dos direitos sociais: “direito de todos e dever do Estado” (Art. 205). Ratificando essa perspectiva, a CF/1988 caracteriza a educação como um direito público subjetivo (Art. 208, inciso VII, §1º), de modo que os governantes podem ser responsabilizados juridicamente por sua oferta irregular ou por sua omissão (Oliveira; & Araujo, 2005). Ademais, o Art. 206 da mesma Constituição estabelece que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios da igualdade de acesso e permanência, bem como da garantia de padrões mínimos de qualidade.

Apesar da relevância da explicitação constitucional, persistem no país históricas desigualdades educacionais, profundamente articuladas às desigualdades sociais. Sampaio & Oliveira (2016) analisam três dimensões da desigualdade educacional brasileira: de acesso, de tratamento e de resultados (conhecimentos). Até a década de 1980, “qualidade” significava basicamente ter a matrícula garantida

— uma vez que o acesso ainda não havia sido plenamente democratizado — e, em razão dessa demanda, foram estabelecidas políticas públicas voltadas à obrigatoriedade, gratuidade e ampliação da oferta educacional.

No final da década de 1990, as taxas de matrícula no ensino fundamental atingiram 97% da população entre 7 e 14 anos, e as redes públicas passaram a incorporar uma grande parcela de alunos anteriormente excluída ou que ainda não havia ingressado no sistema escolar (Oliveira, 2007). No entanto, embora a Constituição de 1988 tenha assegurado o direito a um padrão mínimo de qualidade, não houve, de forma concomitante, uma definição clara e mensurável do que deveria compor esse padrão mínimo nas escolas públicas brasileiras. Para Oliveira & Araújo (2005), essa ausência de normatização dificultou significativamente a possibilidade de acionar a Justiça em casos de oferta de ensino de baixa qualidade — especialmente se considerarmos a vasta desigualdade social e regional que marca o país.

A ampliação do acesso ao sistema educacional não foi suficiente para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles recém-chegados — que não compartilhavam das mesmas experiências culturais dos estudantes já inseridos —, conseguissem prosseguir com sucesso em seus estudos (Sampaio; Oliveira, 2016). Segundo os autores, 48% das crianças que ingressavam na primeira série do Ensino Fundamental eram reprovadas e 2% evadiam, o que evidenciava que a democratização do acesso à educação básica não se resolveria unicamente com o aumento da oferta de vagas. A desigualdade de acesso, inicialmente associada à escassez de vagas, foi, em grande medida, transposta para desigualdades de permanência e de sucesso acadêmico.

Diante desse cenário, foram desenhadas e implementadas novas políticas públicas educacionais, como a progressão continuada, a adoção de ciclos e programas de aceleração da aprendizagem, com vistas à regularização do fluxo escolar. Com o advento das avaliações externas — em especial o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado de forma amostral a partir de 1995 e, desde 2005, quase censitária —, o problema da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas se tornou mais visível. Importa destacar que as provas do SAEB são obrigatórias para as redes públicas de ensino e facultativas

para as instituições privadas, que devem formalizar sua adesão para participar da avaliação.

Os estudos de Franco (2001) e de Bonamino et al. (2007) apontam que esse tipo de avaliação pode oferecer contribuições relevantes para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade e da equidade educacional.

Até 2009, o Estado obrigava a fornecer universalmente somente a educação até o ensino fundamental, ficando o ensino médio associado a uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” como exposto no artigo 4º, da LDB (Brasil, 1996). Com a promulgação da Lei 12.061/2009<sup>1</sup>, foi ampliado o acesso e a garantia da oferta educacional pública até os 17 anos de idade e, a partir de 2013, com a Lei 12.796/13<sup>2</sup>, foi também ampliada a oferta pública e a matrícula obrigatórias para as crianças de quatro a cinco anos. Lamentavelmente, apesar do avanço normativo, a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil e do Ensino Médio ainda não acontece de maneira equitativa no Brasil (Sampaio e Oliveira, 2016).

Como já mencionado, o SAEB tem se consolidado, no campo das políticas públicas, como um instrumento relevante para “subsidiar e induzir políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira” (Brasil, 2002, p. 10). As avaliações realizadas por meio do SAEB são elaboradas com base em matrizes de referência, que funcionam como instrumentos norteadores para a construção dos itens avaliativos. Tais matrizes são estruturadas a partir de competências<sup>3</sup> e habilidades que se espera que os estudantes tenham desenvolvido na etapa da educação avaliada (Brasil, 2011). Desse modo, compreendemos que essas competências atuam como base para auxiliar no desenvolvimento das

---

<sup>1</sup> Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar o acesso de todos os interessados no ensino médio público.

<sup>2</sup> Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

<sup>3</sup> Competências constituem-se como uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados. O ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, requisito fundamental para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir o seu processo de cidadania. Já a matriz de referência que embasa os testes de Matemática do SAEB está estruturada com o foco resolução de problemas. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado, quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver.

habilidades, que se referem especificamente: “ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas” (Brasil, 2011, p.18).

O Brasil ainda não apresenta resultados satisfatórios nas avaliações realizadas pelo SAEB. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>4</sup> (Inep), em 2019<sup>5</sup> nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 51% dos alunos matriculados no 5º ano das escolas públicas brasileiras possuíam um nível de conhecimento adequado em Língua Portuguesa e somente 37% em Matemática<sup>6</sup> (INEP, 2021).

Ao compararmos as escolas públicas federais, estaduais e municipais, percebemos consideráveis diferenças nos resultados de aprendizagem. Conforme dados disponibilizados pelo INEP (2021), na avaliação realizada em 2019 com estudantes do 5º ano de escolaridade, em Língua Portuguesa, as escolas da rede federal registraram 85% de aprendizagem adequada, enquanto as redes estaduais e municipais apresentaram, respectivamente, 64% e 55%. Em Matemática, os estudantes das escolas federais alcançaram 89%, ao passo que os das redes estaduais e municipais atingiram 59% e 49%, respectivamente. No 9º ano de escolaridade, em Língua Portuguesa, as escolas federais apresentaram 78% de alunos com aprendizado adequado, enquanto as estaduais e municipais registraram 38% e 33%. Em Matemática, as desigualdades se acentuam ainda mais: 72% dos estudantes das escolas federais atingiram nível de aprendizado adequado, frente a apenas 19% nas estaduais e 17% nas municipais. Esses dados evidenciam que as desigualdades de aprendizagem são marcantes mesmo entre as diferentes redes públicas de ensino.

Como podemos observar, os resultados das instituições federais de ensino são significativamente superiores aos das redes estaduais e municipais. No caso do Ensino Médio, os desafios são ainda maiores, uma vez que a permanência dos alunos nas redes públicas continua sendo um problema grave. A taxa líquida de

---

<sup>4</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

<sup>5</sup> Cabe informar que optamos por usar os dados relacionados ao ano de 2019 (pré-pandemia), em virtude da Pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus, detectado inicialmente em dezembro de 2019. Com a pandemia a necessidade do fechamento das escolas em todo o mundo.

<sup>6</sup> Para fins deste trabalho, estaremos embasados no estudo de Soares (2009) sobre a relevância do significado pedagógico e normativo conferido ao estabelecimento de quatro níveis de aprendizagem: abaixo do básico (alunos que demonstram um domínio rudimentar da competência que está sendo medida), básico (são aqueles que demonstram domínio apenas parcial da competência avaliada), o adequado (demonstram dominar os conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar) e o avançado (são os alunos que dominam a competência de forma completa, como também ultrapassam o seu estágio escolar) (Soares, 2009).

matrícula de jovens nessa etapa de ensino atingiu, em 2019, aproximadamente 72%, o que indica que o acesso ainda está longe da universalização. Além disso, apenas 65% dos estudantes conseguem concluir o Ensino Médio, sendo que, entre os mais pobres, esse percentual é de apenas 51% (Todos pela Educação, 2020).

Sampaio & Oliveira (2016), apontam que, especialmente no período da escolaridade obrigatória, nenhuma desigualdade deveria ser aceitável e todos deveriam ter as mesmas oportunidades independentemente de sua condição socioeconômica e raça/cor. Considerando essa persistência do quadro de desigualdades na educação brasileira, novas políticas públicas têm sido formuladas e implementadas para combatê-las. Quando os dados são discriminados levando-se em consideração a renda, apenas 14,1% das crianças com nível socioeconômico baixo possuem nível suficiente de alfabetização em leitura, já as crianças com o nível socioeconômico alto apresentam um percentual de 83,5%, com nível suficiente em leitura (Todos pela Educação, 2020).

O sistema escolar brasileiro apresenta diversas desigualdades sociais, sendo fundamental a implementação de políticas públicas que assegurem o direito à educação de forma mais equitativa. No Brasil, uma importante política voltada à ampliação do acesso de grupos socialmente desfavorecidos a instituições que historicamente obtêm melhores resultados — como as escolas federais de ensino — é a política de cotas. Desde 2012, essa política garante um percentual de vagas, em instituições federais de ensino, para estudantes oriundos de escolas públicas e para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas (PPI). Em 2016, a Lei nº 13.409 alterou a legislação anterior, passando a prever também a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores. Mais recentemente, em 2023, a Lei nº 14.723 (Brasil, 2013) promoveu novas alterações, incluindo os quilombolas entre os beneficiários, reduzindo a renda familiar necessária para participação nas cotas, estendendo o alcance da política para cursos de pós-graduação e priorizando os cotistas no recebimento de auxílio estudantil, por meio de programas desenvolvidos pelas instituições federais de ensino (Art. 7º da Lei nº 14.723/2023).

A presente pesquisa buscou compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio Pedro II, uma instituição que tradicionalmente alcança bons resultados em avaliações

externas. Conforme dados do Censo Escolar, o Brasil registrou 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica, sendo 66,8% desses alunos atendidos por redes públicas de ensino. Em 2023, o país contava com 178.476 escolas públicas de educação básica, sendo 59% pertencentes às redes municipais, 39,5% às estaduais e apenas 0,4% às federais.

Uma questão central para este estudo refere-se aos dados sobre a infraestrutura das escolas brasileiras, entendida como “as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 139). Os dados do Censo Escolar (2023) mostram que, embora as escolas federais representem uma parcela muito pequena do total de instituições e de estudantes atendidos, elas dispõem de condições estruturais significativamente superiores às das demais escolas públicas do país.

**Tabela 1:** Infraestrutura das escolas públicas brasileiras segundo a rede

	Federal (%)	Estadual (%)	Municipal (%)
<b>Bibliotecas</b>	98	61	23
<b>Laboratório de Informática</b>	97	67	19
<b>Laboratório de Ciências</b>	86	33	3
<b>Sala de Leitura</b>	63	31	22
<b>Quadra de Esportes</b>	79	67	27
<b>Sala de atendimento especial</b>	42	41	23

**Fonte:** Elaboração da autora a partir de dados do Inep (Brasil, 2023)

Diversos estudos (Soares, 2004; Franco & Bonamino, 2005; Monteiro, 2015) apontam que a infraestrutura física e os recursos escolares são fatores fundamentais para o desempenho educacional dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se que as instituições da rede federal de ensino, como o Colégio Pedro II, por possuírem infraestrutura mais do que adequada e resultados educacionais expressivos, apresentam condições particularmente favoráveis para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos e culturais — como aqueles que ingressam por meio da política de cotas —, de modo a garantir sua permanência na escola e o sucesso de sua trajetória educacional. O foco desta pesquisa recai, portanto, sobre os processos de gestão da implementação da política de cotas nessa instituição federal, na expectativa de que suas condições estruturais e organizacionais favoreçam uma implementação bem-sucedida da política, sem prejuízo à manutenção da qualidade e da excelência dos resultados educacionais historicamente alcançados.

## 1.2

### Objetivos e questões de pesquisa

A temática da desigualdade educacional ainda representa um grande desafio para países como o Brasil, que apresentam um histórico de atraso na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Nesse sentido, ganha cada vez mais relevância a implementação de políticas públicas voltadas à superação dessas desigualdades. Como já mencionado, a política de cotas (Brasil, 2012), que estabelece a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e estudantes de escolas públicas com baixa renda, vem sendo implementada como uma importante estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais, tornando-se obrigatória para as instituições federais de ensino superior e técnico, incluindo o Colégio Pedro II. Nessa perspectiva, destaca-se a importância dos agentes implementadores na concretização e na efetiva entrega da política aos seus beneficiários, considerando que suas ações podem ser determinantes para os resultados obtidos, podendo tanto mitigar quanto aprofundar as desigualdades educacionais enfrentadas pelo público-alvo da política (Lotta & Santiago, 2017).

Nesse sentido, compreender a atuação desses burocratas, as interpretações que fazem sobre as políticas que implementam, bem como o uso de sua discricionariedade nas relações com os beneficiários, pode contribuir para a compreensão dos processos de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes contemplados pela política no Colégio Pedro II.

Antes mesmo da Lei de Cotas de 2012 (Brasil, 2012), o CP II passou a reservar metade das suas vagas nos processos seletivos para o 6º ano e para o 1º ano do ensino médio, no que se referem aos alunos oriundos das escolas da rede pública de ensino (Edital de Acesso Nº 12/2005<sup>7</sup>), configurando a adoção das cotas sociais. Mais adiante, após a promulgação da Lei de Cotas, o Edital Nº 1/2012 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN<sup>8</sup>) definiu a admissão na 1ª Série do Ensino Médio com reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPI). Cabe salientar

---

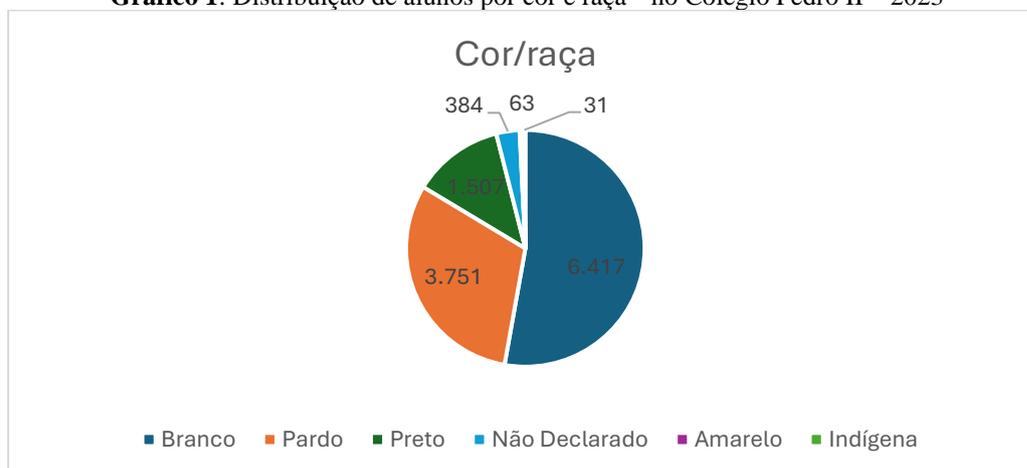
<sup>7</sup> O Edital de acesso mais antigo encontrado no site institucional do Colégio Pedro II, faz referência ao ano de 2005, para ingresso no ano letivo de 2006.

<sup>8</sup> A Pró-Reitoria de Ensino, órgão executivo do Colégio Pedro II, tem, como competências, planejar, desenvolver, superintender, coordenar, supervisionar, fomentar e acompanhar a execução das atividades decorrentes da efetiva implantação das políticas de ensino homologadas pelo Conselho Superior. Sua atuação deve estar sempre em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras, promovendo ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

que somente em 2016, por meio do Edital n° 32 (Colégio Pedro II, Edital N° 32/2016) o colégio passou a também disponibilizar 5% das suas vagas para alunos com deficiência, devido a Lei Federal N° 13.409 (Brasil, 2016), que alterava a lei de cotas para incluir os estudantes com deficiências nos cursos de nível médio e superior das instituições federais.

O CPII II, antiga e prestigiada instituição de ensino no Estado do Rio de Janeiro – reconhecida pelo padrão de qualidade de seus serviços educacionais (Cavaliere, 2008), contava com 12.153<sup>9</sup> alunos matriculados na Educação Básica no ano de 2023. Desse total, 53% se autodeclarava branco, 30,9% pardo e 12,4% preto. Ou seja, mesmo após mais de uma década da implementação da política de cotas, metade do corpo discente ainda se autodeclara branco, em contraste com a composição racial do Estado do Rio de Janeiro, onde a população autodeclarada negra (pretos e pardos) representa aproximadamente 58%, segundo dados do Ministério da Igualdade Racial (MIR, 2024). Esse descompasso impõe o questionamento sobre os motivos pelos quais o CPII ainda apresenta uma composição racial (43,3% de pretos e pardos) consideravelmente inferior à registrada no levantamento do MIR.

**Gráfico 1:** Distribuição de alunos por cor e raça<sup>10</sup> no Colégio Pedro II – 2023



Fonte: Os dados contidos neste gráfico, segundo página institucional, foram obtidos por meio do Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAC).

<sup>9</sup> Dados retirados do site institucional do Colégio Pedro II e segundo o próprio site são retirados de Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAC). Esses números estão relacionados ao final do ano letivo de 2023. O CPII em números, que nos possibilitou obter informações quantitativas da instituição, é considerado uma iniciativa que visa garantir a publicidade das informações institucionais de interesse público.

<sup>10</sup> Nomenclatura de cor/raça conforme indicado pelo IBGE.

Nesse contexto, reforçamos a importância de compreender como vêm sendo implementadas as ações afirmativas no cotidiano escolar do Colégio Pedro II e como os membros das equipes de gestão da escola atuam nesse processo. É fundamental analisar a relação entre a implementação dessa política educacional e a reprodução das desigualdades em uma instituição que, ao contrário da maioria das escolas públicas brasileiras, oferece condições excepcionais de funcionamento e mantém, desde sua fundação, uma tradição de excelência em termos de resultados educacionais. A pesquisa de Bastos (2017) levanta a hipótese de que, devido à reputação da escola como excelência acadêmica, poderia ocorrer um processo de autoeliminação dos alunos pretos, os quais, mesmo com a oferta de vagas, talvez nem sequer consigam se inscrever para o concurso. Coutinho et al. (2021), ao analisarem o perfil racial dos alunos em todas as etapas da Educação Básica entre 2014 e 2019, apontam que, embora tenha ocorrido um aumento no número de estudantes autodeclarados pretos e pardos, esse acesso não se deu de maneira igualitária entre os 14 *campi* que compõem o colégio.

A Tabela 2 a seguir apresenta o perfil das famílias dos alunos do CPII, considerando sua autodeclaração de renda familiar.

**Tabela 2:** Perfil discente geral do CPII quanto a renda familiar mensal (%)

Renda familiar mensal autodeclarada	Percentual
Acima de 3 salários-mínimos	22,6
2,5 a 3,5 salários-mínimos	9
1,5 a 2,5 salários-mínimos	14,5
1,0 a 1,5 salários-mínimos	16,8
Até 0,5	6,5
Não declarada	19,3

Fonte: Elaboração própria – site institucional CPII

Assim, alinhada à temática das desigualdades, a presente pesquisa tem como objetivo geral **compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio Pedro II.**

Delimitando mais o foco dessa pesquisa, temos como objetivos específicos:

- ✓ Desvelar as percepções dos membros da equipe de gestão escolar sobre as políticas afirmativas e seus beneficiários;
- ✓ Compreender as ações desenvolvidas pelos membros da equipe de gestão, para apoiar ou promover trajetórias de sucesso escolar para todos os estudantes.

Os objetivos elencados acima tiveram como questão norteadora principal: **Quais são as ações e as estratégias que a equipe de direção de cada campus do Colégio Pedro II adota para garantir que seus alunos consigam, além do acesso, ter sucesso em sua permanência nesta instituição pública de prestígio?** A partir dessa pergunta, esta tese utiliza o CP II como campo empírico, reconhecido como uma instituição de excelência, não apenas pela sua história e tradição, mas também pelos resultados educacionais consistentemente elevados. Para atingir os objetivos propostos, detalhamos a seguir o percurso metodológico adotado.

### **1.3 A escolha dos *campi*: percurso metodológico**

Uma pesquisa se organiza por meio de ações ou procedimentos para investigar ou analisar um determinado problema (Motta-Roth & Hendges, 2010). Assim, com o objetivo de compreender a gestão da implementação da política de enfrentamento das desigualdades no Colégio Pedro II e, nesse contexto, as percepções e a atuação da equipe gestora sobre a política e seus beneficiários, a pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem metodológica mista, relacionando dados quantitativos e qualitativos. Esses dados foram coletados tanto no site da instituição quanto dentro do próprio colégio, por meio de entrevistas semiestruturadas com os membros das equipes de gestão das unidades selecionadas, visando desvelar suas crenças e compreender suas ações, atitudes e comportamentos no contexto escolar, conforme proposto por Minayo (2005). A opção pela entrevista semiestruturada foi escolhida como uma forma de explorar os questionamentos levantados pela pesquisa. Foi elaborado um roteiro geral com questões abertas para guiar as entrevistas.

É importante esclarecer que a pesquisa não teve como objetivo estudar toda a instituição, mas sim investigar a implementação da política a partir da perspectiva da equipe de gestão em algumas unidades de ensino do CPII. Levando em consideração os diferentes contextos (localização, composição da equipe de gestão, número de alunos e suas características) de nosso campo de pesquisa, optamos por realizar o estudo em duas unidades do CPII, baseando-nos nas possíveis semelhanças na estrutura de gestão dos *campi*. Estes apresentam características

organizacionais semelhantes, além de um histórico comum, e um corpo discente e docente com características que permitem uma análise comparativa. A escolha também levou em conta o contexto sociocultural, histórico e econômico da localização de cada unidade. Com base na análise do conjunto de unidades, como será detalhado posteriormente, selecionamos duas para a realização dos estudos de caso. Todos os dados de cada campus investigado foram triangulados com informações documentais fornecidas pela instituição e observações realizadas em diferentes momentos do cotidiano escolar ao longo da pesquisa.

No que se refere à escolha do CPEI, cabe destacar sua relevância para a história da educação brasileira desde sua fundação no Período Imperial (1837). Foi o primeiro colégio de instrução secundária no país, um importante elemento de construção de um projeto civilizatório do Império, além de ser a única instituição de educação básica referida na Constituição Federal de 1988 (Art. 242). Conforme já mencionado, no ano de 2023, o colégio atendia 12.153 alunos, distribuídos em 14 unidades de ensino. Oferecia, e oferece até o presente momento, todos os níveis da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular, Técnico Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica<sup>11</sup> (Proeja), bem como cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato* e *stricto* sensu.

Na educação básica, o ingresso à instituição se dá por meio de sorteio público de vagas gerais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>12</sup>), vagas remanescentes e por processo de seleção e classificação dos candidatos nas demais etapas de ensino. O sorteio é realizado por inscrição, via edital público, na presença dos responsáveis dos inscritos. Para os candidatos aos anos finais do Ensino Fundamental, a seleção acontece por meio de provas de Matemática, Língua Portuguesa e Redação, com reserva de vagas para alunos que tenham cursado o 4° e 5° ano em escolas públicas municipais, estaduais ou federais. Para o Ensino Médio, a seleção também se dá por provas de Matemática, Língua Portuguesa e

---

<sup>11</sup> São cursos voltados para pessoas com 18 anos ou mais, que não cursaram o Ensino Médio em idade regular, mas que desejam cursá-lo agora, adicionando a isso uma formação profissional capaz de torná-las competitivas no mercado de trabalho. Ao final do curso, o aluno obterá o diploma do Ensino Médio e da Formação Técnica correspondente. Os **requisitos são**: Ter 18 anos ou mais e ter concluído o Ensino Fundamental, com duração de 3 anos. A admissão acontece por meio de processo seletivo por sorteio público de vagas para ingresso na 1ª série do Proeja.

<sup>12</sup> Quando há vagas remanescentes em algum dos demais anos das diferentes etapas da educação básica ofertadas elas são preenchidas através de sorteio público

Redação, a reserva de vagas segue os critérios da Lei de Cotas (Lei Nº 12/711/12), alterado em 2016 pela Lei 13.409 e mais recentemente, em 2023, pela Lei Nº 14.723.

O corpo de funcionários do Colégio Pedro II, conforme a última atualização do site institucional realizada em setembro de 2024, era composto por 1.360 docentes, sendo 1.228 efetivos (89,9%) e 139 contratados (10,2%), além de 999 técnicos administrativos efetivos. Em relação à formação docente, o site informa que, do total de professores efetivos, 55,7% possuem Mestrado, 27,5% Doutorado e 12,3% Especialização. Quanto à raça/cor do corpo docente, 932 professores se autodeclararam brancos (68,5% do total), 298 se autodeclararam pardos (21,9%), e 9,2% se identificam como pretos. De acordo com Coutinho & Arruda (2022), a análise dos dados estatísticos do Inep aponta que o quantitativo de docentes negros nas instituições de ensino superior (IES) ainda é desigual em relação aos docentes de cor branca. Embora o CPII não seja uma instituição de ensino superior, mas uma escola de educação básica que também oferece ensino superior, a composição racial de seu corpo docente segue um padrão similar, refletindo o caráter estrutural do racismo no Brasil.

Outro aspecto importante para esta pesquisa é a jornada de trabalho dos professores do CPII II<sup>13</sup>: 77,4% dos professores são de 40 horas semanais e dedicação exclusiva à instituição, 21,5% possuem 40 horas semanais sem dedicação exclusiva e somente 1% trabalha 20 horas semanais. O Colégio Pedro II conta com um processo de seleção de professores altamente concorrido, que valoriza aspectos diferenciados, como formação acadêmica, experiência no magistério e didática de ensino, com o objetivo de manter sua tradição e a qualidade de seu ensino (Soares, 2010). Além disso, após integrar a equipe da instituição, o servidor tem direito, conforme a Lei Nº 12.772 (Brasil, 2012), a se ausentar para estudos sem prejuízo dos seus proventos, conforme estipulado no artigo 30. Esse direito tem impulsionado a formação em nível de pós-graduação do quadro de servidores. Trata-se, portanto, de uma instituição com características diferenciadas em relação

---

<sup>13</sup> A carga horária dos servidores do Colégio Pedro II foi definida pelo Decreto Nº 1590/95 e pela Portaria Nº 340, de 03 de março de 2008, Art. 1º "Os docentes em Regime de Trabalho de Dedicação Exclusiva (DE) se encontram na obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho em dois turnos diários e completos e impedidos do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, não podendo ter sua carga horária de aulas aumentada além do máximo previsto em lei, a saber, 60% da carga horária do regime semanal de trabalho de 40 horas" (Colégio Pedro II, 2008).

às escolas das redes públicas municipais e estaduais, e o estudo dessa realidade pode contribuir significativamente para a compreensão da implementação de políticas educacionais voltadas para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

As 14 unidades do Colégio Pedro II estão distribuídas por diferentes bairros do município do Rio de Janeiro, incluindo Centro, Engenho Novo, Humaitá, Tijuca, São Cristóvão e Realengo, além dos municípios de Niterói e Duque de Caxias. A instituição como um todo é dirigida por um Reitor, escolhido por meio de uma consulta pública entre professores, quadro técnico-administrativo e estudantes, para um mandato de quatro anos, com possibilidade de recondução sucessiva. Cada uma das unidades possui um diretor próprio, também eleito por consulta à comunidade escolar. Após a consulta, o diretor geral de cada campus é responsável por definir os demais integrantes da equipe de gestão, incluindo o diretor pedagógico, o diretor administrativo e os coordenadores dos núcleos de apoio vinculados a cada diretor.

Conforme o site institucional, fazem parte da direção administrativa, a seção de contabilidade e finanças e o setor de contratos. Vinculados à direção pedagógica estão: o Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP<sup>14</sup>); o Setor de Organização Escolar (SOE<sup>15</sup>); o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE<sup>16</sup>); e o Setor de Biblioteca e Sala de Leitura<sup>17</sup>. Também conectados à direção pedagógica da unidade estão os professores coordenadores de cada área de conhecimento (coordenadores de disciplina) que são docentes escolhidos por seus pares para coordenar e acompanhar o cumprimento do trabalho pedagógico em cada disciplina. Já o setor da Assistência Estudantil (SAE) é vinculado diretamente ao Diretor Geral de cada campus.

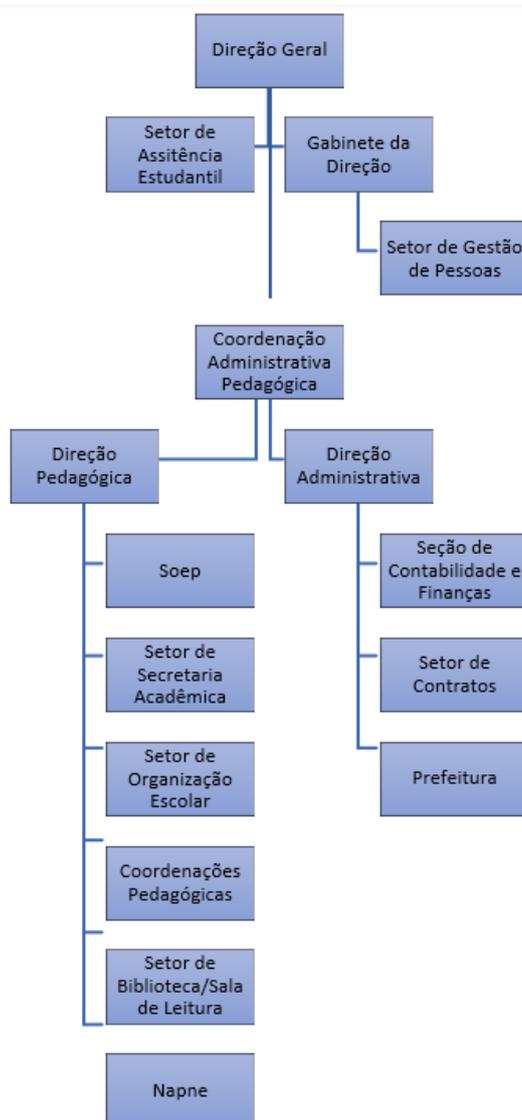
---

<sup>14</sup> A atribuição do SOEP é participar do planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, considerando os aspectos pedagógicos, psicológicos e culturais por meio do acompanhamento da vida escolar do aluno.

<sup>15</sup> O SOEP orienta os alunos nos aspectos comportamentais em consonância com o Código de Ética Discente.

<sup>16</sup> O NAPNE oferece suporte educacional e atendimento pedagógico especializados aos estudantes com necessidades educacionais específicas no que diz respeito ao ingresso e a permanência dos alunos na instituição.

<sup>17</sup> Esse setor disponibilizar bibliografia diversificada e acomodações que permitam aos estudantes estudarem, pesquisar e realizar trabalhos individuais ou em grupo.

**Figura 1:** Organograma Colégio Pedro II – por unidade de ensino

Fonte: Site institucional (com base na Portaria Nº 505/2024).

Para esta pesquisa, consideramos que todos os profissionais (docentes e técnicos) dos diferentes núcleos e setores, bem como as coordenações das diversas áreas disciplinares, compõem o que denominamos equipes de gestão de cada unidade escolar. Esses profissionais constituem o grupo de atores escolares preferenciais para este estudo e o foco da pesquisa. Foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas com todos os diretores (geral, pedagógico e administrativo) e responsáveis por cada núcleo nas duas unidades estudadas, além dos coordenadores de disciplina de cada campus. Embora nossa intenção inicial fosse entrevistar os coordenadores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática de cada campus, conseguimos entrevistar apenas um coordenador de cada área. Com base em um conjunto geral de indagações e temas, foram feitas adaptações nos roteiros de

entrevista, conforme as funções exercidas e as responsabilidades de cada ator na gestão. Os roteiros das entrevistas estão disponíveis nos Apêndices desta tese, assim como o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado por todos os participantes. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A partir dessa transcrição, iniciamos o processo de análise, seguindo a metodologia proposta por Bardin (1977), que sugere:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Para Bardin (1977), essa metodologia de análise se apresenta em três fases: a pré-análise, a exploração do material levantado e o tratamento dos resultados obtidos. Na primeira etapa (pré-análise) realizamos a transcrição de cada entrevista, utilizando inicialmente o software *transkriptor* que realiza a transcrição de áudio para o Word. Em seguida, fizemos as correções necessárias, ouvindo novamente todos os áudios e corrigindo siglas, nomes dos interlocutores e tudo aquilo que julgamos pertinente, através da técnica como conhecida como conferência de fidedignidade, que consiste em “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.” (Duarte, 2004, p. 220). Segundo Câmara (2013, p.184), “[a] preparação do material se faz pela “edição” das entrevistas transcritas”, na qual realizamos os ajustes necessários para uma melhor apropriação das falas.

Em seguida, iniciamos o processo de "leitura flutuante", como define Bardin (1977), que consiste em um primeiro contato mais denso com as entrevistas transcritas, com o objetivo de começar a identificar as categorias emergentes a partir das questões norteadoras da pesquisa e do roteiro de entrevistas. Entre as técnicas descritas por Bardin (1977), optamos pela análise temática para este estudo. As categorias que se repetiram com frequência foram extraídas do texto e organizadas em “unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 1977, p. 100), reunindo um conjunto de elementos com características comuns.

A análise das entrevistas envolveu ainda uma terceira etapa, o tratamento dos resultados, no qual foi necessário retomar os referenciais teóricos que sustentam

a investigação, fornecendo embasamento e perspectivas significativas para o estudo. Como destaca Câmara (2013, p. 189), “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação”.

Esta pesquisa, além de caracterizar as unidades levando em consideração, entre outros aspectos, a composição e o funcionamento da equipe de gestão escolar e suas ações em unidades que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, procurou compreender a atuação dessas equipes na implementação da política de cotas e em outras ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio. No bairro de São Cristóvão, por exemplo, a unidade que atende aos anos finais do Ensino Fundamental (São Cristóvão II) e a unidade que atende ao Ensino Médio (São Cristóvão III), apesar de estarem localizadas no mesmo espaço geográfico, possuem equipes gestoras autônomas. Em contrapartida, nos demais *campi* que atendem a essas duas etapas de ensino, há apenas uma equipe gestora para ambas as etapas. Consideramos esses diferentes arranjos de gestão como um critério relevante para a escolha das unidades em que seria realizado o estudo. Inicialmente, nossa intenção era realizar a pesquisa em três unidades: São Cristóvão II, III e no campus Humaitá II (que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, mas com uma única equipe de gestão para ambas as etapas, diferente de São Cristóvão II e III). No entanto, a demora na autorização pelo Comitê de Ética nos impôs a restrição para apenas duas unidades, sendo a escolha final pelos *campi* localizados no bairro de São Cristóvão.

Além dos relatos obtidos por meio das entrevistas realizadas com os agentes responsáveis pela implementação da política dentro do colégio e das observações do cotidiano escolar, também contamos com uma importante fonte de informação proveniente dos dados coletados no site institucional, o endereço virtual da instituição. Durante a pesquisa de campo, buscamos ainda registrar documentos relevantes, como anotações sobre atendimentos individuais ou grupais, com o intuito de identificar elementos que nos auxiliassem a fornecer evidências que corroborassem nossa hipótese de pesquisa. A hipótese central dessa investigação era compreender quais ações e estratégias as equipes de gestão escolar de cada campus do Colégio Pedro II adotam para garantir que seus estudantes não apenas acessem, mas também alcancem sucesso acadêmico na instituição. A seguir, apresentaremos mais detalhes sobre o campo empírico deste estudo.

## 1.4

### O Colégio Pedro II: um colégio de referência

Assim o CP II se apresenta em seu site oficial<sup>18</sup>

Em seus quase 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo.

O CP II foi fundado no Rio de Janeiro em 2 de dezembro de 1837, por meio do Decreto 36.979, para ser um instrumento de difusão dos valores culturais que interessavam ao projeto civilizatório da fase imperial e agência formadora das elites culturais que deveriam conduzir os destinos do país (Polon, 2004). Foi o primeiro colégio de instrução secundária criado no Brasil, considerado como um modelo de ensino para orientar a futura expansão do ensino secundário.

Em primeiro lugar, a instituição serviria de modelo aos demais estabelecimentos secundários brasileiros, um padrão ideal para este ramo de ensino. Em segundo lugar, o Colégio da Corte seria parte de um projeto de formação e recrutamento da elite nacional, local em que os virtuais dirigentes imperiais deveriam aprender mais do que o conhecimento exigido nos preparatórios, mas um amplo conjunto de saberes, vivências e atividades (Cunha Junior, 2008, p.103).

Tão ilustre era o colégio que o próprio imperador D. Pedro II fazia visitas frequentes a instituição, mantendo inclusive, seus netos como aluno regularmente matriculado, pois quando a regra era educar os descendentes da família imperial, não existia educação melhor do que a do CP II (Polon, 2004, p. 87). Em sua obra *As Barbas do Imperador*, publicada no ano 1998, Lilia Moritz Schwarcz, menciona a relação que o imperador possuía com o colégio: “Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio Pedro II” (p. 235). Já Cunha Júnior (2008), ao realizar uma reflexão sobre o contexto histórico em que o Colégio Pedro II foi pensado, afirma que:

O papel a ser desempenhado pela instrução pública do Império do Brasil teria que ser mais eficaz do que o trabalho desenvolvido no tempo colonial. Não bastava instruir, ou seja, ensinar a ler, contar e escrever. Com vistas à construção e ao

---

<sup>18</sup> [https://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](https://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html)

desenvolvimento da Nação, era preciso educar, difundir princípios éticos e morais considerados como fundamentais à convivência social (p. 20).

Como a literatura aponta, o Colégio Pedro II foi concebido para funcionar como uma instituição capaz de orientar os parâmetros educacionais, sendo considerado um elemento fundamental para a formação da nação brasileira. Assim, o Colégio Pedro II pode ser descrito como um “modelo para orientar escolas secundárias de administração privada” (Pio, 2020, p. 49).

Em 1857, a instituição foi dividida em Externato e Internato, sendo que, a partir de 1858, o Internato passou a funcionar na Chácara do Engenho Velho, localizada na Rua São Francisco Xavier, próximo ao Largo da Segunda-Feira, na Tijuca. Em 1888, o Internato foi transferido para o Campo de São Cristóvão. A criação do Internato teve como objetivo ampliar o número de vagas do Colégio, contribuindo para a formação cultural dos representantes das elites regionais, o que era considerado necessário (Colégio Pedro II, 2002).

Ao longo do tempo, o Colégio Pedro II sempre ocupou um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Já no século XX, o Externato enfrentou a necessidade de aumentar o número de vagas, o que deu início ao primeiro ciclo de expansão do Colégio Pedro II na década de 1950. Nesse período, foram inauguradas as Seções Norte (1952), atualmente o campus Engenho Novo, Sul (1952), que hoje corresponde ao campus Humaitá, e a Seção Tijuca (1957), atual campus Tijuca, expandindo a presença do Colégio Pedro II para bairros distintos da cidade do Rio de Janeiro.

O concurso de ingresso no Colégio, realizado em 1957, contou com muitos candidatos que obtiveram notas superiores ao mínimo exigido, ultrapassando o número de vagas oferecidas e, conseqüentemente, aumentando ainda mais a reputação do Colégio. Assim, no início da década de 1960, o Colégio Pedro II já contava com cerca de nove mil alunos, aproximadamente 900 professores e 500 servidores. A expansão do Colégio, nessa época, não resultou na diminuição da concorrência por suas vagas; ao contrário, “sua fama de colégio de prestígio fortalecia a crença de que o exame difícil era necessário para amenizar a demanda” (Pio, 2020, p. 51).

**Figura 2:** Fachada do Externato Colégio Pedro II - atual campus Centro



Fonte: Rodrigues (2020).

A partir de 1980, ocorreu uma nova expansão do Colégio Pedro II, com a criação das unidades voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecidas como “Pedrinhos”. Como apontado por Dargains (2015, p. 47), essa expansão alterou em parte o perfil da instituição, pois “pela primeira vez, as vagas passaram a ser distribuídas por sorteio, permitindo que crianças de todas as origens concorram em condições de igualdade, trazendo para a escola diferentes realidades sociais”. Na sequência, os anos iniciais foram implementados nos *campi* do Humaitá (1985), do Engenho Novo (1986) e da Tijuca (1987). A partir de 1988, as unidades que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser chamadas de Unidades I, enquanto as que atendiam aos anos finais passaram a ser chamadas de Unidades II. Conforme exposto por Pio (2020, p. 53),

[a] tradição elitista começa a ser quebrada quando, além dos alunos sorteados que começam a chegar nos anos 1990, a instituição passa a receber em seus quadros, todos os anos, 50% e alunos das escolas públicas. Apesar de serem selecionados por provas, esses alunos ainda são estigmatizados como oriundos de escolas precarizadas e, diante disso, muitos docentes fizeram a previsão de que o “nível do Colégio cairia”.

Na década de 2000, o Colégio Pedro II continuou o seu processo de expansão, chegando em 2004 ao bairro Realengo e posteriormente aos municípios de Niterói e Duque de Caxias, este último localizado na Baixada Fluminense. Assim, a expansão

leva o tradicional Colégio a se emaranhar por inovações, empreendendo uma democratização do seu acesso, ao chegar a regiões carentes de instituições de ensino de excelência e ao oferecer políticas inclusivas em seu processo seletivo discente (Silva, 2021, p.270).

Dessa forma, consideramos que a expansão da instituição para áreas mais distantes e regiões periféricas representou um avanço significativo, oferecendo uma oportunidade para que estudantes de nível socioeconômico mais baixo pudessem frequentar a instituição. Em 2010, mais uma unidade do colégio foi inaugurada no bairro de Realengo, destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, em 2012, foi aberta a Unidade de Educação Infantil, denominada Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR).

**Quadro 1:** Expansão do Colégio Pedro II

Inauguração	Campus
1937	Centro
1887	São Cristóvão II
1952	Engenho Novo II e Humaitá II
1957	Tijuca II
1984	São Cristóvão I
1885	Humaitá II
1986	Engenho Novo I
1987	Tijuca I
1999	São Cristóvão III
2004	Realengo II
2006	Niterói
2008	Duque de Caxias
2010	Realengo I
2012	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Creir)

Fonte: Construção da autora com base no site Institucional - <https://www.cp2.g12.br/blog/creir/>

A partir de 2012, o Colégio Pedro II passou a contar com 14 Unidades Escolares, localizadas em três municípios distintos, atendendo à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Ensino Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme apresentado no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2:** Etapas e modalidades de ensino atendidas no Colégio Pedro II

Unidade	Atendimento									
	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Regular Proeja	Ensino Médio Proeja	Proeja (Técnico)	Ensino Técnico subsequente	E. Técnico – Formação Profissional
Centro			X	X				X		X

Unidade	Atendimento									
	Educação	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Regular Proeja	Ensino Médio Proeja	Proeja (Técnico)	Ensino Técnico subsequente	E. Técnico – Formação Profissional
Duque de Caxias				X	X			X		
Engenho Novo I		X								
Engenho Novo II			X	X	X			X		
Humaitá I		X								
Humaitá II			X	X						
Niterói				X					X	
Realengo I		X								
Realengo II			X	X	X		X	X		
São Cristóvão I		X								
São Cristóvão II			X							
São Cristóvão III				X	X					X
Tijuca I		X								
Tijuca II			X	X				X		
CREIR	X									

Fonte: Construção da autora a partir do site Institucional - [https://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](https://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html)

Como já assinalado, assim como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil o ingresso ao Colégio é realizado por meio de sorteio público de vagas. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o ingresso ocorre por meio de processo seletivo e classificação de candidatos, exclusivamente para os *campi* que disponibilizam vagas. Nessas duas últimas etapas, aplicam-se as políticas de reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, além da política de cotas. A seguir, o Quadro 3 sintetiza as diferentes modalidades de acesso ao Colégio Pedro II atualmente.

**Quadro 3:** Acesso às vagas disponíveis nas diferentes etapas de atendimento ofertadas no Colégio Pedro II

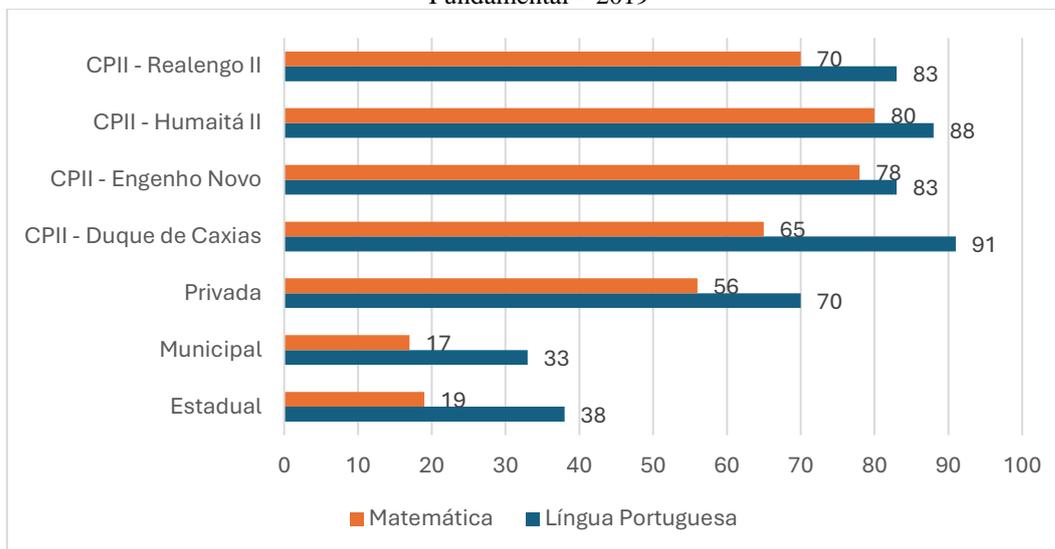
Etapa	Acesso	Reserva de Vagas
Educação Infantil (CEIR)	Sorteio público de vagas	Não se aplica
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Sorteio público de vagas para ingresso no 1º ano ou demais anos de escolaridade conforme número de vagas disponíveis	Não se aplica

Etapa	Acesso	Reserva de Vagas
Ensino Fundamental (Anos Finais)	Processo seletivo por provas para ingresso no 6º ano ou demais anos de escolaridade conforme vagas disponíveis	A partir de 2006, reserva de 50% de vagas para alunos de escolas públicas (6º ano). No Edital de 2024, as modalidades adotadas foram: (a) escola pública, (b) pretos, pardos e indígenas; (c) pessoa com deficiência, (d) cota social.
Ensino Médio	Processo seletivo por provas para ingresso na 1ª série do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de 2006, reserva de 50% de vagas para alunos de escolas públicas (1ª série)</li> <li>• A partir do ano de 2013, adesão à Lei de Cotas (Brasil, 2012) para o Ensino Médio Regular e Integrado – reserva de 50% das vagas para escola pública e critérios de renda e PPIs (pretos, pardos e indígenas) e PcD.</li> </ul>

Fonte: Construção da autora com base no site Institucional (<https://www.cp2.g12.br/index.php>)

Os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos finais do Ensino Fundamental indicam que o Colégio Pedro II tem mantido sua tradição de alcançar bons resultados. O Gráfico 2 mostra que o Colégio obteve uma nota superior à média das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil, o que certamente reforça seu prestígio social como uma escola pública de qualidade.

**Gráfico 2:** Colégio Pedro II – Percentual de Aprendizado Adequado – Anos Finais do Ensino Fundamental – 2019



Fonte: Construção da autora. Q-Edu. Disponível em <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>.

O Exame Nacional do Ensino Médio<sup>19</sup> (ENEM) é a principal forma de acesso para os alunos do Ensino Médio ao Ensino Superior. O Gráfico 2 acima nos mostra que o Colégio Pedro II se encontra entre as instituições com resultados de aprendizagem satisfatórios, apresentando percentuais superiores a instituições privadas e demais públicas. Conforme o site oficial do Colégio o bom desempenho da escola:

[...] comprova o compromisso da instituição com o ensino. Esse resultado é uma satisfação que damos à sociedade e àqueles que confiaram seus filhos aos nossos cuidados. A posição dos *campi* é o resultado de um trabalho em conjunto. O mérito é dos diretores e de suas equipes de professores, mostrando que a educação pública de qualidade realmente funciona (Pró-Reitora de Ensino, Colégio Pedro II, site oficial<sup>20</sup>).

A mesma informação disposta no site também faz referência ao acesso ao colégio

Este resultado só é possível graças a metodologia de ensino do CPEI e o estímulo a valorização e capacitação dos professores. “O Pedro II não seleciona apenas os melhores alunos para que a escola se destaque em rankings como o Enem, Prova Brasil e Saeb. O ingresso na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental é mediante sorteio. No 6º ano e na 1ª série do Ensino Médio é feita uma seleção, reservando 50% de nossas vagas para alunos oriundos de escola pública, que muitas vezes trazem uma bagagem defasada. Aqui conseguimos equipará-los, através de nossa metodologia de ensino e do suporte de setores como o Napne e o Sesop, além das aulas de reforço e do incentivo a participação em olimpíadas e competições acadêmicas (Pró-Reitora de Ensino, Colégio Pedro II, site oficial<sup>21</sup>).

## 1.5

### O Colégio Pedro II equiparado a condição de Instituto Federal

Instituída pela Lei N° 11.892/08, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Em dado momento, a referida lei dispõe o conceito de Instituto Federal:

---

<sup>19</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou a sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni).

<sup>20</sup> Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5435-cpii-lidera-ranking-de-melhores-escolas-p%C3%ABAblicas-do-rj-no-enem-2015.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5435-cpii-lidera-ranking-de-melhores-escolas-p%C3%ABAblicas-do-rj-no-enem-2015.html)

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5435-cpii-lidera-ranking-de-melhores-escolas-p%C3%ABAblicas-do-rj-no-enem-2015.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5435-cpii-lidera-ranking-de-melhores-escolas-p%C3%ABAblicas-do-rj-no-enem-2015.html)

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Em 2012, a redação da Lei foi atualizada pela Lei nº 12.677, que incluiu o Colégio Pedro II na Rede Federal de Ensino. Atualmente, a Rede Federal de Educação é composta por 38 Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 22 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPr) e o Colégio Pedro II, localizado no Estado do Rio de Janeiro.

O Colégio Pedro II é uma instituição centenária, mencionada inclusive pela Constituição Federal, em seu artigo 242: "O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal", tendo como principal área de atuação a educação básica. No entanto, a redação dada ao art. 7º, inciso VI, da Lei 11.892/2008 possibilitou à instituição a oferta do ensino médio integrado, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPECPII), com sua primeira turma em 2013, e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), iniciado em 2018. A partir de 2020, o Colégio passou também a oferecer cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, que compõem as "Licenciaturas Integradas em Humanidades", no Campus Realengo (zona oeste do Rio de Janeiro) no período noturno.

Moraes (2022) investigou as tradições, heranças, rupturas e transformações no Colégio Pedro II com sua equiparação aos Institutos Federais, identificando modificações na sua estrutura institucional e compreendendo as possíveis mudanças ou permanências nas relações de poder entre os níveis das burocracias no colégio. Para a autora, a mudança alterou a estrutura organizacional da instituição, quando a antiga Direção-Geral do Colégio se tornou a Reitoria. Ela destaca que "as principais decisões institucionais, que antes eram centralizadas, passaram a ser realizadas em diferentes fóruns, o que gerou tensionamentos internos" (Moraes, 2022, p. 6). Portanto, até o momento de ser equiparado aos Institutos Federais, a maior parte das decisões estava centrada na antiga Direção-Geral, hoje Reitoria.

De um modo geral, a configuração da própria estrutura do Colégio Pedro II se modificou após o movimento de equiparação aos Institutos Federais, evidenciando traços e disputas entre antigas formas de conceber a instituição e novos olhares. Assim, algumas heranças se fazem presentes mesmo com todo o processo de modificação. Ocorreram, sim, rupturas, mas em uma instituição secular, mesmo mudanças administrativas e organizacionais profundas, possuem dificuldade para romper com antigas mentalidades (Moraes, 2022, p. 31).

Equiparado à condição dos demais Institutos Federais e, mesmo com o reconhecimento público como uma escola tradicional, o Colégio Pedro II (CPII) passou a adotar a Lei de Cotas para o ingresso de seus estudantes no Ensino Médio a partir de 2013. Após a elaboração do Projeto de Lei 3627/2004, o CPII passou a seguir as diretrizes desse projeto, reservando 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino e a outra metade para ampla concorrência, configurando a implementação da política de cotas sociais, parte integrante das chamadas ações afirmativas (Dargains, 2015). Para a autora, a adoção dessa política pelo Colégio: “[...] faz parte de uma estratégia para democratizar a educação brasileira, historicamente construída de forma elitista” (Dargains, 2015, p. 14).

Anos depois, ao ser equiparado aos Institutos Federais de Educação pela Lei 12.677/2012, o Colégio Pedro II, além de ampliar a oferta de cursos (desde a educação infantil até a pós-graduação), passou a ter a obrigatoriedade de atender às políticas de ações afirmativas federais. Essa mudança foi uma das razões que tornaram relevante a realização de uma pesquisa em uma instituição federal de educação básica, considerando que ela possui as condições necessárias para a implementação bem-sucedida de políticas públicas educacionais.

Esta tese está estruturada em quatro capítulos, incluindo esta introdução. O próximo capítulo apresenta as aproximações teóricas da pesquisa com a literatura do campo. Já o terceiro capítulo aborda um levantamento de pesquisas sobre a implementação da política de cotas na Educação Básica, com destaque para o caso do Colégio Pedro II. Seguindo, a quarta seção foca na análise dos dados levantados na pesquisa de campo, caracterizando os agentes participantes e suas unidades escolares, em diálogo com o referencial teórico que subsidiou o estudo. Por fim, a quinta e última seção, apresentamos as considerações finais.

## 2

### **Políticas Públicas Educacionais: aproximações teóricas**

Neste capítulo, aprofundamos a reflexão sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas à redução das desigualdades, destacando sua urgência e relevância. Para países como o Brasil, que apresentam um histórico de desigualdade na distribuição equitativa das oportunidades educacionais, principalmente entre as camadas mais pobres da população, a redução das desigualdades continua sendo um grande desafio. Pires (2019, p. 22) afirma que é inegável que as políticas públicas estão entre os principais instrumentos disponíveis aos governos para combater os problemas associados às desigualdades entre os cidadãos. Dessa forma, compreender as políticas públicas e suas possíveis implicações na redução das desigualdades envolve, inicialmente, a discussão de alguns conceitos fundamentais. Entre as contribuições de diversos autores do campo das políticas públicas, destacamos a definição de Celina Souza, que entende a política como um

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudança no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Portanto, segundo Souza (2006), o campo das políticas públicas pode ser compreendido como aquele que busca analisar o “governo em ação”, sendo que os estudos nessa área se fortaleceram a partir da observação dos governos como lócus de produção das políticas. Uma vez colocadas em prática, essas políticas são implementadas, tornando-se passíveis de acompanhamento e avaliação (Souza, 2006). Entre os modelos de análise existentes, destaca-se a abordagem conhecida como ciclo de políticas públicas, que compreende as políticas como parte de um processo decisório, do qual a implementação é uma das etapas (Souza, 2006).

Os estudos de Lotta (2019) propõem a análise das políticas públicas em quatro fases: definição da agenda, formulação da política, implementação e, por fim, avaliação. Para a autora, é na fase de definição da agenda que são escolhidos os temas prioritários a serem tratados. As análises dessa etapa, portanto, buscam entender por que determinados temas são considerados (ou não) prioritários na ação

governamental. Na fase da formulação, por sua vez, as políticas são objeto de planejamento, com a definição de objetivos e dos atores envolvidos. Assim, as análises se voltam à compreensão de como essas políticas são desenhadas. A terceira fase, a implementação, apresenta o desafio de transformar intenções gerais em ações concretas e resultados mensuráveis. É nesta etapa que os objetivos formulados se materializam, e a atuação dos agentes implementadores torna-se decisiva. Segundo Lotta (2019), a análise dessa fase busca compreender as diferenças entre os objetivos inicialmente propostos e o que de fato foi executado, bem como o papel dos implementadores e o grau de discricionariedade de que dispõem ao interagir com o público-alvo das políticas.

Os estudos sobre burocracia de nível de rua, iniciados por Michael Lipsky (1980) e aprofundados por diversos autores, demonstram a influência significativa que esses agentes exercem na implementação das políticas públicas. Ao cunhar a expressão “burocratas de nível de rua”, Lipsky destacou a margem de liberdade desses profissionais para determinar a qualidade dos serviços oferecidos aos usuários. Esses burocratas possuem o poder de definir o acesso da população a direitos e benefícios governamentais, sendo fundamentais na concretização das políticas públicas — ou seja, no elo entre o Estado e os beneficiários (Oliveira, 2012; Cavalcanti et al., 2018; Lima, 2019; Lotta, 2019). Em suma, as decisões e soluções criadas por esses agentes, no enfrentamento dos desafios cotidianos, tornam-se as próprias políticas públicas em ação.

A revisão de literatura realizada por Oliveira (2019) evidencia uma lacuna nas publicações sobre a implementação de políticas educacionais em periódicos nacionais e internacionais. A autora analisou artigos publicados entre 2007 e 2017 e constatou que a maioria (44%) se concentra nas fases de definição da agenda e de formulação das políticas. Apenas 26% dos trabalhos investigam o papel dos agentes implementadores, com reflexões centradas na análise do espaço de discricionariedade que esses agentes possuem no processo de implementação.

Com um olhar sobre as decisões tomadas na fase da implementação, Lotta (2019) aponta a importância das pesquisas sobre esta fase para compreender o que está aparentemente encoberto na efetivação das políticas públicas, focalizando as decisões tomadas e suas possíveis consequências do que foi decidido. Os estudos de Lotta & Santiago (2018) e Lima (2019) afirmam que os agentes responsáveis

pela implementação se tornaram atores fundamentais para o entendimento das políticas públicas. Segundo Lotta (2014), a maneira como ocorre a implementação da política, em especial as ações dos diferentes atores participantes desse processo podem influenciar consideravelmente nos resultados da política.

Para Lotta et al (2018), a literatura sobre discricionariedade dos agentes implementadores de políticas costuma se basear em duas perspectivas: a primeira busca compreender o espaço existente para a discricionariedade (onde são expostas as regras formais e informais), e a segunda procura explicar o exercício da discricionariedade que acontece nesse espaço. Para os autores, essa discricionariedade é influenciada por fatores relacionais e institucionais, podendo os resultados da implementação da política, serem explicados em parte, pelas interações exercidas na atuação desses agentes em seus contextos de implementação. Nesta mesma direção, Souza (2002) aponta que a implementação de políticas compreende interesses e interpretações do que foi pensado na sua formulação, ressaltando que a análise da implementação deve destacar

a) o grau de conhecimento e capacidade das organizações e dos implementadores sobre a política que está sendo implementada; b) os diversos processos que compõem a implementação, inclusive seus pontos de conflito; c) o papel dos atores e dos agentes na implementação; e d) o grau de discricionariedade da burocracia quando implementa a política pública (Souza, 2002, p. 21).

Pires (2019), ao discutir como a implementação de políticas públicas pode gerar ou acentuar desigualdades e exclusão social, destaca também o papel dos agentes implementadores nesse processo. Assim, mesmo políticas concebidas com o objetivo de reduzir desigualdades podem produzir efeitos contrários — e até perversos —, uma vez que as decisões tomadas por esses agentes podem resultar em desigualdades tanto simbólicas quanto materiais, além de criar novas formas de exclusão (Pires, 2019). Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a influência desses agentes no processo de implementação, a fim de compreender como as ações são efetivamente realizadas e quais fatores influenciam possíveis mudanças de rumo ou os resultados concretos das políticas públicas (Lotta, 2012).

No centro dessa discussão, diversos estudos passaram a enfatizar a atuação dos chamados agentes implementadores de nível de rua — ou burocracia de nível de rua —, tais como policiais, médicos e professores, destacando o grau de discricionariedade de que dispõem (Lipsky, 1980). Outras pesquisas, por sua vez,

têm se concentrado na burocracia de alto escalão, composta por gestores públicos com funções decisórias relevantes (Lotta et al., 2014). Mais recentemente, também ganhou destaque a análise da burocracia de médio escalão (BME), que se refere aos agentes situados entre a elite política do alto escalão e os profissionais da linha de frente das políticas públicas (Oliveira & Abrucio, 2018). Esse grupo inclui diretores, coordenadores, gerentes e supervisores, que ocupam funções de gerência intermediária na estrutura administrativa (Lotta et al., 2014).

Considerando que a burocracia de nível de rua é composta por agentes que interagem diretamente com os usuários das políticas e que a burocracia de alto escalão define as prioridades estratégicas e normativas, compreendemos que a burocracia de médio escalão exerce um papel essencial de articulação entre esses dois níveis. Como afirmam Oliveira & Abrucio (2018, p. 212), os agentes da BME “promovem o diálogo entre as necessidades do público que atendem e as prioridades estabelecidas pelo alto escalão”.

No caso da educação, esses agentes correspondem, principalmente, aos diretores escolares, cujo trabalho — segundo estudos internacionais (Brooke & Soares, 2008) e nacionais (Oliveira & Carvalho, 2018) — pode, entre outros aspectos, influenciar significativamente o desempenho dos alunos. Compreender a atuação dos diretores e de suas equipes de gestão na implementação de uma política pública no contexto escolar permite aprofundar o conhecimento sobre os fatores institucionais — especialmente aqueles diretamente relacionados à gestão dos processos escolares — que afetam (ou não) a efetivação dessa política e seus efeitos em termos de inclusão social e racial na educação básica.

Assim, a atuação discricionária da equipe gestora na implementação de políticas no cotidiano escolar pode oferecer um olhar renovado sobre os resultados dessas políticas. Neste trabalho, articulamos a literatura sobre implementação de políticas públicas e desigualdades educacionais com os estudos sobre burocracias e gestão escolar, com foco central na burocracia de médio escalão — neste caso, representada pelos diretores escolares e suas equipes de gestão.

Observar a implementação de uma política pública a partir da perspectiva desses agentes pode contribuir para a compreensão das dinâmicas que caracterizam a política educacional em ação no cotidiano das escolas, bem como para a análise de seu potencial (ou limitação) na mitigação das desigualdades educacionais.

## 2.1

### **Diretores escolares como burocratas de médio escalão**

Esta seção busca avançar na discussão sobre os sujeitos responsáveis por colocar em prática as políticas públicas e como o uso da margem de discricionariedade que possuem pode alterar os resultados dessas políticas, gerando diferentes impactos na vida de seus beneficiários. Como mencionado anteriormente, o conceito de discricionariedade é fundamental nos estudos de implementação de políticas públicas, uma vez que os agentes implementadores utilizam a autonomia de que dispõem para tomar decisões que podem influenciar diretamente a entrega das políticas aos usuários. Além disso, esse processo pode indicar que a entrega das políticas constitui uma dinâmica mútua de transformação entre os que decidem e os que vivenciam os efeitos dessas decisões (Lotta, 2014).

Segundo Souza (2006), os estudos sobre gestão escolar no Brasil podem ser organizados em três períodos: o período clássico (1930–1980), que compreende os primeiros estudos na área da administração escolar; em seguida, a fase de crítica ao pensamento clássico (1980–1987), que buscou uma análise crítica dos pioneiros da administração escolar; e, a partir de 1987, a emergência de novos temas e abordagens na área, buscando dissociar a administração escolar da teoria geral da administração, levando em conta as particularidades da escola e da educação. Na década de 1980, o termo “administração escolar” foi substituído por “gestão escolar”, reconhecida como um processo político e pedagógico, em consonância com a crescente preocupação com a democratização das escolas (Souza, 2006).

Esse novo modelo de gestão pública na educação, atribuído às unidades escolares, abriu espaço para uma maior autonomia da gestão escolar, sob a justificativa de que a “descentralização das decisões gerenciais e financeiras das escolas representava uma aproximação da escola com seus usuários” (Vilardi, 2021, p. 18). Para a autora, a lógica dessa concepção baseava-se na premissa de que a própria escola teria mais consciência de seus problemas do que a burocracia regional. Com isso, procurou-se fortalecer a cultura escolar, aproximando-a das famílias e favorecendo processos decisórios mais colaborativos (Vilardi, 2018).

Em sua pesquisa sobre o trabalho do diretor escolar, Oliveira (2015) aponta que as políticas públicas educacionais têm considerado, cada vez mais, o trabalho desse profissional, tanto em relação aos resultados de aprendizagem quanto ao seu

papel como mediador entre as definições estabelecidas pelos órgãos centrais e os professores, funcionários e a comunidade local. Ou seja, além de ser responsável por assegurar o funcionamento administrativo e pedagógico da escola, o diretor escolar atua como ponte entre diferentes atores do sistema educacional. Ademais, suas ações envolvem diretamente as relações com os professores e as consequências dessas interações nos resultados acadêmicos.

Oliveira & Abrucio (2018) analisaram o efeito do tipo de liderança exercida pelos diretores escolares nos resultados dos alunos, definindo esse agente como burocrata de médio escalão, a partir de suas especificidades. Para os autores, esses profissionais representam “o protótipo mais acabado da ponte entre a alta burocracia, no que tange ao lugar, às funções e à identidade dos atores” (Oliveira & Abrucio, 2018, p. 222).

Os estudos de Muylaert (2019) também apontam que o burocrata de médio escalão pode ser compreendido como elo de ligação entre os burocratas de alto escalão e os de nível de rua. Segundo a autora, há tanto distanciamentos quanto aproximações entre os burocratas de médio escalão e os de nível de rua. Dois aspectos principais marcam os distanciamentos: o fato de atuarem como elo entre os extremos da hierarquia burocrática e a autonomia para gerir os recursos públicos. Já entre as aproximações, destaca-se o fato de que ambos, em determinadas situações, mantêm contato direto com os beneficiários das políticas públicas.

No caso específico dos diretores escolares, a literatura apresenta certa divergência: enquanto alguns autores os classificam como burocratas de médio escalão, outros os consideram agentes híbridos, pois ora desempenham funções típicas do médio escalão, ora atuam diretamente no nível de rua (Lima, 2019).

Para Oliveira (2015), o diretor escolar é compreendido como um servidor que, uma vez investido em um cargo público, “cumpre um papel administrativo que o vincula tanto ao Poder que o nomeou quanto à instituição que dirige e representa” (Oliveira, 2015, p. 43). Sousa (2006) também destaca que uma das funções do diretor escolar é exercer a interlocução entre o Estado e a comunidade escolar. Dessa forma, o diretor escolar pode ser considerado um burocrata que atua no nível intermediário da estrutura hierárquica burocrática (Muylaert, 2019). Os estudos de Oliveira e Abrucio (2018) corroboram essa definição, ao identificar o diretor de escola como um agente implementador de médio escalão.

Assim, no âmbito desta pesquisa, compreendemos que os diretores do Colégio Pedro II (CPII) são burocratas de médio escalão. Entendemos, ainda, que os burocratas de nível de rua são representados pelos professores. No caso deste estudo, os únicos professores entrevistados foram os professores-coordenadores das disciplinas, que, por exercerem funções de gestão, também se caracterizam como burocratas de médio escalão, ainda que representem, em certa medida, os docentes que os elegeram para a função de coordenação.

## 2.2

### **Políticas públicas no contexto das desigualdades educacionais**

Ao longo da história do Brasil, é possível perceber que a distribuição do direito à educação não se deu de forma equitativa para todos. De acordo com Cury (2002), a conquista desse direito em países colonizados, como o Brasil, ocorreu de maneira lenta e somente foi se ampliando a partir de lutas e disputas. Foi por meio dessas lutas que grupos sociais historicamente excluídos passaram a ter acesso à educação. Para o autor, a educação constitui uma questão de cidadania social e política, e essas disputas foram conduzidas por uma concepção democrática de sociedade, na qual se postula “ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (Cury, 2002, p. 247), por meio da qual se podem promover condições mais justas para a socialização das novas gerações.

Como mencionado anteriormente, Sampaio & Oliveira (2015) indicam três dimensões da desigualdade educacional no país: o acesso, a permanência e a aprendizagem — entendida como os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória escolar. Assim, a qualidade da educação só se concretiza quando o aluno ingressa na escola, nela permanece e aprende os conteúdos correspondentes ao seu nível de escolaridade.

Pesquisas nacionais (Franco & Bonamino, 2005; Alves & Franco, 2008) apontam uma grande variação entre as escolas brasileiras, especialmente porque, de forma geral, as escolas privadas atendem a estudantes com nível socioeconômico mais elevado do que as escolas públicas. Essas condições desiguais de escolarização geram resultados educacionais significativamente distintos. Sampaio & Oliveira (2015) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a infraestrutura das escolas no Brasil varia consideravelmente de acordo com a rede de ensino

frequentada, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

No que se refere à raça/cor, também são observadas discrepâncias significativas, o que evidencia que o nível socioeconômico, por si só, não é suficiente para explicar as desigualdades educacionais. Dados do INEP (2020) indicam que a situação das pessoas autodeclaradas pretas é ainda mais desfavorável quando comparada à de brancos e pardos de mesmo nível socioeconômico. Historicamente, as vantagens acumuladas pelos indivíduos brancos se acentuam ao longo de todo o percurso educacional (Hasenbalg; Silva, 2003). Soares e Alves (2003) também demonstram, em seus estudos, a existência de diferenças nos resultados escolares entre alunos brancos, pardos e pretos dentro de uma mesma escola.

Conforme explicam Feres Júnior et al. (2018), a maioria dos grupos étnico-raciais (pretos e pardos) pertence às camadas mais desfavorecidas do ponto de vista socioeconômico. O reconhecimento, no Brasil, de que as desigualdades persistem para determinados grupos sociais foi fundamental para a consolidação de uma agenda de políticas públicas voltadas à promoção da equidade social e racial, com base em uma concepção mais justa de distribuição de oportunidades.

As políticas públicas brasileiras de ações afirmativas têm se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com foco em medidas redistributivas ou assistenciais voltadas ao enfrentamento da pobreza, fundamentadas em concepções de igualdade (Moehlcke, 2002). Segundo Feres Júnior et al. (2018, p. 13), ação afirmativa é todo programa, público ou privado, que tem por objetivo “conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido”. Nesse sentido, os autores destacam que etnia, raça, classe e gênero figuram entre as características mais comuns dos públicos-alvo considerados na formulação de políticas públicas. As oportunidades oferecidas pelas ações afirmativas podem envolver o acesso à educação, à saúde, a bens materiais, à proteção social e ao reconhecimento cultural e histórico.

De acordo com Moehlecke (2002, p. 198), o termo “ação afirmativa” chegou ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, refletindo, em grande parte, os contextos específicos dos debates e das experiências históricas dos países onde essas ações foram inicialmente desenvolvidas. Segundo a autora, a expressão tem

origem nos Estados Unidos, na década de 1960, período marcado por intensas reivindicações democráticas pelos direitos civis. Nesse contexto, o objetivo principal das ações afirmativas era a promoção da equidade e da igualdade. Naquele momento, as leis segregacionistas começaram a ser abolidas, e o movimento negro emergiu como uma das principais forças sociais em atuação no país. Para Moehlecke, a busca por ações afirmativas não se restringiu ao cenário estadunidense: em diversos países, os movimentos sociais passaram a exigir do Estado a adoção de políticas voltadas à ampliação da inclusão social.

No Brasil, com o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, movimentos sociais também começaram a demandar uma postura mais ativa do governo frente a questões relacionadas à raça, cor, gênero e etnia, lutando pela adoção de medidas específicas capazes de mitigar as desigualdades históricas (Moehlecke, 2002). A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos nesse sentido, incorporando dispositivos voltados à promoção da igualdade. Entre eles, destacam-se a proteção ao mercado de trabalho da mulher como um direito social (Art. 7º) e a reserva de um percentual de vagas em cargos públicos para pessoas com deficiência (Art. 37), medidas que já indicavam o reconhecimento da existência de discriminações estruturais no país.

Nos anos que se seguiram à promulgação da Constituição, o Brasil passou a se empenhar na regulamentação de seus preceitos constitucionais em diversas áreas, com a formulação e implementação de políticas públicas nessa perspectiva — em geral, por meio da criação de novas leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001). Em paralelo, a mobilização dos movimentos negros em defesa de políticas específicas e ações afirmativas voltadas à população afro-brasileira continuou ganhando força em todo o país.

No ano de 1995, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, realizada em Brasília, aconteceu com o objetivo de denunciar o racismo, o preconceito e a ausência de políticas públicas voltadas para a população negra. Contando com aproximadamente 30 mil participantes, o evento em comemoração

ao aniversário de morte de Zumbi dos Palmares<sup>22</sup> foi promovido para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra.

No contexto da preparação da Conferência da ONU, o Estado do Rio de Janeiro implementou a política de ação afirmativa na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) pela Lei Estadual Nº 3524/2000. Esta lei dispunha sobre os critérios de seleção de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais, e instituía a reserva de 50% das vagas para alunos de escolas públicas (Rio de Janeiro, 2000). Posteriormente, de acordo com os termos da Lei Estadual 3.708/2001, que estabeleceu a cota mínima de 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda (Rio de Janeiro, 2001, Art. 1º).

Em seus estudos, Cruz (2011) afirma que a aprovação desta lei pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro propiciou um conjunto de discussões entre os que concordavam com a lei e os que eram contra ela. Para a autora, uma das principais controvérsias apontadas dentro da própria universidade seria a arbitrariedade da lei estadual, pois iria contra o Art. 5º da Constituição Federal de 1988 que afirma a igualdade de todos perante a lei. Outra questão apontada pelos opositores da reserva de vagas nas universidades estaduais estava associada a uma preocupação com a qualidade do ensino (Cruz, 2011).

Diante das críticas apresentadas, a lei foi alterada, redesenhando a política por meio da Lei Estadual 4.15 (Rio de Janeiro, 2003) que alterava a proporção e distribuição das vagas reservadas para os alunos de escolas públicas de 50% para 20% e para candidatos negros e pardos um decréscimo de 40% para 20%. Após a UERJ, a Universidade de Brasília (UnB) implementou uma política de ações afirmativas para estudantes negros em seu vestibular de 2004, sendo a primeira instituição federal a implementar a reserva de vagas para esse público específico.

A promulgação da Lei Federal 10.639<sup>23</sup>, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), foi um avanço importante na luta antirracista. A legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura

---

<sup>22</sup> Zumbi dos Palmares, foi considerado símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>

<sup>23</sup> Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências

afro-brasileira em todas as escolas (públicas e particulares) nos ensinos fundamental e médio. Por meio dela o Estado tinha como objetivo: “que as escolas atuem no sentido de promover uma revisão histórica do papel da população negra na formação da sociedade brasileira” (Dargains, 2015, p.60).

Outra ação significativa relacionada às ações afirmativas foi o lançamento do Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004<sup>24</sup>, que concedeu bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em universidades privadas. O Prouni, considerado como uma iniciativa de democratização do acesso ao ensino superior, foi apontado como um programa de grande impacto para as ações afirmativas pois incentivava o aproveitamento das vagas ociosas por alunos considerados de baixa renda, visto que contemplava estudantes egressos do Ensino Médio ou bolsistas da rede particular que: “comprovassem ter renda familiar per capita inferior a três salários mínimos, deficientes físicos e candidatos pretos, pardos e indígenas” (Feres Junior et al. 2018, p. 77).

Em 2006, o Ministério da Educação publicou o documento *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que apresentou experiências de gestão nos sistemas educacionais, com relatos de boas práticas voltadas à promoção de condições de aprendizagem que não excluíssem nenhum aluno, valorizando as múltiplas formas de aprender.

Para complementar a Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), foi promulgada, em 2008, a Lei Federal nº 11.645 (Brasil, 2008), que tornou obrigatória também a inclusão do ensino da História e Cultura Indígena nos currículos escolares. Essa legislação reconhece a contribuição significativa dos povos indígenas para a construção histórica, social e econômica do Brasil, conforme destacado já em seu artigo primeiro:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

---

<sup>24</sup> Iniciativa do então Ministro da Educação Tarso Genro do Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006). O Programa foi criado pela Medida Provisória 213, de 10 de setembro de 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Pode-se afirmar que essa lei destaca a importância do reconhecimento das populações negra e indígena como pilares fundamentais na formação da sociedade brasileira, pois: “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade” (Brasil, 2004, p. 11). Nesse sentido, o reconhecimento exige a adoção de políticas públicas para superar as desigualdades históricas tão evidentes no contexto cultural do Brasil.

Ainda naquele ano, com base nos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que implicam uma transformação estrutural e cultural nas escolas para atender às especificidades de todos os alunos, o governo federal apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esta política promoveu mudanças no cenário educacional brasileiro, sendo um documento orientador que reconhecia que as dificuldades nas escolas evidenciavam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias. A política propunha, portanto, “alternativas para superá-las, e a educação inclusiva assume um espaço central no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na superação da lógica da exclusão” (Brasil, 2008, p. 5). Com isso, compreendemos que a PNEEPEI representa um avanço nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, buscando equidade nas oportunidades educacionais.

Em 2010, foi aprovada a Lei Federal nº 12.288 (Brasil, 2010), conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de seus direitos individuais e coletivos e o combate a qualquer tipo de discriminação e intolerância étnica (Brasil, 2010). A lei definiu as ações afirmativas como todos os programas e medidas adotados para corrigir desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades, estabelecendo como dever do Estado promover essa igualdade e a inclusão das vítimas de desigualdades étnico-raciais. Também destacou a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira, prevendo ações afirmativas nas áreas de educação, esporte e lazer, cultura, saúde, segurança, trabalho, moradia e justiça.

A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial pode ser considerada um grande avanço no combate à discriminação racial e a quaisquer formas de intolerância étnica, pois, em seu artigo I, considera como discriminação racial toda

distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem étnica que tenha por objetivo restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Brasil, 2010).

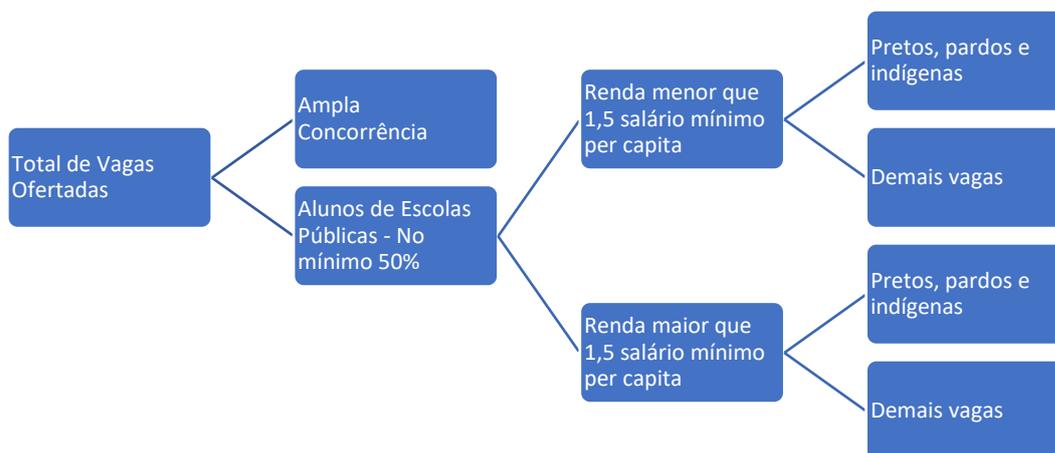
O Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) trouxe, em seu bojo, a premissa de garantir à população negra a efetivação do direito às oportunidades por meio de políticas públicas. De acordo com Jesus (2013), o referido estatuto pode ser considerado a primeira iniciativa governamental que, de fato, se dispõe a enfrentar os problemas oriundos do processo de escravidão no Brasil, buscando construir uma sociedade mais inclusiva.

Impulsionada pelas lutas e reivindicações dos movimentos sociais, a temática da discriminação racial foi ganhando espaço nas agendas das políticas públicas dos governos, o que aumentou a pressão da opinião pública para que todas as universidades federais implementassem políticas de ação afirmativa para o ingresso de alunos autodeclarados pretos e pardos (Feres Júnior et al., 2018). Pouco depois, essa perspectiva se consolidou na Lei Federal nº 12.711 (Brasil, 2012), que estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e alunos oriundos das escolas públicas e de baixa renda nas instituições federais de ensino. Coutinho et al. (2021) afirmam que uma das conquistas do Estatuto da Igualdade Racial foi a criação da Lei 12.711. A Lei de Cotas criou quatro subgrupos: candidatos egressos de escolas públicas, independentemente de sua cor ou renda; candidatos de escolas públicas e baixa renda, independentemente de sua cor; candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, independentemente da renda; e, finalmente, candidatos pretos, pardos e indígenas vindos de escolas públicas e com baixa renda. A lei também determinou que a proporção de alunos pretos, pardos e indígenas em cada estado correspondesse ao percentual aferido no respectivo censo demográfico do IBGE.

A partir da Lei 12.711 (Brasil, 2012), as instituições deveriam implementar “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos” (Brasil, 2012, Art. 8º). Algumas condições foram determinadas: primeiramente, que a proporção de alunos pretos, pardos e indígenas em cada estado deverá corresponder ao aferido no

respectivo censo demográfico do IBGE; em segundo lugar, que os alunos pretos, pardos e indígenas devem disputar entre si um número de vagas proporcional à soma dessas três populações. A Figura 3 mostra a distribuição de vagas de acordo com a lei de cotas (Brasil, 2012)

**Figura 3:** Sistema de Distribuição das vagas conforme disposto na Lei Nº 12.711/2012



Fonte: Extraído de Feres Junior, Campos, Daflon, Venturini (2018).

No ano de 2016, a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) foi alterada pela Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), modificando o desenho da política de cotas. O novo texto determinou que cada instituição federal de ensino técnico de nível médio e superior deveria dispor da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Assim, os cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino passaram a adotar oito subgrupos: (1) alunos de escola pública; (2) alunos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (3) alunos de escola pública e pessoas com deficiência; (4) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência; (5) alunos de escola pública e baixa renda; (6) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de baixa renda; (7) alunos de escola pública, pessoas com deficiência e baixa renda; (8) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda.

No que tange à Educação Básica do sistema federal de ensino, podemos citar como exemplos de escolas que utilizam políticas afirmativas em seu acesso os Colégios Militares, o Colégio Pedro II, os Institutos Federais e os Colégios de Aplicação, associados às universidades federais. Dentre eles, o CPII constitui-se como campo de interesse desta tese. A fundação dessas instituições remonta aos

movimentos de renovação educacional da década de 1920, que defendiam a ideia de igualdade de oportunidades educativas, considerando a educação como um direito de todos. Porém, principalmente, referem-se à inclusão e à participação social a partir de um projeto de estruturação e distribuição das posições sociais, que passou a ser incorporado pela educação (Lima, 2023, p. 65). Apesar desses ideais, ao longo da história dessas instituições, seus processos seletivos colaboraram para a exclusão e as desigualdades. Silva (2016) afirma que os colégios de aplicação foram pensados como forma de melhorar a qualidade do ensino secundário no Brasil, voltados para as elites e como caminho de acesso às universidades. Para a autora, essas instituições apresentam diferenças significativas quando comparadas às demais escolas públicas brasileiras. Essas diferenças vão desde as condições de trabalho docente até a alta titulação acadêmica, entre outros aspectos (Silva, 2016).

A discussão sobre a política de cotas nessas escolas surgiu a partir da Lei 12.711/12 (Brasil, 2012), que obriga todas as universidades federais e as instituições de ensino técnico de nível médio reservar vagas estudantes vindos de escolas públicas e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Vale ressaltar que as políticas de cotas foram geradas em função das desigualdades sociais, mas com foco inicialmente estabelecido para o ensino superior. No entanto, considerando que o Brasil é um país cujas desigualdades se alargam imensuravelmente, tal política recaiu também na educação básica, apesar de seu caráter público, obrigatório e universal (Lima, 2023, p. 69).

Com base na política de cotas (Brasil, 2012), as escolas da rede federal começaram enfrentar o desafio acolher e integrar estudantes oriundos de condições socioeconômicas e culturais menos favorecidas ao seu corpo discente. Naturalmente, isso demanda muitas vezes uma reestruturação pedagógica na escola, bem como ações e estratégias para a permanência com sucesso desse público. Para Carlouet al. (2015), qualquer estudante, independentemente de suas condições anteriores, tem direito ao acesso e a permanência em qualquer instituição, cabendo à escola promover a sua efetiva aprendizagem.

Em 2024, o governo federal, por meio da Portaria nº 470 (Brasil, 2024), instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que, complementando as leis anteriormente dispostas, tem o objetivo de implementar programas e ações educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo

nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola, abrangendo toda a Educação Básica (Brasil, 2024). Uma de suas metas é: “contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira” (Brasil, 2024). Considerando os desafios que envolvem o racismo, que estrutura a história da sociedade brasileira, a PNEERQ faz parte do compromisso de luta por uma educação antirracista, em especial nas escolas de Educação Básica.

Assim sendo, o fato de o presente estudo ter incluído a Educação Básica no debate sobre a política pública de ação afirmativa, no caso a política de cotas, propõe novos desafios e questionamentos para a discussão acadêmica, uma vez que na Educação Superior o debate já se encontra avançado. Em que pese a relevância da política, é preciso também considerar o quanto as instituições federais de educação básica ainda são poucas por todo o Brasil. No capítulo seguinte, buscamos compreender os apontamentos trazidos pelas pesquisas no que tange às políticas afirmativas, em especial na educação básica.

### 3

## O que dizem as pesquisas sobre a política de cotas na educação básica e no Colégio Pedro II: revisão da literatura

A revisão de literatura nos permite conhecer, organizar, analisar e entender quais são as principais obras, pesquisas, artigos, teses e dissertações sobre o tema a ser estudado, configurando-se como uma etapa importante da pesquisa (Motta-Roth; Hendges, 2010). Para as autoras, uma das várias funções da revisão de literatura é “dar crédito” à criação intelectual de outros autores e também avaliar o grau de ineditismo da nossa pesquisa, pois, dessa forma, situamos nossa pesquisa no campo e delineamos mais claramente a discussão que envolve nosso objeto de estudo.

Com o intuito de identificar as produções acadêmicas já existentes sobre o tema a ser investigado: a implementação da política de cotas na educação básica. Para uma melhor fundamentação teórica deste trabalho, buscamos artigos no *Scielo*<sup>25</sup> e no *Google Scholar*<sup>26</sup>, que reúnem uma vasta produção científica tanto nacional como internacional, usando como recorte temporal o período compreendido entre 2013 até 2022. A delimitação do período inicial (2013) está relacionada ao ano em que a política de cotas do governo federal começou a ser implementada em instituições educacionais que ofereciam educação básica. Além disso, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para um levantamento das teses e dissertações produzidas na área. Em todas as bases de dados utilizamos os verbetes “ações afirmativas”, “política de cotas”, “Colégio Pedro II”, “desigualdades”, “educação básica” e “gestão escolar” como palavras-chave. Chegamos, assim, a 480 resultados.

Antes de apresentar e discutir os resultados da revisão da literatura empreendida, cabe destacar que, inicialmente, focalizamos, dentre as políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais, as políticas de cotas ou de ação afirmativa. Posteriormente, no entanto, a análise das entrevistas da pesquisa indicou que, do ponto de vista dos entrevistados, essa política não era a principal motivação

---

<sup>25</sup> É uma biblioteca digital de livre acesso.

<sup>26</sup> O Google Acadêmico é uma ferramenta gratuita do Google que possibilita a localização de trabalhos acadêmicos.

de sua atuação na gestão da implementação das políticas de enfrentamento às desigualdades educacionais, como se discutirá no capítulo 4 desta tese.

Com o objetivo de selecionar estudos que, de fato, viessem a colaborar com a pesquisa, achamos relevante realizar uma associação dos descritores, utilizando o sinal de mais (+) nas consultas. Dessa forma, conseguimos realizar um afunilamento das produções encontradas, ficando com 53 trabalhos para uma leitura.

De toda a produção encontrada, 31 artigos, sete teses e 15 dissertações foram, a princípio, descartados. Dentre essas, 22 produções tratavam, mais especificamente, do Colégio Pedro II como uma escola de grande importância para a História da Educação brasileira (9); outras tinham como foco apenas a questão da formação docente (12); e dois estudos abordavam a política de cotas em concursos públicos para professores. Ao final, para fins desta pesquisa, foram considerados 17 artigos, 5 teses de doutorado e 9 dissertações de mestrado para uma leitura mais aprofundada, em busca de elementos empíricos e teóricos sobre a atuação dos gestores escolares como implementadores de políticas públicas na Educação Básica.

Com base na associação dos termos “ações afirmativas” e “política de cotas”, dois trabalhos mereceram destaque por trazerem uma revisão de literatura bastante completa sobre a política cuja implementação estudamos: a dissertação de Mestrado de Verônica Souza e Silva (2015) e o artigo publicado por Paulo Vinícius Baptista da Silva e Carolina dos Anjos Borba (2018).

O estudo de Silva (2015), além da revisão de literatura, que abrangeu o período de 2011 a 2014, realizou entrevistas semiestruturadas com gestores e professores do Colégio Pedro II (Campus São Cristóvão III), apontando como resultado principal que, mesmo a maioria dos entrevistados sendo a favor da política de cotas no colégio, o maior desafio da implementação dessa política estava relacionado à permanência desses alunos no colégio com sucesso escolar. Importante destacar que Silva (2015) realizou seu estudo entre os anos de 2011 (período anterior à implementação da política de cotas) e finalizou em 2014 (período posterior à implementação da política).

Apresentando uma revisão de literatura de 2003 a 2014, o artigo de Silva & Borba (2018) está dividido em duas partes: na primeira, os autores analisam alguns

dados das publicações, como gênero dos autores, região brasileira da publicação, classificação Qualis das revistas e, no caso das teses e dissertações, as instituições em que foram defendidas. Já na segunda parte, apresentam uma síntese analítica dos principais resultados de cada publicação. Cabe assinalar que boa parte das produções levantadas aparece nos dois estudos ora destacados.

Silva (2015) e Silva & Borba (2018) chamam a atenção para os indicadores sociais que expressam a variável raça como determinante de acesso a bens sociais e à educação superior, destacando que as cotas raciais cumprem o papel de promover acesso a grupos historicamente discriminados. Apontam também que os movimentos sociais exerceram e exercem um papel relevante nos processos de produção, implementação e monitoramento das políticas afirmativas. Esses autores afirmam ainda que as revistas do campo da educação apresentaram um crescente número de produções sobre a temática das políticas públicas de ações afirmativas, principalmente após a implementação da lei de cotas (Brasil, 2012), porém, a maioria das publicações encontradas trata da política de cotas apenas no ensino superior. Do nosso ponto de vista, apresenta-se, assim, uma lacuna a ser preenchida, o que reforça a relevância da nossa pesquisa em uma instituição de educação básica. Consideramos, portanto, os trabalhos desses autores como ponto de partida relevante para a nossa revisão bibliográfica, que busca atualizar a literatura para além do recorte temático e temporal já explorado por eles.

Senkevics & Mello (2019) investigaram as alterações no perfil socioeconômico e racial do corpo discente das instituições federais de educação superior (Ifes) de 2012 a 2016. Para tanto, os autores desenvolveram uma análise exploratória do perfil dos ingressantes dos cursos presenciais de graduação das Ifes com base no cruzamento de dados do Censo da Educação Superior (2012-2016) e do Exame Nacional do Ensino Médio (2011-2015). A pesquisa apontou que a participação de ingressantes oriundos do ensino médio público aumentou de 55,4% para 63,6% entre 2012 e 2016, período em que também se verificou um importante acréscimo de estudantes pretos, pardos e indígenas nessas instituições. Os autores mostram ainda que houve um crescimento significativo na participação dos grupos beneficiados pela Lei de Cotas (Brasil, 2012) na maioria das instituições, especialmente nas consideradas de prestígio.

Propondo uma abordagem mais conceitual e histórica acerca das desigualdades educacionais, os artigos de Veiga (2017), Moll & Manfio (2019) e Gomes et al. (2021) afirmam que a política de cotas ressignificou a luta pelo direito à educação no Brasil, favorecendo pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos. Os três artigos supracitados reconhecem as lutas históricas dos movimentos sociais e os avanços normativos, porém apontam que ainda há um longo caminho a percorrer para uma educação menos desigual no Brasil.

Os artigos de Barbosa (2018), Moraes (2018), Sousa & Nascimento (2019) e Gonçalves & Bernardino (2020) indicam que a Lei de Cotas tem sido responsável por incluir na educação básica federal alunos que possuem características consideradas excludentes, como raça/cor preta ou parda e baixo nível socioeconômico. Barbosa (2018) realizou um estudo de caso em um instituto federal em Minas Gerais (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG – Campus I). Nesse estudo, foi aplicado um questionário com os alunos da 1ª série do Ensino Médio e realizadas entrevistas com dois estudantes cotistas que apresentaram, no questionário, a menor renda per capita familiar. Os resultados apontaram que 71,6% dos alunos que responderam ao questionário fizeram curso preparatório particular; 13,2% fizeram curso preparatório gratuito em projetos sociais ou por meio de bolsas de estudo em entidades privadas; e 15,0% estudaram em casa, sem apoio de professores especializados. Segundo Barbosa (2018), a oferta limitada de vagas nesse tipo de instituição, diante da grande concorrência, além das dificuldades relativas ao conteúdo exigido para a execução da prova, parece transformar o processo seletivo de admissão em um rigoroso sistema que exclui estudantes considerados não preparados para ingressar na instituição.

Considerando a Lei de Cotas, que instituiu a reserva de vagas sociais, raciais e para pessoas com deficiência, Moraes (2018) aponta que o ingresso nos Institutos Federais de Educação Profissional pode ser entendido como a efetivação do direito à educação. Sem perder de vista a importância da implementação da política de cotas como potencializadora do acesso de estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos, os trabalhos de Barbosa (2018) e Moraes (2018) confirmam que, apesar da inclusão proporcionada pela Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), as políticas de permanência nessas instituições ainda são frágeis.

Na mesma perspectiva de Moraes (2018), Sampaio & Oliveira (2015) explicam que, à medida que as políticas de acesso para cumprir a obrigatoriedade da Educação Básica avançaram, as desigualdades passaram a afetar mais a permanência e a aprendizagem dos estudantes, ou seja, a trajetória escolar. Muylaert et al. (2019), ao analisarem a implementação da política de cotas no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), compreendem a política de cotas como uma iniciativa alinhada à ideia de justiça como equidade na distribuição das oportunidades educacionais.

Por outro lado, Ribeiro et al. (2021), ao analisarem a política de cotas no campus Centro do Instituto Federal Fluminense (IFF), com foco no fluxo escolar, traçaram um perfil dos estudantes ingressantes no ano de 2016 por meio dessa política. Os autores apontam que, apesar de a política de cotas representar um avanço — pois, sem ela, parte desses alunos cotistas não teria conseguido ingressar —, eles apresentaram taxas maiores de evasão e reprovação escolar do que os demais. Esse resultado indica que, mesmo em uma instituição federal considerada de prestígio, as desigualdades muitas vezes se perpetuam, e ainda há desafios a enfrentar em relação à trajetória escolar dos alunos que ingressaram por meio de uma política de ação afirmativa voltada para a democratização do acesso.

Já Coutinho et al. (2021) discutem como o Colégio Pedro II implementou a política de cotas no processo de ingresso de seu corpo discente, a partir da análise dos certames de admissão em todas as etapas da Educação Básica, no período de 2012 a 2020. A pesquisa chama a atenção para o fato de que, mesmo os alunos realizando provas para acessar o colégio, a política de ações afirmativas era utilizada apenas para o acesso dos estudantes ao ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental, não contemplando as demais etapas, que possuem como forma de acesso o sorteio (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Os autores concluem que, mesmo com o aumento do número de estudantes pretos e pardos no colégio, o acesso desses estudantes ainda não é equitativo em todas as unidades da instituição, resultados que são importantes para a nossa pesquisa.

A dissertação de Meneses (2022) analisou as contradições explícitas entre o ideal institucional de colégio de excelência e o processo de democratização do acesso e permanência das classes populares no Colégio Pedro II (CPII). O trabalho propôs uma reflexão acerca das diferenças entre os projetos político-pedagógicos

dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando entender de que forma essas discrepâncias seriam responsáveis pela ruptura observada entre os dois segmentos e como essa ruptura interfere na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, Meneses (2022) realizou uma pesquisa qualitativa que envolveu a análise de documentos oficiais, indicadores acadêmicos e dados institucionais disponibilizados no site da instituição, além da realização de entrevistas semiestruturadas com educadores e ex-alunos do colégio que integraram o Projeto Classes de Adequação Idade/Série (CAIS), criado em 2018 para atender os alunos com distorções de fluxo escolar e conter a evasão. Segundo a autora, após a extinção do jubramento no colégio, foi realizado um levantamento que constatou o crescente número de alunos com distorção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Em função disso, o CAIS foi criado com o objetivo de corrigir as distorções e evitar a evasão. Meneses (2022) também destaca que a adesão ao projeto foi optativa para a direção escolar de cada campus. O Projeto CAIS foi extinto em 2021.

Situações cotidianas relacionadas à permanência e trajetória escolar também foram analisadas no artigo de Costa (2022), que, baseando-se na teoria de justiça social de Nancy Fraser, investigou a trajetória de permanência e êxito de alunos ingressantes na Educação Profissional do Instituto Federal Fluminense (IFF), no Estado do Rio de Janeiro. Ao analisar as ações do Programa de Assistência Estudantil do IFF, Costa verificou que, das 13 modalidades de bolsas e auxílios previstos, nenhum deles tinha como critério o acesso pela política de cotas para a concessão de algum tipo de ajuda. Dentre as bolsas e auxílios previstos no documento, cinco consideram critérios sociais (renda familiar e ser egresso de escola pública) e uma bolsa é exclusiva para alunos com necessidades especiais. O estudo concluiu que existe a necessidade de que, ao se implementar uma política afirmativa de acesso, ela seja acompanhada de uma política pública voltada para a permanência do estudante, com o objetivo de apoiar sua conclusão do curso dentro do tempo previsto e com qualidade na formação. A pesquisa de Costa pode nos ajudar a observar ações efetivas que busquem reconhecer e superar as desigualdades históricas da população negra, para além do acesso proporcionado pela Lei de Cotas (Brasil, 2012).

Na mesma perspectiva, o artigo de Mendes & Cruz (2022) analisou as matrículas e a implementação da Lei Federal nº 12.711 (Brasil, 2012) no período de 2014 a 2018 nos cursos de Agropecuária e Informática do Instituto Federal de Tocantins (IFTO). Os autores realizaram um levantamento dos estudantes beneficiados pela lei nos processos seletivos para o ingresso, utilizando os dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da instituição. Ao analisar os editais e as matrículas, concluíram que, apesar da oferta das vagas previstas em lei, apenas nos anos de 2014 e 2015 houve alunos beneficiados pela Lei de Cotas aprovados. Nos anos de 2016, 2017 e 2018, os estudantes que poderiam ser beneficiados pela ação afirmativa não alcançaram a nota mínima no processo seletivo.

No ano de 2022, a Lei de Cotas completou 10 anos de existência e, conforme seu artigo 7º, previa-se: “a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência” (Brasil, 2012). Por meio de uma pesquisa descritiva, baseada em dados bibliográficos e documentais, Braz (2022) realizou um estudo analisando o percurso, os avanços e os desafios das ações afirmativas no Brasil, com ênfase na Lei 12.711/12, como forma de ampliar a diversificação racial na educação. Seus principais achados foram: a importância da legislação educacional em direitos humanos para respaldar a política de cotas, a relevância da lei para a diversificação racial no ensino superior e o descumprimento da avaliação e monitoramento previstos, que deveriam ter ocorrido em 2022.

Algumas teses e dissertações analisadas também revelaram dados importantes sobre a política de cotas no Colégio Pedro II (CP II) e em outras instituições federais de ensino. Dargains (2015), Bastos (2017), Abreu (2012), Couto (2018), Matos (2018), Pio (2020) e Lima (2023) investigaram a implementação da política de cotas no CP II e nos institutos federais e colégios de aplicação de universidades federais como parte da democratização do acesso a essas instituições. Seus resultados apontam a necessidade de políticas públicas de permanência mais consistentes e significativas, como, por exemplo, um auxílio financeiro para os estudantes beneficiados pela política de cotas. Acreditamos que esses estudos podem servir como bases importantes para compreender melhor a organização pedagógica e administrativa do CP II e os efeitos da implementação da política no colégio e em outras instituições federais.

Bastos (2017) discute desigualdade racial e oportunidades educativas na implementação da política de cotas no CP II entre os anos de 2013 e 2016, identificando o perfil do estudante que acessa o ensino médio no CP II com base nessa política e verificando a relação entre o desempenho escolar de cotistas e não cotistas. Para Bastos (2017), a política de cotas pode ser considerada um instrumento para amenizar as desigualdades educacionais.

A dissertação de mestrado de Matos (2018) procurou compreender os fatores que influenciaram a permanência dos alunos do Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal Fluminense (IFF) – Campus Cabo Frio, localizado no Estado do Rio de Janeiro. O estudo traçou um perfil sociodemográfico dos alunos, descrevendo suas trajetórias nos cursos da instituição. Os resultados apontaram a retenção total ou parcial de muitos desses estudantes, ou seja, estudantes ficaram em dependência em algum componente curricular. O estudo conclui que as diversas interrupções do ano letivo devido às greves e a extensa carga horária do curso são fatores que influenciam na evasão. Por outro lado, a pesquisa mostrou que a permanência era motivada pelo reconhecimento da qualidade da escolarização oferecida, pelas boas relações entre alunos, equipe docente e demais funcionários, e pelos benefícios de Assistência Estudantil.

Ainda no sentido de analisar a política de assistência estudantil, a dissertação de Abreu (2012), por meio de uma abordagem metodológica mista, avaliou a Política de Assistência Estudantil no contexto do plano de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Maranhão. A análise aponta que a política, elaborada com base nas experiências das universidades federais, vem fundamentando e efetivando ações de apoio também nos institutos federais, e que a perspectiva de inclusão social contida na política busca reduzir os efeitos das desigualdades no âmbito dos institutos federais, proporcionando o suporte financeiro necessário para a permanência dos alunos na instituição.

A tese de doutorado de Miranda (2020) analisou as percepções de estudantes negros no Instituto Federal do Rio de Janeiro, suas trajetórias escolares e a implementação da política de cotas para o acesso, com foco nas ações institucionais para a permanência dos alunos cotistas. Segundo a autora, estes estudantes e suas famílias fazem parte da população de baixa renda, vivenciando desigualdades sociais e raciais. As narrativas trazidas pela autora indicam uma percepção da

política de cotas como um direito e também como uma reparação histórica da exclusão do povo negro.

A tese de Lima (2023) buscou analisar a relação entre a política de cotas e as desigualdades sociais, identificando como os sujeitos envolvidos em sua pesquisa interpretavam e traduziam a política de cotas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp UFPE). Os resultados do estudo apontaram que não basta garantir o acesso por meio da política de cotas, sendo necessário que outras ações afirmativas acompanhem o aluno durante o seu percurso acadêmico, visando à sua permanência com sucesso.

Finalmente, Santos (2018) e Silva (2021) realizaram estudos sobre a expansão do Colégio Pedro II nos anos 2000, com a abertura de novas unidades, inclusive em regiões mais periféricas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mostrando a preocupação institucional com a ampliação do quantitativo de vagas para alunos de outras camadas sociais.

A revisão de literatura empreendida apontou uma produção crescente no campo educacional sobre estas políticas de ação afirmativa, mas ainda escassa quando se trata de pesquisas sobre sua implementação na Educação Básica. Os 29 trabalhos analisados, entre teses, dissertações e artigos, apresentam resultados de pesquisas exploratórias, que indicam uma tendência no estudo sobre a implementação da política de cotas na Educação Básica. Essas leituras serviram de inspiração para a construção desta tese. Destacamos, sobretudo, os trabalhos de Dargains (2015), Bastos (2017), Couto (2018), Matos (2018), Pio (2020) e Meneses (2022), por nos permitirem entender o cotidiano escolar de instituições de prestígio acadêmico como o Colégio Pedro II. Destacamos especialmente o trabalho de Pio (2020), que se refere especificamente à implementação das políticas de ação afirmativa no CPII e aponta a necessidade de políticas públicas de permanência mais consistentes dentro da instituição. Ao analisar o percurso escolar de estudantes que entraram por meio do sorteio em 2004, acompanhando-os até o final do Ensino Médio e considerando as variáveis cor da pele e nível socioeconômico, a autora conclui que apenas 36,47% dos alunos autodeclarados pretos que acessaram o colégio por sorteio em 2004 concluíram o Ensino Médio. Isso indica que, após o acesso, outros obstáculos se interpõem, dificultando a conclusão do curso.

No que se refere à gestão escolar, destacamos o trabalho de Silva (2015), que realizou entrevistas semiestruturadas com professores e gestores do Colégio Pedro II (CPII), com o objetivo de colher suas percepções sobre a política de cotas. Segundo Silva (2015), os entrevistados se declararam, em sua maioria, favoráveis ao sistema de cotas. A pesquisa também destacou a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) na construção de uma identidade racial positiva.

Esses estudos se mostraram importantes não apenas para compreender como ocorreu a expansão da instituição nos últimos anos, mas também para entender como esse processo se articulou às estratégias utilizadas pela gestão do Colégio na implementação das políticas educacionais e na atuação para democratizar o acesso ao CPII. Nesta revisão de literatura, identificamos apenas um estudo (Silva, 2015) que focalizou a análise do desenho da política de cotas sob a ótica dos membros da direção, enquanto agentes implementadores de políticas, evidenciando a percepção desses gestores sobre a política. Diante dessa lacuna, nossa proposta é compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais no CP II.

## 4 Gestão dos processos na implementação de políticas públicas

Neste capítulo, de início, faremos a caracterização de cada um dos *campi* estudados e os agentes implementadores envolvidos no estudo. Posteriormente, desenvolvemos a análise das entrevistas com base em categorias de análises, algumas já previstas na preparação da pesquisa e outras surgidas durante a análise do material coletado, sempre em diálogo com as referências teóricas que nos orientaram durante toda a pesquisa.

Retomando sua estrutura, o CP II possui 14 Unidades de Ensino e uma unidade administrativa, a Reitoria. Cada unidade de ensino possui uma equipe gestora (diretor geral, administrativo e pedagógico) e núcleos que oferecem suporte a docentes e discentes. O colégio atende todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular, Técnico Integrado e Proeja<sup>27</sup>, bem como cursos de Graduação<sup>28</sup> e Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*.

Conforme exposto na discussão sobre a abordagem metodológica, as duas unidades escolares do CP II selecionadas como lócus da pesquisa foram São Cristóvão II (que atende apenas o segundo segmento do ensino fundamental) e São Cristóvão III (que atende o ensino médio regular e o ensino médio integrado técnico com os cursos de Desenvolvimento de Sistemas e Meio Ambiente). As duas unidades fazem parte do Complexo São Cristóvão, que é composto também pelo campus São Cristóvão I que atende a alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade (primeiro segmento do ensino fundamental). Além das três unidades de ensino, o complexo também é sede da Reitoria<sup>29</sup> e da Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC). A Figura 4 a seguir mostra a complexidade da estrutura organizacional da instituição:

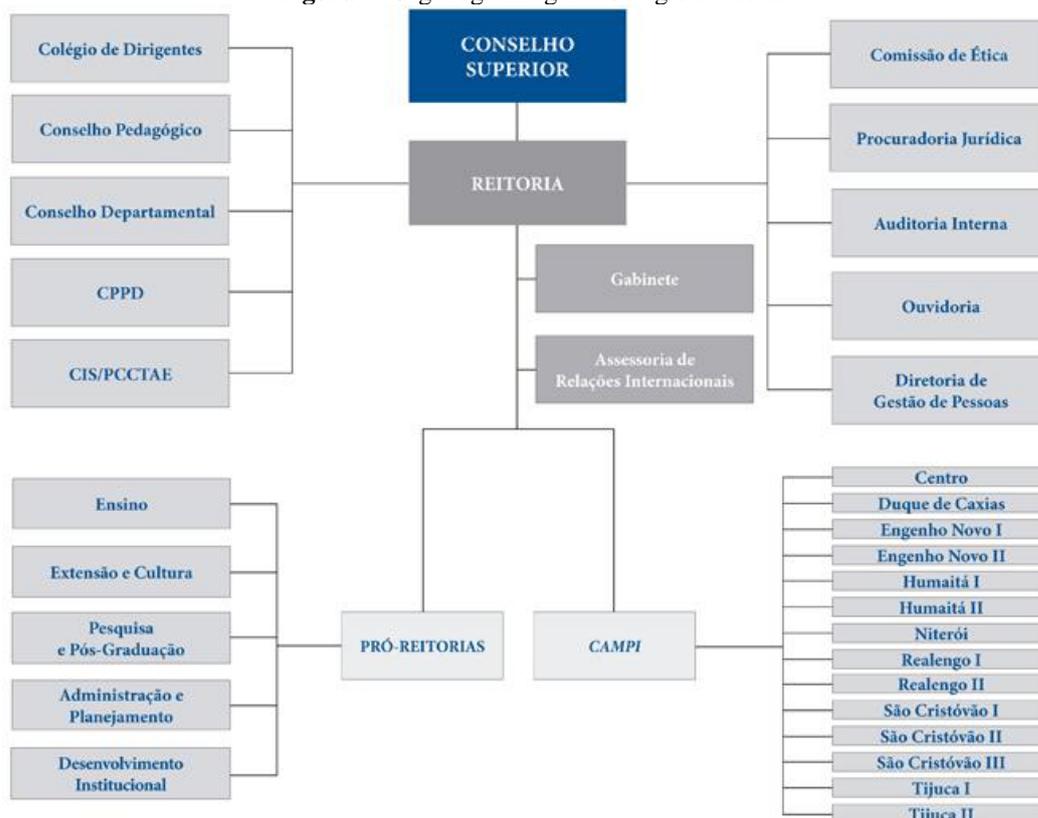
---

<sup>27</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado a partir do Decreto-Lei nº 5840 de 13 de julho de 2006 ,

<sup>28</sup> O Colégio Pedro II oferece 4 cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, que compõem as Licenciaturas Integradas em Humanidades. Com duração de oito semestres, as licenciaturas são gratuitas e acontecem no Campus Realengo II, no período noturno.

<sup>29</sup> Órgão executivo da instituição, cabendo-lhe a normatização, a coordenação e a supervisão de todas as atividades da instituição.

**Figura 4:** Organograma geral Colégio Pedro II



Fonte: site institucional CPEI ([https://www.cp2.g12.br/informes\\_progesp/95-acesso\\_informa%C3%A7%C3%A3o/148-organograma.html](https://www.cp2.g12.br/informes_progesp/95-acesso_informa%C3%A7%C3%A3o/148-organograma.html)), CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente<sup>30</sup> e CIS/PCCTAE – Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação<sup>31</sup>

Na próxima seção, apresentamos o bairro São Cristóvão, no qual se situa o complexo com três *campi* e a Reitoria, buscando reunir elementos contextuais – incluindo aspectos históricos – que podem contribuir para a compreensão do contexto sócio-geográfico em que atuam os agentes entrevistados. Consideramos importante explicitar esse contexto, pois ele é essencial para aprofundar a análise que buscamos desenvolver sobre o bairro, também de caráter histórico-imperial, onde estão localizados os dois *campi* envolvidos na pesquisa.

<sup>30</sup> A criação de uma Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) em cada instituição federal de ensino reporta-se ao Decreto nº 94.664, de 1987. Tendo passado por alterações na regulamentação desde então, atualmente a Lei nº 12.772/2012 e o Decreto nº 7.806/2012 definem que a CPPD deve “prestar assessoramento ao colegiado competente ou ao dirigente máximo na instituição de ensino, para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente” (§ 1º do art. 26 da Lei nº 12.772/2012).

<sup>31</sup> é o órgão responsável por acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a implementação do Plano de Carreira dos servidores técnico-administrativos em Educação da Instituição.

## 4.1

### O imperial bairro São Cristóvão

São Cristóvão é um bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, conhecido como “bairro imperial”. A origem do seu nome está relacionada a uma capela construída no bairro pelos jesuítas em 1627, elevada a condição de matriz em 1827 com a criação da Paróquia de São Cristóvão, que funciona até os dias atuais. Quem chega de trem ou metrô tem uma visão privilegiada: os lagos e jardins da Quinta da Boa Vista, onde está localizado o Paço Imperial de São Cristóvão, residência oficial da família real de 1809 até 1889, onde funciona atualmente o Museu Nacional de Arqueologia e Antropologia. São Cristóvão abrigou a elite aristocrática no período colonial e imperial o que trouxe para a localidade algumas das intervenções urbanas como

o Parque da Quinta da Boa Vista (de 1869-1878), a implantação da via férrea (1858) e da linha de bondes (1870), das estações ferroviárias São Cristóvão (1859) e Francisco Sá (1883), do Reservatório da Quinta da Boa Vista (1867), o Reservatório do Pedregulho (1880) — Estação elevatória e de tratamento de água de São Cristóvão (1858), o Solar da Marquesa de Santos (1828) e a instalação da primeira fábrica da região — a Fábrica de Velas Luz Esteárica (Almeida, 2013, p.71).

Atualmente, a Quinta da Boa Vista é uma área de lazer e diversão, reunindo história, natureza, cultura e lazer. No local também está localizado o BioParque<sup>32</sup> do Rio de Janeiro, voltado para o bem-estar dos animais e a educação ambiental.

**Figura 5:** Foto da Quinta da Boa Vista



Fonte: Foto de Oscar Valporto, blog #Colabora.

<sup>32</sup> O BioParque do Rio teve origem no antigo Jardim Zoológico fundado em 1888.

São Cristóvão também abriga o Observatório Nacional e o Estádio de São Januário - do Club de Regatas Vasco da Gama. Atravessando a Quinta da Boa Vista, chegamos ao Morro do Tuiuti, que nomeia a escola de Samba do bairro “Paraíso do Tuiuti” e a favela da Barreira do Vasco<sup>33</sup>. São Cristóvão também é cortado pela Avenida Brasil, uma das principais vias expressas da cidade do Rio de Janeiro. Além disso o bairro possui estações de trem e metrô que levam seu nome e o ligam a outros bairros da cidade e a outros municípios do estado. O imperial São Cristóvão também possui o Conjunto Habitacional Prefeito Mendes de Moraes, mais conhecido como Pedregulho, inaugurado em 1947 para abrigar funcionários federais, que com a transferência da capital federal para Brasília em 1960, entrou em decadência. O Conjunto Pedregulho foi reformado em 2010 como expressão do florescimento de uma política de cunho social no bairro (Figura 5), que em certa medida o consolida como um bairro mais popular.

**Figura 6:** Conjunto Residencial Mendes de Moraes



Fonte: Wikipedia (2025).

O bairro também abriga a Feira de São Cristóvão (Feira de Tradições Nordestinas), um mercado cultural e gastronômico que oferece uma verdadeira imersão na cultura nordestina. Desde as décadas de 1940 e 1950, a feira tem sido um importante centro de comércio de produtos típicos do Nordeste. Em 2023, a

---

<sup>33</sup> Conhecida por ser próxima ao Estádio São Januário, sede do Club de Regatas Vasco da Gama.

Feira foi declarada Patrimônio Histórico, Turístico, Cultural e Gastronômico do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei Estadual nº 10.170 (Rio de Janeiro, 2023).

**Figura 7:** Feira de Tradições Nordestinas (São Cristóvão)



Fonte: Portal *online* da rederiohoteis (2025).

No que diz respeito à educação em São Cristóvão, o bairro conta com 24 escolas públicas, sendo 15 da rede municipal, das quais nove atendem ao ensino fundamental; seis estaduais; e três federais – os *campi* São Cristóvão I, São Cristóvão II e São Cristóvão III do Colégio Pedro II (CPII). Dentre as escolas estaduais, destaca-se a Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, a primeira escola pública de comunicação da América Latina. Após essa breve apresentação do bairro São Cristóvão, onde se encontra o campo empírico desta pesquisa, passamos à caracterização dos *campi* São Cristóvão II e III e dos agentes implementadores que participaram do estudo.

De acordo com Cavaliere (2008), conquistar uma vaga no CPII é motivo de grande satisfação para as famílias, pois representa o acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade. O CPII é uma instituição disputada por muitos, como demonstram os números disponíveis no site institucional oficial para o ingresso dos alunos<sup>34</sup>. Para o Ensino Médio Regular Diurno, o Edital nº 31/2022 (Colégio Pedro II, 2022) disponibilizava 426 vagas para a 1ª série, distribuídas entre as unidades

<sup>34</sup> Todos os editais de seleção, seja para discentes ou servidores efetivos, assim como as contratações temporárias para o Colégio Pedro II são disponibilizados para inscrição e acompanhamento em seu site oficial (concursos e seleções). Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/81-concursos/10808-concursos-e-sele%C3%A7%C3%B5es.html>

Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II, Tijuca II e São Cristóvão III. O processo seletivo contou com 4.539 inscrições validadas, ou seja, para cada vaga, havia 11 candidatos, o que indica uma disputa bastante acirrada. Já para a 1ª série do Ensino Médio Técnico, foram ofertadas 107 vagas distribuídas entre as unidades Duque de Caxias, Engenho Novo II, Tijuca II e São Cristóvão III, com 1.335 inscrições validadas, ou seja, uma média de 12 candidatos por vaga.

Para Pio (2020), essa intensa disputa por uma vaga no CPII ocorre porque muitos pais sonharam, em algum momento, em estudar no colégio, que é reconhecido como uma escola pública de tradição e qualidade educacional, como demonstram seus resultados acadêmicos, comparados aos de outras redes de ensino. Muitas dessas famílias, não tendo conseguido essa oportunidade para si, transferiram essa expectativa para seus filhos.

No Capítulo 1 deste estudo, vimos como as discussões sobre a democratização do acesso a um ensino público de qualidade contribuíram para impulsionar a implementação de políticas de ações afirmativas, com o objetivo de promover oportunidades para grupos sociais específicos. Apresentamos também a estrutura administrativa e pedagógica do Colégio Pedro II (CPII) para a implementação dessas políticas. Retomando nossa questão de pesquisa, buscamos compreender quais ações e estratégias a equipe de direção escolar adota em cada campus do Colégio Pedro II para garantir que seus estudantes não apenas tenham acesso, mas também alcancem sucesso em sua permanência em uma instituição escolar de prestígio, que, como já exposto, possui condições particularmente favoráveis à implementação de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades. Investigamos a gestão da implementação de políticas para o enfrentamento das desigualdades educacionais no CPII, nas unidades São Cristóvão II e São Cristóvão III.

Assim, analisamos como as ações e estratégias utilizadas pelos atores escolares que compõem a direção das duas unidades selecionadas podem contribuir (ou não) para mitigar as desigualdades, inspirados nas análises de Pires (2019), que indicam que, em alguns casos, a implementação dessas políticas pode, paradoxalmente, contribuir para o aumento das desigualdades. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas – uma “conversa com finalidade” (Minayo, 2015) –, com professores e técnicos administrativos das unidades envolvidas, São

Cristóvão II e São Cristóvão III, além de analisar documentos institucionais disponibilizados por esses profissionais. A seguir, detalhamos a descrição das duas unidades investigadas.

## 4.2

### Caracterização: campus e participantes do São Cristóvão II

A unidade escolar São Cristóvão II tem entrada pelo Campo de São Cristóvão, em frente à Feira de Tradições Nordestinas e ao lado de duas escolas municipais, uma das quais foi fundada em 1872, quando era conhecida como uma das “Escolas do Imperador”<sup>35</sup>. A entrada do campus é bastante simples, composta por uma guarita cuja parede era pintada com os nomes de alguns bairros e com a inscrição da tabuada, considerada por alunos e professores um símbolo da escola (Cardoso, 2014).

**Figura 8:** Entrada do Colégio Pedro II (Campo de São Cristóvão)

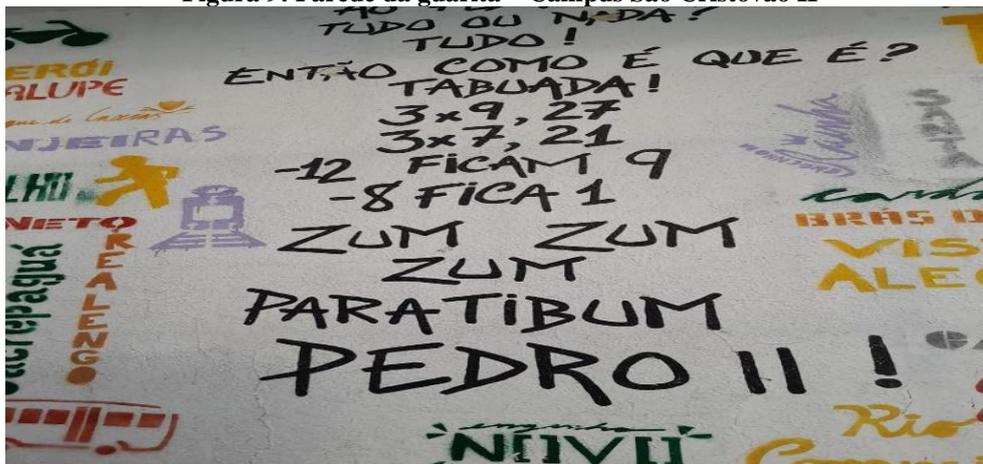


Fonte: Blog Colégio Pedro II.

---

<sup>35</sup> A instituição faz parte das chamadas escolas imperiais, criadas a partir de um desejo do imperador D. Pedro II oferecer um ensino público para a população.

Figura 9: Parede da guarita – Campus São Cristóvão II



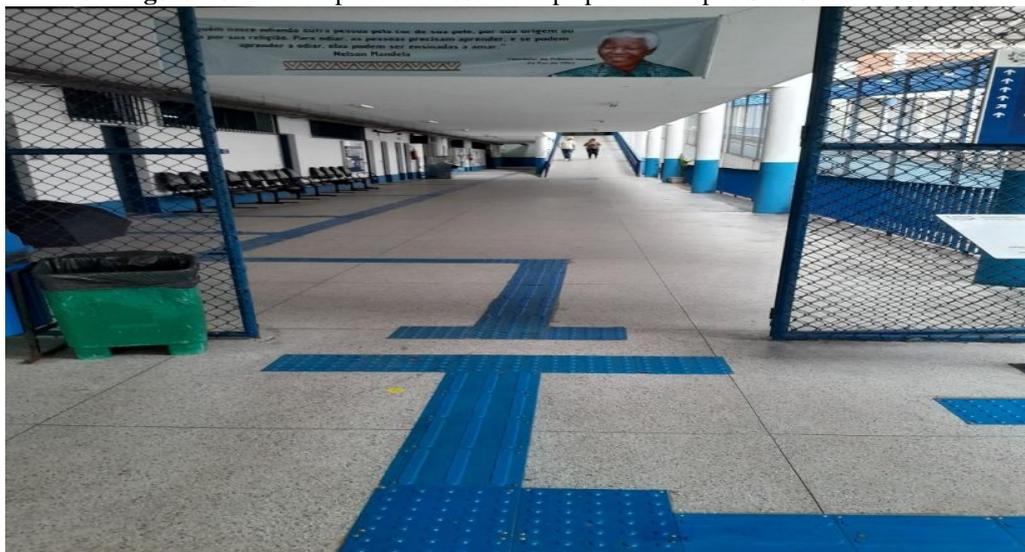
Fonte: Foto tirada pela pesquisadora, ao passar pela entrada do campus São Cristóvão II, em setembro de 2023, indicando a tabuada cantada pelos alunos do colégio.

O registro desta tabuada na entrada do colégio parece fazer referência a toda sua tradição<sup>36</sup>. Cardoso (2014) mostra que existem traços identitários que perpassam os discursos de alunos e professores do Colégio Pedro II, refletindo um sentimento de orgulho, pertencimento e tradição. Para a autora, a tabuada é uma espécie de “grito de guerra”, entoado ao final de qualquer solenidade, retratando a memória histórica e imperial do colégio. Essa espécie de “grito de guerra” ou “tabuada” — “é entoado em todas as comemorações, sem exceção; sempre há alguém que puxa o coro e, não são raras as vezes em que lágrimas surgem nos olhos dos mais velhos” (Pio, 2020, p. 151).

Essa entrada, bastante singela, revela pouco da instituição que se descortina após a guarita: um prédio grande, com vários andares, rampas, corredores, salas e setores. No pátio de entrada, nossa primeira visão, à direita, é a entrada da unidade São Cristóvão I, carinhosamente chamada de “Pedrinho”, cuja quadra espaçosa — com um parquinho ao lado —, na maioria das vezes em que estivemos ali, estava ocupada pelos alunos. Ao lado da rampa de acesso, ainda no térreo, à esquerda, o primeiro setor avistado é o da Assistência Estudantil (SAE), em frente ao qual, em muitas de nossas visitas ao Colégio, observamos filas para atendimento.

<sup>36</sup> Ao final da pesquisa, a pintura deixou de existir, voltando parede a ser somente branca.

**Figura 10:** Entrada pátio – acesso à rampa para o campus São Cristóvão II



**Fonte:** Foto tirada pela autora.

O final desta rampa também permite o acesso (por escadas, rampas e elevadores) à unidade São Cristóvão III, embora esta possua entrada independente, como indicaremos mais adiante. Do lado esquerdo da rampa encontram-se as instalações do campus São Cristóvão II (SCII). Neste primeiro andar, localizam-se a secretaria acadêmica, a sala da direção, o NAPNE, o SOEP e também uma sala de reuniões, cujo acesso pode ser feito tanto pela sala da direção quanto pelo corredor. Já no segundo andar, ficam a sala dos professores, os laboratórios e as salas de aula. O terceiro andar abriga mais salas de aula e uma pequena sala destinada aos inspetores. De acordo com Pio (2012), administrar todo esse espaço não é uma tarefa simples.

A unidade SCII é o único campus do CPII voltado exclusivamente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, contando, no ano letivo de 2024, com 37 turmas dos anos finais (6º ao 9º ano), totalizando 1.077 alunos. A unidade dispõe de dependências com acessibilidade, laboratório de informática e de ciências, internet banda larga, computadores para uso dos servidores e dos alunos (nos laboratórios de informática e no NAPNE), sala de leitura, biblioteca e quadra de esportes, além de uma sala de atendimento do NAPNE (INEP, 2023).

O Complexo São Cristóvão — que, como já assinalado, inclui três unidades escolares (São Cristóvão I, II e III), além das instalações da Reitoria — possui uma piscina, compartilhada entre as unidades, frequentemente mencionada pelos entrevistados como símbolo da estrutura diferenciada do colégio. Como já apontado, a infraestrutura das escolas públicas — os equipamentos disponíveis, sua

manutenção e o uso pedagógico, especialmente por parte dos estudantes — exerce influência significativa sobre o trabalho docente, conforme indicam as pesquisas em eficácia escolar (Alves & Franco, 2008; Faria & Guimarães, 2015). Esses estudos mostram que escolas com melhores condições físicas, instalações em bom estado de conservação e manutenção adequada de seus equipamentos tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos.

**Figura 11:** Campus São Cristóvão II



Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/>.

Atuando como docente em uma das escolas municipais vizinhas às unidades do CP II localizadas em São Cristóvão, foi possível observar a rotina de entrada e saída dos estudantes do colégio antes mesmo de obter a autorização para realizar a pesquisa. Durante o período em que o colégio esteve em greve<sup>37</sup>, a movimentação na rua diminuiu; no entanto, uma vez reiniciadas as aulas, observava-se uma volumosa quantidade de alunos que pareciam vir de outras localidades, visto o grande número de vans e carros que ficavam parados na porta das escolas vizinhas<sup>38</sup> bem antes das sete horas da manhã.

No dia da prova do processo seletivo para o ano letivo 2023, fui para o portão do Colégio observar a movimentação para o ingresso ao 6º ano, procurando

---

<sup>37</sup> Durante o ano de letivo de 2024, o CPII manteve-se em greve por 03 meses, de abril a julho (mês em que o ano letivo da escola iniciou).

<sup>38</sup> Usamos “colégios” pois incluímos as duas escolas municipais ao lado do Colégio Pedro II, que também, em suas entradas, se tornam estacionamento dessas vans.

captar os sentimentos dos que ficavam à espera, enquanto os estudantes faziam as provas. A fila que se formava na porta do SCII parecia não ter fim... Era possível observar os semblantes aparentemente cheios de expectativa daqueles que aguardavam do lado de fora, dos quais, por vezes, me aproximei para perguntar informalmente os motivos pelos quais buscavam uma vaga naquela escola e onde moravam — em algumas ocasiões, surpreendeu-me a distância entre a residência e a instituição. Nessa oportunidade, recebi uma grande quantidade de panfletos com propagandas de cursos e escolas preparatórias voltados especificamente para o ingresso no Colégio Pedro II. Uma das pessoas que distribuía os folhetos me disse: “Quero que o seu filho passe, mas, se não passar — que é o que acontece com a maioria —, nosso curso está ali no coração de São Cristóvão para ajudar a passar no ano que vem”. Essa fala sugeria que, para as famílias que possuíam condições financeiras para pagar um cursinho preparatório, as chances de sucesso nas provas aumentavam. De fato, o estudo de Dargains (2015) confirma que uma parcela significativa dos estudantes inscritos no concurso de admissão ao Colégio Pedro II participa de cursos preparatórios como estratégia para enfrentar o processo seletivo.

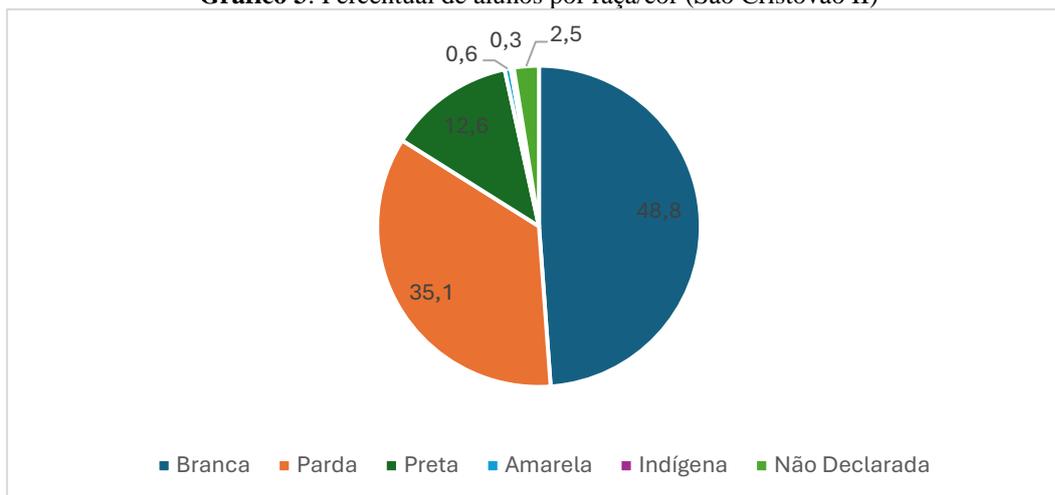
Nesses períodos em que permaneci naquela entrada, misturada entre mães, pais e responsáveis pelos candidatos, possibilitaram perceber quantos sonhos, vontades, esperanças — e até mesmo algumas angústias — influenciam a busca por um colégio cuja reputação atravessou os séculos. Uma das mães, que viera de Maricá, explicou que o Colégio Pedro II era conhecido como uma escola “de qualidade e que não se paga”. Um dos pais comentou que aquela era a segunda vez que tentava uma vaga para o filho e que, caso ele fosse aprovado, ele próprio “voltaria um ano”. Em seguida, contou que havia estudado ali e que era exatamente esse tipo de educação que desejava para o filho. Outra responsável me disse que passava o dia todo ali, pois o filho mais velho já era aluno do colégio, e que, mesmo morando longe, o sacrifício valia a pena, já que o Pedro II era excelente. Essa mesma mãe acrescentou que é raro encontrar uma escola pública que ofereça tantos benefícios como o Pedro II. Em meio às conversas, ouvi também que aquelas unidades do colégio eram consideradas as “melhores”, por estarem localizadas próximas ao trem e ao metrô, o que facilitava o acesso. Naquela manhã de domingo, tive a certeza de que o desejo de frequentar o CPEII iria continuar como sonho para muitos, pois ser aluno do Pedro II não era para todos e, infelizmente, em nosso país,

ainda são poucas as instituições que oferecem essa educação pública desejada por muitos.

Ao utilizar o conceito de “mobilização escolar familiar”, que remete às ações e atitudes dos pais para que os filhos sejam bem-sucedidos em sua escolarização, Nóbrega (2024, p. 78) afirma que: “quando a criança passa a ter sua centralidade reconhecida na dinâmica familiar, tudo é mobilizado para que a escolarização dela seja longa e de sucesso”. Minhas observações corroboraram que muitas famílias valorizam uma escola pública de excelente qualidade e tradição, como o Colégio Pedro II, por enxergarem nessa instituição a possibilidade de sucesso acadêmico também no longo prazo.

Em 2023, a unidade São Cristóvão II possuía 1.148 alunos matriculados. Desse total, apenas 18 alunos apresentavam necessidades especiais, o que corresponde a 1,6% das matrículas. No entanto, segundo dados do IBGE, em 2022 o Brasil possuía 8,9% de pessoas com deficiência, enquanto o Estado do Rio de Janeiro apresentava um índice de 8,1% (IBGE, 2022). Cabe destacar que a reserva de vagas para estudantes com deficiência no Colégio Pedro II foi consolidada a partir da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016). Carrasqueira et al. (2024), ao analisarem o quantitativo de alunos socialmente desfavorecidos que ingressaram no colégio, com base nos dados do Censo Escolar dos anos de 2012 (antes da Lei de Cotas), 2014 e 2016 (após a Lei de Cotas e sua revisão, que incluiu estudantes com deficiência), observaram que, no caso do 6º ano, houve um aumento no número de ingressantes com deficiência. Ainda assim, os dados apresentados indicam que a proporção desses estudantes permanece distante da representatividade populacional no país e no estado do Rio de Janeiro.

Para o ano letivo de 2024, a unidade SCII contava com 37 turmas, distribuídas em dois turnos (manhã e tarde). O Gráfico 3 apresenta a composição racial dos alunos dessa unidade:

**Gráfico 3:** Percentual de alunos por raça/cor (São Cristóvão II)

Fonte: Site institucional.

O Gráfico 3 revela que a quantidade de alunos brancos matriculados no Colégio Pedro II ainda é expressivamente superior à dos demais grupos raciais. O estudo de Coutinho e Arruda (2021) destaca a baixa proporção de alunos autodeclarados negros, sobretudo quando comparada à composição racial da população brasileira. Cabe ressaltar que outros estudos sobre o Colégio Pedro II indicam que a aplicação da Lei de Cotas, a partir de 2013, não resultou em um aumento significativo no percentual de alunos autodeclarados negros na instituição (Dargains, 2015; Couto, 2018; Pio, 2023; Carrasqueira et al., 2024), como apontado por Carrasqueira et al. (2024).

[...] para além do acesso, a redução das desigualdades sociais e raciais perpassa também por efetivas políticas de permanência e o acompanhamento efetivo dos cotistas, buscando promover a equidade nas trajetórias dos estudantes e romper com o racismo estrutural ainda muito presente nas instituições (Carrasqueira et al., 2024, p. 19).

Quanto aos servidores, a unidade SCII possui 96 professores, dos quais 86 são efetivos (89,6%) e 10 são professores substitutos (10,4%). Desse total, 79 professores (82,3%) possuem jornada de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva<sup>39</sup>, 16 (16,7%) cumprem uma carga horária de 40 horas semanais, sem dedicação exclusiva e somente um professor (1% do seu corpo docente), possui

<sup>39</sup> Conforme Portaria Nº 340, de 03 de março de 2008, Art. 1º: "Os docentes em Regime de Trabalho de Dedicação Exclusiva (DE) se encontram na obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho em dois turnos diários e completos e impedidos do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, não podendo ter sua carga horária de aulas aumentada além do máximo previsto em lei, a saber, 60% da carga horária do regime semanal de trabalho de 40 horas" (Colégio Pedro II, 2008).

carga horária de 20 horas. Conforme o Decreto 1.590/1995, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal:

Art. 1º A jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, será de oito horas diárias e:

I - carga horária de quarenta horas semanais, exceto nos casos previstos em lei específica, para os ocupantes de cargos de provimento efetivo;

II - regime de dedicação integral, quando se tratar de servidores ocupantes de cargos em comissão ou função de direção, chefia e assessoramento superiores, cargos de direção, função gratificada e gratificação de representação (Brasil, 1995).

Quanto à titulação acadêmica, considerando apenas os 86 professores efetivos, 46,5% (40) possuem mestrado, 36% (31) doutorado, 11,6% (10) especialização e 5,8% (5) possuem apenas graduação. Soares (2002) aponta que os altos índices em avaliações escolares, de maneira geral, são obtidos por estudantes que tiveram acesso a uma equipe docente com formação superior. Para o autor, esse aspecto é fundamental na análise das escolas brasileiras, considerando-se que a formação adequada dos docentes ainda representa um desafio para países em desenvolvimento, devido à convergência entre o perfil socioeconômico dos professores e o das escolas onde atuam (Soares, 2002).

Outro ponto relevante nas considerações sobre o campus São Cristóvão II do CPII é a cor/raça de seus servidores. Dentre os 96 professores, 65,6% (63) se autodeclararam brancos, 24% (23) pardos e 10,4% (10) pretos. Segundo levantamento realizado pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR), a população do Estado do Rio de Janeiro é composta por 57,78% de pessoas autodeclaradas negras (Brasil, 2024). Embora a Lei nº 12.990, de 2014, que reserva 20% das vagas nos concursos públicos federais para candidatos autodeclarados negros, esteja em vigor e seja adotada pelo CPII, os dados apresentados indicam que o corpo docente da instituição ainda é predominantemente branco. Nesse sentido, é importante refletir sobre a eficácia dessa legislação como mecanismo de combate ao racismo e promoção da justiça social.

Além disso, o campus São Cristóvão II conta com servidores técnico-administrativos distribuídos em diferentes funções, conforme a Tabela 3:

**Tabela 3:** Servidores Técnicos Administrativos do Campus São Cristóvão II

Cargo	Total
<b>Assistente em Administração</b>	21
<b>Técnicos em Assuntos Educacionais</b>	12
<b>Assistente de Alunos</b>	6
<b>Técnico em Contabilidade</b>	2
<b>Pedagogo</b>	2
<b>Auxiliar de Biblioteca</b>	2
<b>Fonoaudiólogo</b>	2
<b>Nutricionista</b>	1
<b>Técnico em Nutrição e Dietética</b>	1
<b>Auxiliar de Nutrição e Dietética</b>	1
<b>Almoxarife</b>	1
<b>Bibliotecário Documentalista</b>	1
<b>Auxiliar em Administração</b>	1
<b>Recreacionista</b>	1
<b>Engenheiro</b>	1
<b>Técnico em Secretariado</b>	1
<b>Revisor de Textos Braille</b>	1
<b>Tradutor Intérprete de Linguagem</b>	1
<b>Psicólogo</b>	1
<b>Servente de Limpeza</b>	1
<b>Assistente Social</b>	1
<b>Médico</b>	1
<b>Analista de Técnico da Informação</b>	1
<b>Técnico de Laboratório</b>	1
Total Geral:	<b>64</b>

Fonte: site institucional, CP2 em números.

A quantidade de cargos técnicos destaca a enorme diferença na estrutura de funcionamento do CPII em comparação com as escolas estaduais e municipais. De acordo com o questionário do SAEB (2023), 66% dos diretores escolares das redes estaduais de ensino e 36% dos diretores das redes municipais afirmam que suas escolas não possuem pessoal administrativo suficiente. Quanto à titulação desses técnicos, é importante destacar que, ao contrário do corpo docente, nenhum servidor possui doutorado. Contudo, 40,6% (46) possuem especialização, 14,1% (9) têm mestrado e 14,1% (9) possuem apenas o ensino médio, que é a formação mínima exigida no processo seletivo.

Desses servidores técnicos, 95,3% (61) têm uma jornada semanal de trabalho de 40 horas, sem dedicação exclusiva. Mais adiante, discutiremos a importância das informações sobre a carga horária dos servidores no contexto da gestão e do funcionamento da escola. Outro dado relevante é a composição racial/étnica dos servidores técnicos: a maioria se autodeclara branca (68,9% – 42 servidores), 18% (18) se consideram pardos e apenas 13,1% (8) se identificam como pretos. Esses números, como já mencionado no caso dos docentes, indicam

que a representatividade da população autodeclarada negra no CPII está abaixo do percentual observado na população brasileira, conforme os dados do IBGE.

A seguir, apresentamos o perfil acadêmico e profissional dos técnicos e professores que participaram deste estudo, sintetizado no Quadro 4 a seguir:

**Quadro 4:** Caracterização dos servidores entrevistados São Cristóvão II

<b>Função</b>	<b>Agenda- mento</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo no CPII</b>	<b>Tempo no Campus</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo na direção</b>
Diretor A	Visita a instituição, WhatsApp	Mestrado	10 anos	10 anos	Técnica	2 anos
Diretor B	Visita a instituição	Mestrado	40 anos	10 anos	Técnico - Pedagogo	2 anos
Diretor C	Visita a instituição	Mestrado em Língua Portuguesa	7 anos	7 anos	Docente Língua Portuguesa	10 anos
Chefe de Núcleo A	Visita a instituição	Graduação em Pedagogia	20 anos	20 anos	Técnico Administra- tivo em Educação	2 anos
Chefe de Núcleo B	e-mail	Mestrado Serviço Social	5 anos	2 anos	Técnico em Assuntos Educacio- nais – Assistente Social	2 anos
Chefe de Núcleo C	e-mail	Graduação Psicologia	6 anos	4 anos	Técnico em Assuntos Educacio- nais - Psicóloga	2 anos
Chefe de Núcleo D	Visita a instituição	Graduação	37 anos	34 anos	Técnico Administra- tivo em Educação	34 anos
Chefe de Núcleo E	Visita a instituição	Especializaç ão em Políticas Públicas	39 anos	5 anos	Técnico Administra- tivo em Educação	5 anos
Profes- sor A	WhatsApp	Mestrado Profissional	5 anos	5 anos	Docente - Matemática	2

Fonte: elaboração própria.

Como evidenciado no Quadro 4, dos nove participantes da pesquisa que compõem a gestão do campus, apenas dois são servidores docentes. Essa configuração contrasta com a realidade observada nas escolas públicas estaduais e municipais, onde é mais comum que as funções de gestão sejam exercidas por docentes. A coexistência de docentes e um número significativo de servidores técnicos (em sua maioria com formação superior, sendo muitos com pós-graduação)

sugere uma possível tendência – ao menos neste campus – de os cargos de direção escolar serem ocupados predominantemente por técnicos administrativos. Observa-se também que alguns dos servidores já faziam parte da gestão anterior.

É importante salientar que a maioria dos membros da equipe de gestão entrevistados deu continuidade à sua formação acadêmica, realizando cursos de pós-graduação, o que reflete uma provável preocupação dos servidores em construir um percurso formativo que transcenda a formação inicialmente exigida para seu ingresso no Colégio. No que tange ao tempo de serviço no Colégio Pedro II, destacamos que, dos nove entrevistados, três possuem mais de 35 anos de atuação na instituição e dois entre 10 e 20 anos. Esse dado nos permite levantar a hipótese de que grande parte dos entrevistados detém considerável conhecimento sobre o funcionamento da instituição e pode ter participado das alterações normativas ao longo do tempo, incluindo a implementação da política de cotas a partir de 2013.

### 4.3

#### **Caracterização: campus e participantes da unidade São Cristóvão III**

Segundo Pio (2012), o “Ensino Médio é a menina dos olhos do Colégio Pedro II” (p. 90). Como já assinalado, o complexo de São Cristóvão do Colégio Pedro II é o único onde o Ensino Fundamental II e Ensino Médio funcionam em unidades organizacionais e espaços distintos, mas integrados dentro do complexo. O campus São Cristóvão III, que abriga o Ensino Médio funciona no espaço antes ocupado pela Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE)<sup>40</sup>.

Na parte alta do terreno desta unidade, existe uma área de 9.000 m<sup>2</sup>, conhecida como Horto Botânico, cuja área arbustiva contou com a assessoria do paisagista Roberto Burle Marx (Pio, 2012). O espaço ficou desativado por alguns anos até que em 2004, a reitoria do Colégio, através do “Projeto Área Verde: um espaço de desafios”<sup>41</sup> deu início à reconstituição, revitalização e recomposição de toda esta área verde.

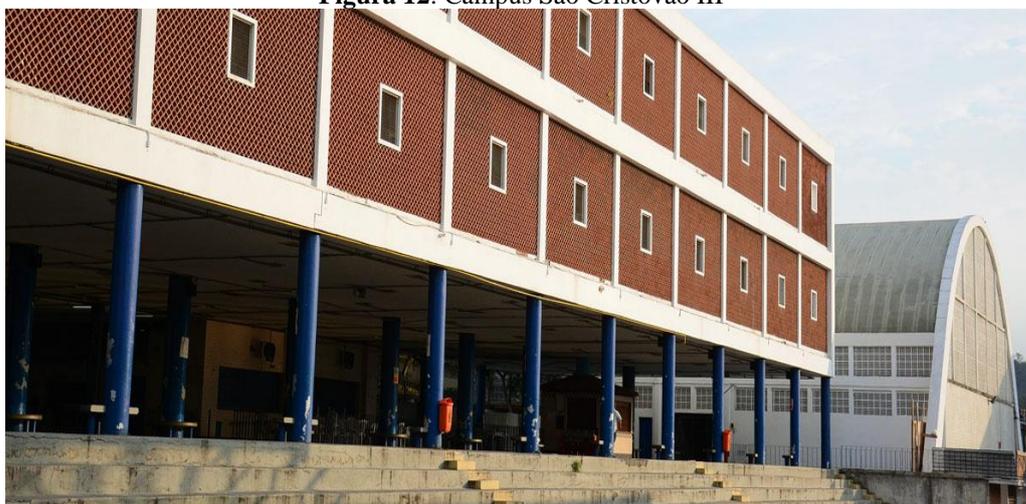
---

<sup>40</sup> A FAHUPE teve o seu funcionamento autorizado por meio do Decreto N° 65.736, de 2 de dezembro de 1969, sendo inicialmente mantida pelo Colégio Pedro II. Com o advento do Decreto N° 1.360/74, que proibiu o pagamento de salário dos seus professores e funcionários vinculados ao CPII, seu funcionamento foi descontinuado.

<sup>41</sup> O “*Projeto Área Verde: um espaço de desafios*”, funcionando como uma disciplina eletiva, deu início à **recuperação do horto**, inserindo a este **projeto piloto** 20 alunos do ensino médio da Unidade Escolar São Cristóvão. Terminou por criar nesta área um laboratório vivo, verdadeiro

Apesar de também contar com acesso pelo Campo de São Cristóvão, o campus possui uma entrada específica por uma rua lateral sem saída, transversal à Rua Fonseca Teles, que dá acesso ao Campo de São Cristóvão. A entrada da unidade São Cristóvão III localiza-se em frente a uma instituição privada fundada em 1924, tradicionalmente reconhecida no bairro como referência no campo educacional. O campus São Cristóvão III dispõe ainda de biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, sala de leitura, quadra de esportes — compartilhada com a unidade São Cristóvão II —, além de computadores para servidores e estudantes (situados nos laboratórios e na sala do NAPNE), com cobertura de internet banda larga em toda a escola (Inep, 2023). Observa-se que os *campi* do Colégio Pedro II analisados apresentam o mesmo desenho pedagógico e administrativo em sua organização interna.

**Figura 12:** Campus São Cristóvão III



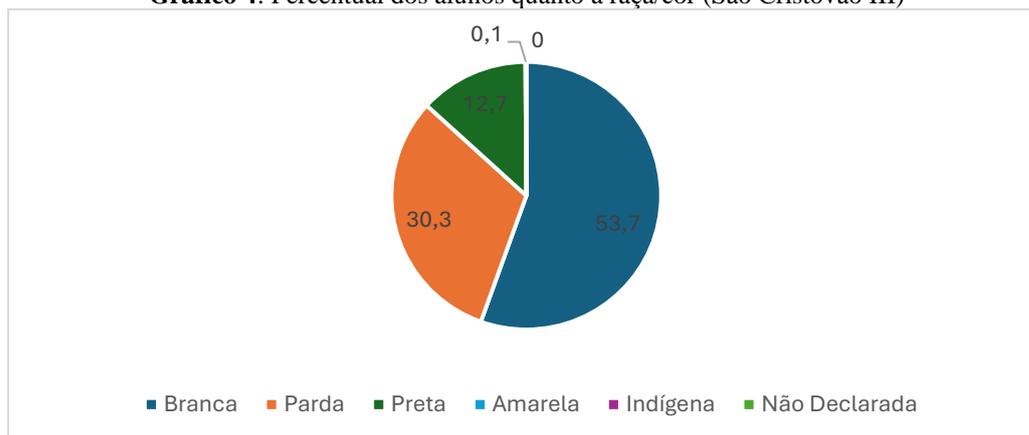
Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao3/>.

O campus São Cristóvão III oferece o Ensino Médio Regular e o Integrado (Técnico de Desenvolvimento de Sistemas<sup>42</sup> e Técnico em Meio Ambiente). Ao final do ano letivo de 2023, o SCIII, contava com 969 alunos matriculados, sendo a maioria (82,7% ou 801) matriculados no Ensino Médio Regular. Do total de alunos matriculados, somente 13 (1,3%) eram estudantes com deficiência. Quanto a composição dos alunos por raça/cor, 53,7% do seu corpo discente ainda se autodeclarava branco, sendo somente 30,3% pardo e 12,7% preto.

---

espaço de experimentação pedagógica real e ativa e que, naturalmente, se oferecia à prática da *pesquisa-ação*.

<sup>42</sup> Este curso anteriormente era denominado de Técnico em Informática.

**Gráfico 4:** Percentual dos alunos quanto a raça/cor (São Cristóvão III)

Fonte: Confeccionado pela autora com dados do site institucional.

No que se refere ao corpo docente, o campus São Cristóvão III conta com 112 professores, dos quais 86 são efetivos (88,4%) e 13, substitutos (11,6%). Desses 99 docentes, 86 (76,8%) possuem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ao Colégio, 25 (22,3%) cumprem carga horária de 40 horas semanais sem dedicação exclusiva, e apenas um professor atua com carga horária de 20 horas semanais. As condições de jornada de trabalho dos docentes da instituição já foram anteriormente apresentadas, com base no Decreto nº 1.590/1995, que regula a jornada de trabalho no âmbito da Administração Pública Federal. Quanto à titulação acadêmica, considerando apenas os professores efetivos, observa-se que o Colégio conta com um corpo docente altamente qualificado: 53,5% (60) possuem mestrado, 29,3% (39) são doutores, 8,1% (8) têm especialização, e 2% (2) possuem apenas a graduação. No que diz respeito ao quesito cor/raça, 75% (84) dos docentes se autodeclararam brancos, 17,9% (20) se autodeclararam pardos e apenas 6,3% (7) se autodeclararam pretos. O campus São Cristóvão III também conta com servidores técnico-administrativos, os quais, conforme apresentado na Tabela 3, estão distribuídos nas seguintes funções:

**Tabela 4:** Servidores Técnicos Administrativos do Campus São Cristóvão III

Cargo	Total
<b>Assistente em Administração</b>	31
<b>Técnicos em Assuntos Educacionais</b>	6
<b>Assistente de Alunos</b> <sup>43</sup>	10
<b>Pedagogo</b>	2
<b>Auxiliar de Biblioteca</b>	3
<b>Bibliotecário Documentalista</b>	2

<sup>43</sup> O Assistente de Alunos faz parte do quadro técnico-administrativo, tendo as suas atribuições definidas pela Portaria Nº 1982/2018.

<b>Administrador</b>	1
<b>Técnico em Laboratório</b>	6
<b>Assistente Social</b>	1
<b>Médico</b>	1
<b>Psicólogo</b>	1
<b>Total Geral</b>	64

Fonte: Site institucional, CP2 em números.

Por meio das entrevistas realizadas com membros das equipes gestoras, constatamos que os técnicos administrativos não estão distribuídos de forma igualitária entre as unidades, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 3. No que se refere à titulação desses profissionais, observa-se que, assim como no campus São Cristóvão II — e de forma distinta do corpo docente —, apenas um servidor possui doutorado; 12,5% (8) têm mestrado; 31,3% (20), especialização; 35,9% (23), graduação; e 1,8% (12), ensino médio.

Quanto à jornada de trabalho, 98,4% (63 servidores) cumprem carga horária semanal de 40 horas. Em relação à composição racial, a maioria dos técnicos se autodeclara branca (67,2% – 43 servidores), seguida por 18,8% (12) que se autodeclararam pardos e 14,1% (9) pretos. Cabe ressaltar que as funções desempenhadas pelos técnicos administrativos no Colégio Pedro II são padronizadas em todos os *campi* da instituição.

**Quadro 5:** Caracterização dos servidores entrevistados São Cristóvão III

<b>Função</b>	<b>Agenda- mento</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo no Colégio Pedro II</b>	<b>Tempo no Campus</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo na Direção</b>
Diretor D	Visita a institui- ção	Graduação Física	24 anos	20 anos	Docente – Física	2 anos
Diretor E	Visita a institui- ção	Mestrado Linguística	9 anos	8 anos	Docente Língua Portu- guesa	2 anos
Diretor F	Visita a institui- ção	Mestrado Políticas Públicas	7 anos	7 anos	Técnico – Assis- tente Administrativo	2 anos
Chefe de Núcleo F	Visita a institui- ção	Graduação Educação Física	2 anos	2 anos	Técnica	2 anos
Chefe de Núcleo G	Whats App	Graduação Serviço Social	5 anos	2 anos	Técnica	2 anos
Chefe de Núcleo H	e-mail e visita a institui- ção	Graduação Pedagogia	10 anos	5 anos	Técnica	4 anos

Função	Agenda-mento	Formação Acadêmica	Tempo no Colégio Pedro II	Tempo no Campus	Cargo	Tempo na Direção
Professor B	Whats App	Mestrado Matemática	15 anos	3 anos	Docente – Mate-mática	2 anos

Fonte: elaboração própria.

Nesse campus, a maioria dos entrevistados que compõem a equipe gestora são técnicos e servidores com menos de dez anos de atuação na unidade, tendo ingressado no quadro da instituição após 2013, ano de implementação da política de cotas no Colégio Pedro II. Ressaltar esse dado torna-se relevante, uma vez que não foi possível captar, por meio de seus relatos, percepções diretas sobre as transformações ocorridas na instituição a partir da adoção dessa política, como inicialmente se pretendia. Ainda assim, como será abordado nas seções seguintes, os depoimentos indicam que, apesar dos avanços conquistados, o Colégio Pedro II ainda é percebido como uma instituição elitista. Concluída a breve contextualização das unidades escolares e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, na próxima seção daremos início à análise das entrevistas realizadas.

#### 4.4

#### **A percepção dos atores escolares: analisando as entrevistas**

Como já mencionado, a entrevista individual é compreendida como “uma conversa com finalidade” (Minayo, 2015), ou seja, um processo dialógico e orientado. Nosso objetivo foi compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio Pedro II e, em particular, como os atores que compõem a equipe gestora de cada unidade percebem essa política e atuam na condução de sua implementação no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver uma análise do conteúdo das entrevistas realizadas, em articulação com a literatura acadêmica sobre o tema e sobre o Colégio, com o estudo dos documentos aos quais tivemos acesso e com a exploração dos dados disponíveis no site institucional. Procuramos, assim, compreender os processos de implementação das ações voltadas ao combate às desigualdades educacionais e à promoção da equidade no cotidiano escolar do Colégio Pedro II, especificamente nas unidades São Cristóvão II e São Cristóvão III.

Além dos diretores (geral, pedagógico e administrativo), os demais entrevistados foram selecionados por exercerem funções de chefia em setores que apoiam diretamente o trabalho da direção escolar. Nossa hipótese era de que esses sujeitos poderiam descrever e interpretar algumas das ações realizadas em cada unidade com o objetivo de assegurar que todos os estudantes — especialmente aqueles beneficiários de políticas afirmativas — tivessem uma trajetória escolar bem-sucedida. Além disso, buscamos compreender a percepção de cada agente sobre a política de cotas no interior da instituição.

As entrevistas, previamente agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, foram realizadas nas dependências dos *campi* São Cristóvão II e III do Colégio Pedro II. Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos apenas as designações "gestor", "chefe de núcleo" e "professor", sem identificação das disciplinas ministradas ou das unidades em que atuam.

Além das categorias de análise inicialmente previstas, a escuta dos entrevistados revelou novas categorias interpretativas, que serão discutidas nas subseções a seguir.

#### **4.4.1 Estrutura organizacional da instituição**

Esta seção reúne informações coletadas durante a pesquisa sobre a organização dos *campi* São Cristóvão II e III, considerando sua relevância para a compreensão dos arranjos institucionais estabelecidos entre as equipes de trabalho que cooperam diretamente com a direção de cada unidade, especialmente nos processos de tomada de decisão. Buscamos observar, ainda, a margem de autonomia — ou discricionariedade — que cada agente ou setor possui no exercício de suas funções.

Também procuramos compreender como se dá a comunicação entre a gestão escolar e suas equipes. No caso do Colégio Pedro II, essas equipes estão organizadas em núcleos específicos — SOEP, NAPNE, SAE e Secretaria Acadêmica —, cujos chefes, acreditamos, exercem papel estratégico na definição de regras e procedimentos durante a implementação de políticas públicas educacionais.

Pires (2016, p. 197) define arranjo institucional como o “conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma pela qual se articulam atores e interesses na implementação de uma política pública específica” e que, portanto, influenciam significativamente seus resultados.

Cada uma das 14 unidades de ensino do Colégio Pedro II possui um diretor próprio, escolhido por meio de processo de consulta à comunidade escolar (Pio, 2012), ainda que o Regimento Interno, promulgado em 1987, estabeleça que os diretores devem ser designados pelo Diretor-Geral<sup>44</sup>. Em sua dissertação de mestrado, Alessandra Pio Silva revela que, a partir das manifestações e pressões da Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII), desde 2005, a Direção-Geral passou a acatar a indicação da comunidade escolar para a escolha da direção das unidades — uma conquista dos servidores, segundo a autora.

De acordo com o Regimento Interno nº 503 (Colégio Pedro II, 1987), cada unidade é administrada por uma equipe diretiva composta por um(a) diretor(a)-geral, um(a) diretor(a) pedagógico(a) e um(a) diretor(a) administrativo(a). Embora subordinada à Direção-Geral (reitoria), a direção de cada unidade responde pela gestão local e tem autonomia para tomar um conjunto de decisões, conforme disposto na Portaria nº 806 (Colégio Pedro II, 2016), cujo artigo primeiro estabelece:

Delegar competência aos Diretores-gerais dos *Campi* do CPII, para, respeitados os dispositivos legais e regulamentares, empreenderem, no âmbito de suas Unidades, os atos e procedimentos a seguir enumerados, sem prejuízo de suas atribuições (Colégio Pedro II, 2016).

As atribuições dos Diretores Gerais de cada unidade de ensino são apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 6:** A atribuições dos Diretores Gerais de cada unidade de ensino

I	Atuar na prática de todos os atos necessários à movimentação e à execução orçamentária e financeira dos créditos e recursos que lhes forem descentralizados e repassados
II	Autorizar a realização de procedimentos licitatórios para aquisição de bens e contratação de serviços, respeitando os limites e dispositivos definidos pela legislação federal e regulamentos internos, desde que devidamente aprovados pela Procuradoria Federal
III	Autorizar a realização dos procedimentos de dispensa de licitação, com base no artigo 24 da Lei nº 8.666/93, e inexigibilidade de licitação, com base no artigo 25 da Lei nº 8.666/93, respeitando os limites e dispositivos definidos pela legislação federal e regulamentos internos, desde que devidamente aprovados pela Procuradoria Federal

<sup>44</sup>. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ocolegio/regimento/REGIMENTO.pdf>.

IV	Emitir portaria para constituição de comissões para atuarem em licitações, tomadas de contas, inventários físicos e financeiros, avaliações e alienações de bens e materiais permanentes ou de consumo, bem como para compor a equipe de apoio, desde que constituída apenas por servidores de seu Compus
V	Homologar, revogar e anular procedimentos licitatórios nas suas diversas modalidades, bem como ratificar contratações e aquisições por dispensa e inexigibilidade de licitação
VI	Autorizar para realização de despesas, a emissão, o reforço e o cancelamento do respectivo empenho ordinário, global ou estimativo, respeitando os limites orçamentários disponíveis
VII	Assinar Nota de Empenho, como Ordenador de Despesa, em conjunto com o Diretor Administrativo, como Gestor Financeiro
VIII	Autorizar o pagamento de despesas, respeitando os limites financeiros disponíveis
IX	Assinar, inclusive eletronicamente, ordens de pagamento, como Ordenador de Despesa, em conjunto com o Diretor Administrativo, ou cargo equivalente, como Gestor Financeiro
X	Autorizar a concessão e o pagamento de diárias, respeitando os limites orçamentários e dispositivos definidos pela legislação federal e os regulamentos internos, em viagens a serviço em todo território nacional;
XI	Autorizar o fornecimento de passagens aéreas e terrestres, respeitando os limites orçamentários e dispositivos definidos pela legislação federal e regulamentos internos, em viagens a serviço em todo território nacional
XII	Celebrar contratos decorrentes das modalidades de licitação previstas em lei, respeitando os limites e dispositivos definidos pela legislação federal e regulamentos internos
XIII	Aditar ou repactuar contratos decorrentes das modalidades de licitação previstas em lei, respeitando os limites e dispositivos definidos pela legislação federal e regulamentos internos, desde que devidamente aprovados pela Procuradoria Federal
XIV	Assinar certificados e declarações referentes à área de licitações e contratos
XV	Autorizar cadastro de servidores nos sistemas corporativos do Governo Federal

Fonte: Elaboração da autora (Colégio Pedro II, 2016)

Ao analisarmos a Portaria nº 806 (Colégio Pedro II, 2016), constatamos que as 15 atribuições destinadas aos diretores-gerais do Colégio Pedro II concentram-se predominantemente nas dimensões administrativa e financeira, não sendo mencionadas responsabilidades diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes. Esse aspecto dialoga com as considerações de Sousa (2006), ao evidenciar, em seu estudo, uma aparente menor centralidade pedagógica na atuação da direção escolar.

Ainda assim, compreendemos que tal portaria, ao delegar competências aos diretores-gerais de cada campus, opera como um instrumento de descentralização administrativa, com o propósito de assegurar uma gestão democrática, participativa e autônoma nos diferentes *campi* da instituição.

Cada unidade possui uma organização própria, mas são unânimes em centralizar o poder decisório nas mãos da sua Direção. É ela que toma as decisões administrativas e pedagógicas do local, com base, quase sempre, em dados percebidos através das ações dos setores auxiliares (Pio, 2012, p.81).

Embora o(a) diretor(a)-geral de cada unidade seja eleito(a), os(as) diretores(as) pedagógico(a) e administrativo(a) são convidados(as) pelo(a) diretor(a)-geral, após sua eleição, para compor a equipe gestora.

Na verdade, é o diretor geral apenas que concorre. Por cultura do Colégio mesmo primeiro eles se elegem e depois eles falam quem vão ser os seus diretores administrativos e pedagógicos. Tem algumas explicações [para ser assim] que vão de não parecer que é um clima de já ganhou, então já estou apresentando nomes, outra que é o fato de que, na verdade, como é uma eleição para diretor-geral, se debate um pouco sobre a ética de se colocar apresentar nomes para a direção administrativa e para a pedagógica como forma de conseguir mais votos (Diretor B).

De acordo com o Estatuto do Colégio Pedro II<sup>45</sup> (Colégio Pedro II, 2012), os diretores-gerais são escolhidos mediante processo de consulta à comunidade para um mandato de quatro anos, sendo permitida uma recondução sucessiva. Após a escolha do diretor geral, ocorre a subsequente indicação dos diretores pedagógico e administrativo, que trabalham de maneira conjunta, conforme explica o Diretor F:

A direção geral é o principal chefe do campus, e depois ela é subdividida em dois escopos, que é a direção administrativa, que cuida majoritariamente da parte administrativa, e a direção pedagógica, que faz majoritariamente a parte pedagógica, mas acaba tendo um entrelace entre essas atividades. Tanto o pedagógico interfere um pouco no administrativo, quanto o administrativo interfere um pouco no pedagógico (Diretor F).

Conforme o organograma (Figura 1), apesar de o diretor geral ser o chefe do campus, os diretores pedagógico e administrativo são responsáveis mais diretamente pelos núcleos.

O fluxo do trabalho é um combinado entre os três diretores. O diretor administrativo fica, de fato, com a parte administrativa, o pedagógico principalmente com atendimento, os professores, os estudantes e as famílias. E a direção geral vai fazer a mediação das duas partes, a pedagógica e a administrativa (Diretor C).

Posteriormente, são escolhidos os(as) chefes de cada núcleo — NAPNE, SOEP, SAE e Secretaria Acadêmica — para compor a equipe gestora de forma completa. De acordo com o organograma (Figura 1) dos *campi* e com o relato do

---

<sup>45</sup> O Estatuto do Colégio Pedro II foi aprovado em 5 de novembro de 2012, por meio da Portaria Nº 1316 e publicado no Diário Oficial da União em 6 de novembro de 2012.

Diretor F, cada um dos núcleos está vinculado diretamente a uma das diretorias (geral, pedagógica ou administrativa).

Estão associados mais diretamente à Direção Administrativa o Setor de Contratos, a Seção de Contabilidade e Finanças e a Prefeitura do Campus, responsável pela manutenção predial. Por sua vez, vinculam-se à Direção Pedagógica os seguintes setores: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), responsável pelo acompanhamento dos(as) estudantes com necessidades específicas; o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), que atua no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; e a Secretaria Acadêmica, encarregada da gestão da documentação escolar dos(as) estudantes (históricos escolares, declarações, fichas de matrícula).

Além disso, cabe à Secretaria Acadêmica a organização e montagem das turmas, seguindo critérios como a escolha da língua estrangeira, tema que será detalhado em seção posterior. Em entrevista com os(as) responsáveis pelo setor, ao perguntarmos se a montagem das turmas ocorre na própria secretaria, obtivemos a seguinte resposta: *“Sim. A gente vai preenchendo primeiro as opções do Pedrinho, segundo a língua estrangeira, depois o pessoal que vem do concurso”* (Chefe de Núcleo D).

Ainda segundo o(a) Chefe de Núcleo D, nos casos em que há solicitação de mudança de turma por questões disciplinares, essa decisão cabe exclusivamente à direção: *“O aluno segue a turma, se não tiver problema disciplinar na turma. Porém, somente a direção pode separar um aluno que está atrapalhando os outros”*. Isso se aplica inclusive quando a solicitação parte do SOEP ou do NAPNE:

Tem que ser a direção pra pedir isso. A mudança de turma, até de turno, tem que ser autorizado pela direção. Porque os pedidos a gente encaminha pra direção. Eles têm que fazer o pedido na direção e a direção comunica a gente a necessidade de mudar o aluno de turma (Chefe de Núcleo D).

No âmbito pedagógico, cada disciplina conta com um(a) coordenador(a) de área, escolhido(a) por seus pares. As atribuições dos(as) coordenadores(as) estão definidas pela Portaria nº 2.506, de 23 de julho de 2019, que também estabelece carga horária de 40 horas semanais para o exercício da função, a qual deve ser desempenhada por docente com carga horária de 40h, com ou sem dedicação exclusiva.

Já o setor de Assistência Estudantil está vinculado diretamente à Direção-Geral do campus (Colégio Pedro II, Art. 1º, 2017). Considerando os(as) chefes dos núcleos mencionados anteriormente como agentes implementadores de políticas públicas — e reconhecendo a importância desses setores no gerenciamento de ações voltadas à permanência bem-sucedida dos(as) estudantes na instituição —, faremos, a seguir, uma apresentação dos setores envolvidos na pesquisa de campo.

**Figura 13:** Organograma dos setores associados à Direção Pedagógica



Fonte: Elaboração da autora com base no site institucional.

Até o ano de 2018, o SOEP era denominado Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica (SESOP), cuja função principal era supervisionar a execução do Projeto Político-Pedagógico e o sistema de avaliação da escola (Pio, 2012). No entanto, por meio do artigo 2º da Portaria nº 4.111/2018 (Colégio Pedro II, 2018), o setor passou a ser denominado Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). Nossos(as) entrevistados(as) fizeram referência a essa mudança ao serem questionados sobre a origem do setor no contexto institucional.

Saiu de supervisão e entrou [na] educacional. Ou seja, passou a ser de educação, educacional e pedagógica. Mas não faz mais supervisão. É um entendimento que no setor não caberia fazer supervisão. Porque supervisão pedagógica, você está muito ligado à supervisão das disciplinas e quem faz isso geralmente é o coordenador de cada disciplina (Chefe de Núcleo H).

O SOEP é como se fosse o SOE, só que tem o P de pedagógico. Antigamente o setor fazia supervisão pedagógica, depois parou de fazer, só que acharam melhor deixar o P no nome. Mas eu sinto que a gente faz muito mais a parte de orientação educacional do que a parte pedagógica (Chefe de Núcleo C).

Ao comparar o SOEP com o SOE (Serviço de Orientação Educacional), a Chefe de Núcleo C revela que o SOEP acaba realizando mais atendimentos relacionados diretamente aos(as) estudantes. Conforme apontado por Pio (2012, p. 67), o SOE é frequentemente requisitado para “conversar com as turmas,

acalmundo-as e preparando-as para assistir às aulas”. Para a mesma chefe de núcleo, o setor acaba sobrecarregado por acumular múltiplas funções, sendo, em muitos casos, o primeiro espaço procurado pelas famílias: *“A gente brinca que o SOEP é tipo o posto Ipiranga, onde o pessoal não sabe muito bem pra onde que tem que ir dentro do Colégio ou o que tem que fazer e acabam vindo no SOEP”* (Chefe de Núcleo C).

Essa percepção está em consonância com a análise de Pio (2020), que aponta a ausência de clareza quanto às atribuições de cada setor: *“O aluno que chega do concurso não sabe o nome dos setores que precisa buscar para resolver pequenos assuntos do cotidiano”* (p. 58).

Posteriormente, foi publicada a Portaria nº 4.112/2018 (Colégio Pedro II, 2018), que definiu os(as) profissionais aptos a compor o quadro do setor, além de descrever as atribuições do SOEP e de cada profissional que nele atua. Segundo essa portaria, podem integrar o SOEP Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), pedagogos(as), psicólogos(as) e assistentes em administração (Colégio Pedro II, 2018). São objetivos do SOEP:

- I - Acompanhar o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e acadêmico dos estudantes;
- II – Promover a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem por meio de acompanhamento e da análise do desempenho dos estudantes;
- III – Incentivar as ações na Comunidade Escolar identificadas com a defesa e a ampliação de princípios que valorizem o saber, a ética, a cidadania, a diversidade, o senso estético crítico e a criatividade (Colégio Pedro II, art. 3º, 2018).

De acordo com a portaria que define as atribuições do setor, o SOEP pode ser considerado um espaço voltado ao acompanhamento dos(as) estudantes, especialmente no que diz respeito ao desempenho acadêmico. Esse trabalho de acompanhamento, esperado de um setor de orientação educacional e pedagógica, também foi descrito pelos(as) entrevistados(as):

*A gente toma conta de como está a situação escolar dos alunos, vendo como estão as notas. Se tiver uma determinada quantidade de matérias que o aluno está de recuperação, a gente chama a família ou o aluno e conversa. É um setor também que se a criança estiver passando por alguma questão emocional ou familiar, ela também pode pedir ajuda* (Chefe de Núcleo C).

*A portaria do setor fala uma coisa que a gente realmente faz, em grande medida, que é o acompanhamento do estudante em termos acadêmicos, sociais, também tem a dimensão psicológica, emocional, socioeconômica. Temos que acompanhar tudo isso* (Chefe de Núcleo H).

Os(as) entrevistados(as) reconhecem que as atribuições do setor estão diretamente relacionadas ao acompanhamento multidimensional dos(as) estudantes — abrangendo aspectos sociais, emocionais, acadêmicos e comportamentais —, em consonância com o que dispõe sua portaria de regulamentação (Colégio Pedro II, 2018). Observamos, ao longo das entrevistas, que esse acompanhamento se estende a todos(as) os(as) alunos(as), e não se restringe àqueles(as) que ingressaram na instituição por meio de políticas de democratização do acesso.

Durante os atendimentos, os(as) profissionais do setor preenchem uma ficha de registro, conforme explicado pela chefia do setor:

A gente monta como se fosse um prontuário. Toda vez que a gente atende algum aluno a gente preenche uma ficha. Atendeu uma responsável ou um aluno, colocamos na ficha. A gente escreve o que aconteceu e a gente vai colocando na pasta (Chefe de Núcleo C).

Quando os alunos vêm do “Pedrinho”<sup>46</sup>, o SOEP do São Cristóvão I repassa todas as fichas e encaminhamentos realizados. Entretanto, para além da transmissão das informações registradas nos atendimentos, a comunicação entre os setores dos dois *campi* ocorre apenas de forma pontual: “*Muito pouco contato. A gente recebe as fichas, mas parar para conversar não acontece*” (Chefe de Núcleo C). Por outro lado, observamos que a ficha que acompanha o(a) estudante, contendo informações sobre suas necessidades pedagógicas e cognitivas, não é elaborada no momento da entrada dos(as) alunos(as) que ingressam por meio de concurso: “Alunos concursados não tinham esse recurso, então, ninguém sabia o que ele poderia ter feito em outra instituição” (Pio, 2020, p. 59).

Além do atendimento diretamente associado ao(à) estudante, as atribuições do SOEP incluem o assessoramento à Direção-Geral do campus; a participação nas reuniões com responsáveis no início do ano letivo; o atendimento agendado a responsáveis, quando necessário; as reuniões entre responsáveis e professores(as); e o estabelecimento de uma linha de atuação preventiva voltada ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem (Colégio Pedro II, 2018).

---

<sup>46</sup> Campus São Cristóvão I que atende somente ao Ensino Fundamental I

**Quadro 7:** Atribuições dos servidores do SOEP

<b>Função</b>	<b>Atribuição</b>
Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos	Acompanhamento e orientação das turmas
Psicólogos	Atuação no âmbito da psicologia escolar

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria 4.112/2018

Assim sendo, os(as) profissionais que compõem o SOEP atuam diretamente com pais, responsáveis e estudantes, promovendo encontros entre responsáveis e professores(as), nos quais desempenham o papel de elo entre as famílias e o corpo docente, além de oferecerem apoio ao trabalho da direção.

Como já mencionado, outro setor considerado fundamental para os objetivos desta pesquisa é o Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O NAPNE foi instituído no Colégio Pedro II por meio da Portaria nº 906, de 18 de maio de 2012, posteriormente alterada pela Portaria nº 1.128, de 25 de junho de 2012 (Colégio Pedro II, 2012), que criou o serviço nas seguintes unidades do CPEI: Centro; Duque de Caxias; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; Niterói; Realengo I e II; São Cristóvão I, II e III; e Tijuca I e II. Até o ano de 2017, a única unidade em que ainda não havia a implantação do NAPNE era o Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo.

O NAPNE caracteriza-se como um “espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial conforme a legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas” (Colégio Pedro II, Art. 2º, 2012). O Diretor C comenta sobre o momento e o contexto em que o núcleo foi criado:

O NAPNE é de 2012. 2012 foi um ano muito importante para esse Colégio, muita coisa mudou. O que tinha antes era laboratório de aprendizagem, que tinha uma portaria, falando que ele precisaria existir, mas ele não era efetivamente regulamentado. Quando houve a regulamentação foi que o laboratório virou o NAPNE. Adriane Farah, que foi diretora pedagógica e já se aposentou, ela é a grande idealizadora do NAPNE (Diretor C).

O NAPNE foi criado no mesmo ano em que foi instituída a política de cotas, possivelmente como mais um recurso voltado à materialização do compromisso do Colégio com a inclusão e com o suporte aos(as) estudantes com necessidades específicas. O trabalho do núcleo é realizado em colaboração com os(as) docentes, o que depende, em parte, da carga horária disponível desses profissionais: “Neste setor há professores que se voluntariam a aprender como atender os casos especiais,

bem como disponibilizam tempos de aulas” (Pio, 2020, p. 75). Um(a) dos(as) chefes do setor afirma que a organização dos atendimentos ocorre *“de acordo com a disponibilidade dos professores, porque não tem professores com carga horária disponível todo o tempo”* (Chefe de Núcleo A).

De acordo com os(as) coordenadores(as) de disciplina entrevistados(as), os(as) dirigentes dos demais setores e os(as) próprios(as) coordenadores(as) do NAPNE, o núcleo constitui um espaço de trabalho colaborativo, organizado em parceria com os(as) docentes, com o objetivo de avaliar e atender, na medida do possível, as necessidades dos(as) estudantes — inclusive daqueles(as) que não possuem laudo.

Conforme estabelece a Portaria nº 906/2012 (Colégio Pedro II, 2012), o NAPNE no Colégio Pedro II se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação vigente, bem como àqueles com necessidades educacionais específicas (Brasil, Art. 2º, 2012). Além de atender estudantes com necessidades especiais — via de regra, com laudo —, o setor também oferece suporte a alunos(as) com dificuldades de aprendizagem:

A gente entende que a gente está lidando com um público que muitas vezes não tem como conseguir o laudo. O professor [que] está ali observando que aqueles estudantes que têm dificuldades que vão para além daquilo que a gente entende como dificuldade estritamente acadêmica, ele pode indicar. Aí a gente faz uma triagem, o nosso NAPNE tem uma fonoaudióloga que é especializada em triar esse tipo de público. Ainda que ela não “laude”, ela vai conseguir, dentro de determinados protocolos de atendimento e tal, perceber que aquele estudante tem alguma dificuldade, que ela não vai dar o nome ali. Embora, obviamente, [com] a experiência ela vai saber, olha, parece que é autista essa pessoa. Essa pessoa tem dislalia, ela é disléxica, enfim. E aí a gente consegue incluir essas pessoas nos atendimentos. No nosso NAPNE, de laudados hoje tem 127 estudantes, mas a gente atende 200 e alguma coisa (Diretor C).

Aqueles alunos que não têm laudo, porque às vezes a gente não sabe, mas os professores começam a sinalizar, ó, ali tem alguma coisa. E aí, a gente vê que a família não consegue um atendimento para requerer um laudo, entendeu? (Chefe de Núcleo A).

O professor do aluno chega para a gente e fala, olha esse aluno aqui, eu acho que ele precisa de alguma ajuda. Eu acho que ele tem alguma necessidade educacional específica (Diretor E).

Os(as) três entrevistados(as) afirmaram que, a partir das observações dos(as) professores(as), os(as) estudantes são encaminhados(as) ao NAPNE para avaliação

e possível acompanhamento pelo setor. Dessa forma, os(as) profissionais que atuam no núcleo exercem certo grau de discricionariedade ao decidirem quem poderá — ou não — ser atendido pelo serviço. A fala do Diretor C — “*Aí a gente faz uma triagem*” — chama atenção por evidenciar o papel dos(as) profissionais do NAPNE na definição de quais estudantes receberão acompanhamento, com base em critérios de escolha que, segundo os relatos, não são totalmente claros.

Essa seleção referente aos(as) estudantes que serão atendidos(as) parece estar fundamentada em critérios pedagógicos, nos quais os(as) agentes utilizam seus saberes técnicos para identificar aqueles(as) que, em sua avaliação, demandam acompanhamento especializado.

O atendimento realizado pelo NAPNE a estudantes sem laudo dialoga com a Nota Técnica nº 04/2014, publicada pelo Ministério da Educação. De acordo com esse documento, para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabe ao(à) professor(a) elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado — documento que comprova o reconhecimento, por parte da escola, da matrícula do(a) estudante como público-alvo da educação especial, assegurando o atendimento de suas especificidades educacionais.

[N]ão se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p. 3).

A Nota Técnica nº 04/2014, publicada pelo Ministério da Educação, dá ênfase à avaliação pedagógica como critério para que o(a) estudante seja acompanhado(a) pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que não possua diagnóstico clínico formal. Nos *campi* onde realizamos a pesquisa, esse processo avaliativo envolve, inicialmente, o(a) professor(a), que realiza as primeiras observações, seguido da atuação dos(as) profissionais do NAPNE.

O terceiro setor contemplado nas entrevistas foi o da Assistência Estudantil (SAE), responsável pela execução de programas, projetos e ações de apoio ao(à) estudante em cada unidade: “*É um setor relativamente recente no Colégio. Em*

2014, se implanta uma sessão na reitoria e depois nos campi” (Chefe de Núcleo B). A Assistência Estudantil em cada campus foi formalmente instituída por meio da Portaria nº 1.928, de 19 de junho de 2017:

Criar o Setor de Assistência Estudantil dos *Campi* vinculado tecnicamente à Seção de Assistência ao Educando da Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis / Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II e subordinado administrativamente à Direção-Geral do Campus (Colégio Pedro II, Art. 1º, 2017)

Ao SAE de cada campus compete: “fomentar a participação da comunidade escolar no planejamento, elaboração, execução e avaliação dos programas, projetos e ações para a assistência estudantil” (Colégio Pedro II, Art. 4, I, 2017). Para a Chefe de Núcleo B, é “*um setor pedagógico multidisciplinar que é voltado para a questão da permanência*”. E complementa: “*é um setor que trabalha muito com a questão da vulnerabilidade socioeconômica*”. Por sua vez, nas palavras da Chefe de Núcleo C: “*A assistência estudantil é o setor que cuida da questão social dos alunos, financeiro*”. Entendemos que, seguindo a fala da Chefe de Núcleo B, ele pode ser considerado multidisciplinar porque

além do Assistente Social, a Equipe Multiprofissional do Setor de Assistência Estudantil dos *Campi* poderá ser composta de Psicólogo, Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais e Assistente Administrativo, admitidas, sempre que necessárias, a participação e inclusão de outros profissionais (Colégio Pedro II, Art. 5º, 2017).

As falas dos(as) entrevistados(as), em consonância com a Portaria nº 1.928/2017 (Colégio Pedro II), que institui e regulamenta as ações do SAE, evidenciam a importância do setor para o atendimento de estudantes que, embora matriculados em uma instituição pública de ensino, demandam estratégias específicas que garantam sua permanência escolar.

Sobre essa questão, retomamos o diálogo com os estudos de Lima (2016), Pio (2020) e Arruda et al. (2021), que destacam os avanços das políticas de acesso ao Colégio Pedro II, mas também ressaltam que a permanência desses(as) estudantes continua sendo um desafio a ser enfrentado. Para Pio (2020), estudantes pretos e pardos, especialmente os(as) cotistas, apresentam menores chances de concluir a escolarização em instituições como o Colégio Pedro II.

Entretanto, considerando o direito à educação e a democratização do acesso, discutidos no início deste trabalho, entendemos que “*a presença desses corpos negros no interior do Colégio Pedro II é importante*” (Lima, 2016, p. 121).

O SAE realiza ao longo do ano ações e projetos que visam auxiliar a permanência dos alunos. Essas ações e projetos incluem a elaboração de um edital, levando-se em consideração o planejamento orçamentário disponibilizado pelo Governo Federal. O Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante é uma iniciativa que faz parte das ações do SAE e tem por objetivo:

contribuir para democratizar e ampliar as condições de permanência dos/as estudantes regularmente matriculados no Colégio Pedro II, que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Colégio Pedro II, Edital nº 01, 2015).

O Colégio Pedro II também oferece diversos auxílios, como tecnologias assistivas e material escolar — recursos que contribuem significativamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Completamos o conjunto de entrevistados(as) que compõem as equipes gestoras com os(as) agentes responsáveis pela Secretaria Acadêmica, setor encarregado pelos procedimentos de matrícula e pela manutenção dos registros escolares na documentação individual de cada estudante. A entrevista com essa equipe foi fundamental para compreendermos a dinâmica de distribuição dos(as) alunos(as) nas turmas, especialmente no início do 6º ano do Ensino Fundamental (unidade São Cristóvão II), momento em que se reúnem estudantes provenientes do sorteio público (vinculados ao Pedrinho) e aqueles que ingressaram por concurso, seja por meio de políticas afirmativas ou da ampla concorrência. Esse tema será aprofundado em seção posterior.

Após compreendermos as especificidades de cada setor, buscamos investigar como se dão os processos de comunicação entre eles — como reuniões, encontros e diálogos voltados à tomada de decisões que impactam o cotidiano escolar. A maioria dos(as) entrevistados(as) indicou que não há reuniões previamente agendadas entre os setores, com exceção das reuniões do Conselho Pedagógico (CONPED)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> O Conselho Pedagógico (CONPED) é um órgão consultivo e deliberativo, cuja finalidade é assessorar a Reitoria em questões pedagógicas e de ensino. É composto por representantes de diversos setores do Colégio Pedro II, entre os quais se destacam: diretores(as)-gerais,

Não, a gente não tem uma reunião fixa. A gente tem total liberdade de chegar no gabinete e dizer, olha, aconteceu agora um problema. A gente tem a reunião pedagógica que às vezes, acontece de 15 em 15 dias, que se chama CONPED (Chefe de Núcleo A).

O que a gente tem de reunião aqui no campus, e que tem frequência, é o que a gente fala que é um CONPED. Nesse conselho pedagógico, está reunindo todos os diretores, todas as coordenações pedagógicas, todos os setores. Só que ele acaba tendo um caráter mais administrativo. Ele tem um caráter mais administrativo. Você pode falar, às vezes pode falar o trabalho que está desenvolvendo (Chefe de Núcleo B).

A gente tem o CONPED, que é essa reunião que acontece periodicamente também, basicamente constituída pela equipe de direção e pelos coordenadores pedagógicos. Então a gente faz esses ajustes, de horário, por exemplo (Diretor E).

O Conselho Pedagógico (CONPED) no Colégio Pedro II é um espaço que visa promover o encontro da direção, chefes de núcleos e coordenadores das diferentes disciplinas. Lima (2001) afirma que a participação no âmbito da escola difere de outros segmentos, pois ela precisa ser percebida como positiva, uma vez que ela pode ser considerada um instrumento de democracia. Nossos entrevistados apontaram que, apesar das reuniões entre eles não acontecerem formalmente, ou seja, marcadas ou com regularidade, os setores dialogam entre si cotidianamente.

É um pouco complicado falar em reunião porque a gente trabalha aqui, como você pode notar, nossa sala é uma do lado da outra. Então, muitas vezes, a nossa reunião é o diretor chega aqui, abre a porta e fala: preciso falar com vocês. Aí a gente entra, conversa o tema específico do momento, faz alguma coisa e isso ocorre diversas vezes ao dia. Tem reuniões específicas só quando são problemas muito drásticos, principalmente quando a gente tem divergência em relação a decisão a ser tomada (Diretor F).

Não, a gente não tem reunião fixa. Mas, a gente tem total liberdade de chegar no gabinete e dizer: olha, aconteceu agora um problema, sem marcar uma reunião. A gente tem uma reunião pedagógica que, às vezes, acontece de 15 em 15 dias, que se chama CONPED, que é o Conselho Pedagógico (Chefe de Núcleo A).

É possível afirmar que a comunicação entre os setores ocorre, majoritariamente, de maneira informal, sendo motivada pelas demandas específicas de cada setor. Como relatou o(a) Chefe de Núcleo C: *“A gente não faz reunião*

---

pedagógicos(as) e administrativos(as), coordenadores(as) de disciplinas e chefes de núcleo (Fonte: site institucional).

*frequente, eu vou lá e falo. É, na amizade*”, indicando que o contato se dá de forma espontânea, conforme a necessidade, em meio às demandas cotidianas que frequentemente surgem de maneira imprevista.

A gente lida com apagar incêndios o tempo inteiro. Então vai muito em função do incêndio da vez. O incêndio da vez é um caso absurdo de racismo, como a gente teve um tempo atrás. Então eu sei com quem que eu vou conversar. Vou arrolar o NEABI<sup>48</sup>, eu vou lá, vou chamar no WhatsApp, todo mundo tem número de todo mundo aqui (Diretor C).

Quanto à comunicação entre os *campi*, uma vez que São Cristóvão é um complexo, ela parece ser informal e depender das relações estabelecidas entre os diretores:

Na gestão anterior, a direção do ensino médio, inclusive, ela sequer pôde terminar a gestão, porque teve que sair daqui quase que corrido, porque era uma gestão muito complicada. Então, não tinha um diálogo, e mesmo daqui para o Pedrinho também não era assim uma proximidade como a gente tem hoje. Hoje a gente trabalha junto muito bem (Diretor C).

Segundo esse(a) entrevistado(a), o fluxo de comunicação ocorre, atualmente, de forma amistosa, em razão das relações mais próximas entre as três equipes gestoras. No entanto, destacou que esse cenário pode variar significativamente, a depender do perfil da equipe de gestão, podendo haver comunicações menos fluidas em outros contextos.

A seguir, com base nos estudos de Mello et. (2007), Alves (2006), entre outros, bem como nas entrevistas realizadas, descreveremos como se dá a organização das turmas, considerando que o Colégio Pedro II, nas unidades investigadas, recebe tanto alunos(as) ingressantes por concurso quanto estudantes já matriculados(as) na instituição, oriundos(as) de outros *campi*.

---

<sup>48</sup> O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) está ligado à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC) e tem como finalidade promover a produção e a disseminação do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, estimulando a igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena.

#### 4.4.2 Composição das turmas

Um dos grandes desafios da educação é “organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre” (Gomes, 2005, p. 282). Alguns estudos (Gomes, 2005; Alves, 2006; Mello et al., 2007; Alves & Soares, 2007) indicam que a composição das turmas pode afetar de maneira significativa os resultados escolares dos(as) estudantes, fenômeno que a literatura denomina de “efeito pares”.

Alves (2006) destaca que as escolas podem tanto reduzir quanto ampliar as desigualdades entre os(as) estudantes, a depender da forma como organizam suas turmas. Com base nesses estudos, compreendemos que a maneira como o Colégio Pedro II distribui seus(suas) estudantes nos turnos e nas turmas pode favorecer — ou não — a reprodução de desigualdades educacionais.

É importante destacar que, nesse momento de alocação dos(as) estudantes, há certa autonomia por parte de cada unidade: “*Com exceção dos que vêm do concurso, cada campus pode decidir sobre a enturmação*” (Diretor A). Essa flexibilidade, contudo, não se aplica aos(às) estudantes oriundos(as) do concurso, cujo turno de estudo já está previamente definido no edital de acesso.

Nas entrevistas realizadas, considerando a relevância da composição das turmas e seu impacto nos resultados escolares apontado pela literatura, buscamos levantar informações mais detalhadas sobre os procedimentos de alocação dos(as) estudantes nas diferentes turmas, por meio de diálogos com os(as) chefes de núcleo e diretores(as), agentes diretamente envolvidos na implementação dessa distribuição.

O Colégio precisa alocar, nas turmas de um mesmo ano de escolaridade ou série — no caso das unidades São Cristóvão II e III —, estudantes oriundos(as) de etapas anteriores cursadas no próprio Colégio, especialmente os(as) provenientes do Ensino Fundamental I (realizado majoritariamente na unidade São Cristóvão I, comumente referida como “Pedrinho”), juntamente com aqueles(as) que ingressam na instituição por meio de concurso (com cotas ou via ampla concorrência), sendo necessário, para tanto, definir regras e critérios específicos.

Para Souza & Silva (2007), a distribuição dos(as) estudantes nas diferentes turmas (enturmação) pode tanto reduzir a diversidade interna — quando se baseia

em critérios como idade ou comportamento — quanto ampliar as desigualdades entre as turmas.

Nas duas unidades do Colégio Pedro II analisadas, a gestão procura manter os(as) estudantes que ingressaram por sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pedrinho) nas mesmas turmas até a conclusão do Ensino Fundamental II (São Cristóvão II), e também ao longo do Ensino Médio (São Cristóvão III). Dessa forma, os(as) estudantes que ingressam no 6º ano por meio de concurso tendem a ser agrupados(as) em turmas específicas, geralmente no turno oposto ao dos(as) alunos(as) oriundos(as) do Pedrinho.

Como os(as) estudantes que vêm do Pedrinho estudam, em sua maioria, no turno da manhã — e geralmente manifestam o desejo de permanecer nesse turno — os(as) alunos(as) ingressantes por concurso são, a princípio, alocados(as) nas turmas do turno da tarde.

A gente oferece primeiro as vagas para os estudantes do Pedrinho, inclusive em termos de calendário, eles chegam para a gente antes da galera do concurso, meses antes, então a gente já vai alocando ali nas turmas. E por isso eles conseguem escolher o turno com mais facilidade. Não é todo mundo que vem do Pedrinho que quer estudar de manhã também. (Diretor C)

Pedrinho continuou basicamente de manhã, raras as exceções [em que] tivemos pedidos para mudar para o turno da tarde. E tivemos alguns pedidos para mudarem para o turno da manhã. Como tinha disponibilidade, nós atendemos mais ou menos uns vinte pedidos, que passaram para o primeiro turno (Chefe de Núcleo D)

As alterações de turno são permitidas, desde que haja vagas disponíveis que possibilitem a mudança. No entanto, essas solicitações devem seguir as orientações estabelecidas na Portaria nº 124/2024 (Brasil, 2024), que normatiza os procedimentos e define os critérios para os pedidos de transferência de turno para estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Colégio Pedro II.

Nesses casos, a solicitação deve ser formalizada por meio do preenchimento de um requerimento de transferência, realizado pela família do(a) estudante ou pelo(a) próprio(a) estudante, quando maior de 18 anos (modelo em anexo). De acordo com a referida portaria:

Art. 2º O pedido de transferência para outro turno deverá ser formalizado pelo responsável legal do estudante, no ato de renovação da matrícula, mediante requerimento protocolado no campus onde o estudante está matriculado.

§1º Pedidos de transferência de turno motivados por situações emergenciais poderão ser protocolados a qualquer tempo no protocolo geral da reitoria. São

consideradas situações emergenciais: a. Estudantes federados a alguma associação esportiva; b. Questões de saúde amparadas por laudo ou orientação médica; c. Serviço militar; d. mudança de endereço de residência do estudante (Brasil, 2024).

Conforme o relato de um(a) dos(as) entrevistados(as), a existência de uma portaria que estabelece critérios contribui significativamente para o processo de tomada de decisões, oferecendo respaldo institucional às ações da gestão. Ressaltamos que, até fevereiro de 2024, as decisões relacionadas às alterações de turnos e horários eram tomadas exclusivamente com base na discricionariedade da direção, que avaliava, caso a caso, se o(a) estudante poderia ou não realizar a mudança de turno.

Eu recebo o processo aqui do responsável dizendo assim: “meu filho quer alçar voos mais altos, ele vai fazer um curso para fazer prova no ITA e só tem vaga de tarde e ele precisa ir para o turno da manhã e estudar a tarde para ele não dá”. Não dá para definir, porque todo mundo tem um motivo. Agora se é uma portaria. Em fevereiro saiu uma portaria que determina quais são os critérios pra poder fazer a concessão. Para a direção, a coisa mais saudável do mundo é ter uma portaria (Diretor D).

Os estudos sobre autonomia e discricionariedade, que envolvem os processos de tomada de decisão por parte das burocracias, indicam que, quanto mais prescrita for a política — como no caso da portaria que define as regras para mudança de horários, turnos e turmas —, menor será o espaço de discricionariedade do(a) burocrata. Ou seja, a análise da existência de margem de discricionariedade depende da observação das regras já instituídas (Lotta & Santiago, 2018).

O(a) burocrata deverá construir sua interpretação sobre essas regras e realizar escolhas quanto à sua aplicação e relevância. Para as autoras, embora as regras permitam a existência da discricionariedade, a compreensão do seu exercício depende de uma análise concreta da ação das burocracias. Assim, a discricionariedade corresponde ao espaço formalmente garantido para escolhas legais (Lotta & Santiago, 2018).

Um fator importante no processo de enturmação no Colégio Pedro II é a escolha da língua estrangeira. Em visita ao site da instituição, no início do ano de 2024, encontramos a seguinte mensagem direcionada aos(as) estudantes ingressantes no campus São Cristóvão III, oriundos(as) da própria instituição:

Prezados alunos do 9º ano do Campus São Cristóvão II,

Ao ingressar no Ensino Médio, no Campus São Cristóvão III, poderá ser feita a opção por uma das três Línguas Estrangeiras – Espanhol, Francês e Inglês oferecidos pelo Colégio Pedro II, exceto aos alunos do Ensino Médio Integrado, cuja língua estrangeira é o Inglês Técnico.

IMPORTANTE: O atendimento à opção do aluno será feito de acordo com o número disponível de vagas para cada língua estrangeira (Site Institucional<sup>49</sup>)

Dessa forma, a escolha da língua estrangeira é também um critério relevante para a organização das turmas. Isso é reforçado pelos depoimentos dos diretores

E eles também precisam escolher a língua e a gente tem no Colégio inglês como sendo obrigatório para todo mundo, sendo que a gente oferece espanhol e francês. Mas espanhol e francês, infelizmente, por questão de carga horária mesmo, a gente não oferece para todos os turnos. Então, eles fazem opção, se eles querem cursar espanhol do sexto ao nono, lá no ensino médio eles podem escolher de novo. Então, os meninos que vêm do Pedrinho, eles acabam também tendo esse privilégio, porque eles vão ser atendidos primeiro na escolha da língua (...) A língua é um fator determinante que dá muito problema, porque tem muitas turmas que vêm juntas desde o primeiro ano, ali no Pedrinho. E na hora de escolher a língua, um amigo vai escolher o francês e o outro vai escolher espanhol. Eu sempre peço para a direção de lá falar que língua determina a turma. (Diretor C, grifos próprios).

Então aqui a gente oferece três línguas, espanhol, francês e inglês. E a composição das turmas é muito orientada pela escolha que eles fazem na hora da matrícula. Quando fazem o encaminhamento de matrícula para cá, tem a opção de escolher, por prioridade, uma das três línguas. Basicamente, o aluno escolhe a 1ª opção inglês, a 2ª o espanhol, a 3ª é francês (Diretor D).

De acordo com os relatos dos(as) diretores(as), a escolha da língua estrangeira ocorre no momento da matrícula, sendo que, de certa forma, há um “privilégio” de escolha por parte dos(as) estudantes oriundos(as) do “Pedrinho”, uma vez que realizam a matrícula antes dos(as) demais: *“Vai preenchendo primeiro as opções do Pedrinho, segundo a língua estrangeira, depois a gente vê o pessoal do concurso”* (Chefe de Núcleo D).

Dessa forma, observamos uma tendência institucional à manutenção dos(as) estudantes oriundos(as) do concurso — sejam cotistas ou não — em um mesmo turno, com opções mais limitadas quanto à escolha da língua estrangeira. Diante disso, questionamos se, no momento da distribuição dos(as) estudantes oriundos(as) do concurso nas turmas, existe algum critério específico para os(as) cotistas e/ou se sua condição é identificada nas listagens.

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao3/2021/12/15/escolha-de-lingua-estrangeira>

Cotista a gente não consegue identificar muito claramente, não. Agora, a gente consegue identificar, por exemplo, alunos que vieram do concurso (Professor-Coordenador B, grifos próprios).

Não sabemos. Eu não tenho informação de aluno cotista. Quem é cotista e quem não é. Aqui dentro a gente não sabe. A menos que essa informação nos chegue por alguma imposição de algum processo ou coisa do gênero. Mas, na nossa rotina, eu não tenho informação de quem é e quem não é cotista (Diretor B, grifos próprios).

Não, não vem essa informação. E, [de]certa forma, como se tem essa cultura de que à tarde tem mais concursado, de manhã tem mais Pedrinho, os professores também não perguntam isso sobre as suas turmas (Diretor C, grifos próprios).

Apesar de os discursos dos(as) entrevistados(as) indicarem que não há um critério pré-estabelecido para a enturmação e identificação dos(as) estudantes cotistas, constatamos a existência de uma separação entre os(as) alunos(as) veteranos(as) — que já estudavam na instituição — e aqueles(as) que ingressam por meio de concurso público, os(as) chamados(as) calouros(as).

Segundo Gomes (2005), grande parte dos sistemas educacionais tende a formar turmas com base no aproveitamento acadêmico, optando por configurações mais homogêneas. De acordo com informações fornecidas pelo Diretor C, os(as) estudantes que já frequentam a escola costumam ocupar as vagas no turno da manhã.

Na prática, observamos que há, dentro da própria unidade, divisões estruturadas a partir da forma de ingresso dos(as) estudantes. Isso resulta, frequentemente, na concentração de alunos(as) cotistas em um mesmo turno, o que limita parcialmente seus espaços de interação. Conforme exposto nos estudos de Alves & Soares (2007), os processos de interação influenciam não apenas os resultados acadêmicos, mas também a motivação, as atitudes e as expectativas dos(as) estudantes em relação à escola.

Para os autores, as escolas desenvolvem formas internas de estruturar as desigualdades sociais, uma vez que as oportunidades educacionais “não são as mesmas em todas as turmas devido à interação do efeito contextual das salas de aula com as características dos indivíduos, o que potencializa estas últimas” (Alves & Soares, 2007, p. 53). Ou seja, os ganhos dos(as) estudantes refletem a interação entre suas competências intelectuais e o ambiente da sala de aula.

Na próxima seção, exploramos as percepções dos(as) entrevistados(as) quanto ao acesso ao Colégio Pedro II.

#### **4.4.3**

#### **O acesso ao Colégio Pedro II e as desigualdades educacionais: concurso X sorteio**

Como vimos na seção anterior, a forma de ingresso no Colégio Pedro II é determinante para a enturmação dos(as) estudantes — em termos de turno e turma —, fatores que podem ter impacto relevante em suas trajetórias escolares, conforme apontam algumas pesquisas (Alves, 2006; Alves & Soares, 2007).

No caso do CPII, o acesso de novos(as) estudantes está relacionado aos processos regulados por editais — que envolvem a elaboração, definição de vagas, datas de realização e organização do concurso. Assim, buscamos compreender qual é a participação dos(as) membros(as) das equipes gestoras entrevistadas nesse processo, especialmente à luz da proposta de democratização do acesso à instituição ao longo dos anos.

Vale lembrar que o Colégio Pedro II adota duas formas de ingresso: sorteio (para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e concurso (para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio). Em ambos os casos, são publicados anualmente editais que estabelecem as regras de implementação da política de acesso.

Para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aplica-se uma prova composta por questões de Matemática, Língua Portuguesa e Redação, com reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o 4º e o 5º ano em escolas públicas. De acordo com Feres & Campos (2016), esse critério configura uma forma de reserva de vagas com base em critérios socioeconômicos, em vigor para essa etapa desde 2005. Para o 1º ano do Ensino Médio, os(as) candidatos(as) também realizam provas nas mesmas disciplinas, sendo aplicada, nesse caso, a Lei de Cotas.

Segundo informações disponíveis no site institucional do Colégio Pedro II, para os anos letivos de 2023, 2024 e 2025, foram publicados 21 editais de acesso referentes às duas etapas que interessam à nossa pesquisa (6º ano e 1º ano do Ensino Médio), conforme apresentado no Quadro 5. O Colégio também publica,

anualmente, editais para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujo ingresso, como já mencionamos, ocorre por meio de sorteio público, sem previsão de reserva de vagas.

**Quadro 8:** Editais de acesso Colégio Pedro II

Ano*	Ano de Escolaridade	Editais
2022 2023 2024	6º ano Ensino Fundamental	Nº 37/2022 Nº 19/2023 Nº 22/2024
2022 2023 2024	1ª Série Ensino Médio Regular Diurno	Nº 31/2022 Nº 20/2023 Nº 23/2024
2022 2023 2024	1ª Série Ensino Médio Regular Noturno	Nº 32/2022 Nº 24/2023 Nº 24/2024
2022 2023 2024	1ª Série Ensino Médio Integrado Técnico em Administração	Nº 34/2022 Nº 21/2023 Nº 25/2024
2022 2023 2024	1ª Série Ensino Médio Integrado Técnico em Meio Ambiente	Nº 33/2022 Nº 22/2023 Nº 27/2024
2022 2023 2024	1ª Série Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical (flauta e violão)	Nº 36/2022 Nº 26/2023 Nº 28/2024
2022 2023 2024	1ª Série Ensino Médio Integrado Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	Nº 35/2022 Nº 25/2023 Nº 26/2024

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponíveis no site institucional.

\*Ano de publicação do edital. Cabe dizer, que os editais são publicados no ano anterior ao certame.

Todos os editais analisados fazem menção à Lei Federal nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas. Para o 6º ano, o Edital nº 37/2022 estabelece, em seu item 2.2, a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas — sejam elas municipais, estaduais ou federais.

Já nos Editais nº 19/2023 e nº 22/2024, observamos um avanço no processo seletivo, com a inclusão de critérios raciais — pretos, pardos e indígenas — entre as modalidades de reserva de vagas.

**Quadro 9:** Grupos e Modalidades de vagas dispostas no Edital Nº 37/2022

Grupo	Categoria
I - Escola Pública	EP – Categoria para candidatos que tenham cursado o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal.
	EP – PcD - Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal

Grupo	Categoria
II – Ampla Concorrência	AC - Categoria para candidatos que cursaram o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental em escolas da Rede Privada/Particular, mesmo que beneficiado por qualquer programa de bolsa de estudo.
	AC – PcD - Categoria para candidatos com deficiência que cursaram o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental em escolas da Rede Privada/Particular, mesmo que beneficiado por qualquer programa de bolsa de estudo

Fonte: Produzido pela autora, com dados disponíveis no site institucional.

**Quadro 10:** Grupos e Modalidades de vagas dispostas no Editais Nº 19/2023 e Nº 22/2024

Grupo	Categoria	Descrição
I - Reserva de Vagas	Escola Pública (EP)	Destinado aos candidatos que tenham cursado o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal.
	Pretos, pardos e indígenas (PPIs)	Destinado aos candidatos Pretos ou Pardos (conjunto da população negra, conforme Estatuto da Igualdade Racial) ou indígenas, terá o quantitativo de vagas proporcional à aplicação do percentual relativo à soma de Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) da população do Estado do Rio de Janeiro, segundo o Censo Demográfico IBGE 2010.
	Pessoa com Deficiência (PcD)	Destinado aos candidatos Pessoas com Deficiência, de acordo com a Lei no 13.146/2015, ou seja com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, terá o quantitativo de vagas proporcional ao percentual de pessoas com deficiência na população do Estado do Rio de Janeiro segundo o Censo Demográfico IBGE 2010.
	Cota Social (CS)	Destinado aos candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
II - Ampla Concorrência		Modalidade para candidatos que não optaram pelas vagas reservadas do Grupo I.

Fonte: Produzido pela autora com dados disponíveis no site institucional.

Dessa forma, o total de vagas oferecidas por campus deve ser preenchido com a reserva de 50% para candidatos(as) que se enquadrem em uma das modalidades previstas no sistema de cotas (Grupo I). A opção pelo uso da reserva de vagas deve ser formalizada por meio de declaração do(a) responsável pelo(a) estudante, desde que sejam atendidos os critérios estabelecidos para os grupos e modalidades descritos no Quadro 11.

**Quadro 11:** Grupos e Modalidades de vagas dispostas no Edital Nº22/2024

Categoria	Descrição
<b>Grupo I</b>	
M1 (EP/CS)	Modalidade de reserva de vagas para candidatos que atendam SIMULTANEA E EXCLUSIVAMENTE aos perfis EP e CS O CANDIDATO DEVERÁ ▪ ter cursado o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal; e ▪ ter renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
M2 (EP/PPI/CS)	Modalidade de reserva de vagas para candidatos que atendam <b>SIMULTANEA E EXCLUSIVAMENTE</b> aos perfis EP, PPI e CS O CANDIDATO DEVERÁ ▪ ter cursado o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal; ▪ ser autodeclarado preto, pardo ou indígena; e ▪ ter renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo.
M3 (EP/PcD/CS)	Modalidade de reserva de vagas para candidatos que atendam <b>SIMULTANEA E EXCLUSIVAMENTE</b> aos perfis EP, PcD e CS O CANDIDATO DEVERÁ ▪ ter cursado o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal; ▪ ser Pessoa com Deficiência; e ▪ ter renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo.
M4 (EP/PcD/PPI)	Modalidade de reserva de vagas para candidatos que atendam <b>SIMULTANEA E EXCLUSIVAMENTE</b> aos perfis EP, PcD e PPI O CANDIDATO DEVERÁ ▪ ter cursado o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal, Estadual ou Federal; ser Pessoa com Deficiência; e ser autodeclarado preto, pardo ou indígena.
M5 (PPI)	Modalidade de reserva de vagas para candidatos que atendam <b>EXCLUSIVAMENTE</b> ao perfil PPI O CANDIDATO DEVERÁ APENAS ser autodeclarado preto, pardo ou indígena.
M6 (PcD)	Modalidade de reserva de vagas para candidatos que atendam <b>EXCLUSIVAMENTE</b> ao perfil PcD O CANDIDATO DEVERÁ APENAS ser Pessoa com Deficiência
<b>Grupo II</b>	
AC	Modalidade para candidatos que não se enquadram nas modalidades anteriores ou não optaram pelas vagas reservadas do Grupo I.

**Fonte:** Produzido pela autora com informações do site institucional  
EP – Escola Pública, CS – Cota Social, PPI – Pretos, pardos e indígenas, PcD – Pessoa com Deficiência

Ao compararmos os três editais de acesso ao Colégio Pedro II, identificamos uma modificação significativa na configuração da reserva de vagas. No edital de 2022, a reserva contemplava exclusivamente estudantes oriundos de escolas públicas, representando uma forma indireta e relativa de adoção de cotas sociais.

Já nos editais de 2023 e 2024, observamos uma redistribuição das vagas destinadas aos(às) candidatos(as) do Grupo I (reserva de vagas), levando-se em consideração tanto as políticas de ação afirmativa da própria instituição quanto sua adesão à Lei de Cotas (Brasil, 2012). Essas alterações mais recentes foram mencionadas por alguns(as) dos(as) entrevistados(as) durante a pesquisa.

O acesso, a gente aprimorou muito recentemente, a política de cotas aqui com todos esses critérios de acesso deu uma diversificada. A gente tem estudantes de PcDs, estudantes de PcDs negros, estudantes de PcDs de escola pública. Temos muitas tipologias de acesso. A gente aprimorou nesse sentido, no acesso, mas eu vejo que na permanência a gente ainda derrapa (Diretor B, grifos próprios).

As alterações realizadas nos últimos editais para o 6º ano do Ensino Fundamental, aqui apresentadas, ainda que o processo seletivo incluía provas de

Língua Portuguesa, Matemática e Redação, indicam que o Colégio Pedro II tem buscado, ao longo do tempo, ampliar as oportunidades de acesso para diferentes grupos de candidatos(as). Esses avanços foram, em grande medida, impulsionados pela Lei Federal nº 12.711/2012 (Brasil, 2012).

No que se refere ao acesso ao CPII, Dargains (2015) questiona até que ponto a política de cotas tem, de fato, cumprido seus objetivos, considerando o caráter altamente competitivo do processo seletivo. Segundo a autora, o nível de dificuldade das provas acaba por selecionar, ainda assim, um perfil específico de estudantes, mesmo com a aplicação da Lei de Cotas.

Para Dargains (2015), o(a) estudante que consegue ingressar nesse tipo de instituição geralmente provém de famílias pequenas, com expectativas positivas em relação à educação, e que, inclusive, investem em cursos preparatórios com vistas a garantir o êxito no processo seletivo. Nesse sentido,

[n]a medida em que a política cria contingentes exclusivos de candidatos às modalidades de cotas em função da combinação dos critérios adotados, e delimita a concorrência especificamente entre os cotistas que se candidataram a uma vaga por uma determinada modalidade, incorre-se no risco de preencher vagas reservadas às cotas com candidatos que apresentaram desempenho superior ao de não cotista (Senkevics e Mello, 2019, p. 204).

De fato, ainda que os(as) estudantes cotistas que ingressam no Colégio Pedro II sejam beneficiados(as) pelas políticas de ação afirmativa, passam por um processo seletivo rigoroso. Conforme ressaltado por alguns(as) dos(as) entrevistados(as), não se trata de “qualquer aluno” — mesmo entre os(as) cotistas, estamos diante de um grupo considerado seletivo: “*Então, até dentro da cota, [é] a nata*” (Diretor C, informação oral).

Essa fala, em articulação com diversos outros depoimentos registrados ao longo da pesquisa, chama atenção para o elevado grau de exigência acadêmica das provas aplicadas no concurso público de ingresso no Colégio Pedro II, sugerindo que tal fator pode, paradoxalmente, funcionar como um mecanismo de reprodução de desigualdades.

No que se refere ao acesso à 1ª série do Ensino Médio, os editais analisados não apresentaram alterações significativas ao longo dos anos. Todos fazem referência à Lei de Cotas (Brasil, 2012) e estabelecem, conforme o Edital nº 2022, que a reserva de vagas (Grupo I) será realizada da seguinte forma:

**I A** – Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclarados pretos, ou pardos ou indígenas. (Escola Pública + Cota Social + PPI);

**II A PcD** - Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclarados pretos ou pardos ou indígenas. (Deficiência + Escola Pública + Cota Social + PPI);

**III B** - Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. (Escola Pública + Cota Social);

**IV B PcD** - Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. (Deficiência + Escola Pública + Cota Social);

**V C** - Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, autodeclarados pretos ou pardos ou indígenas. (Escola Pública + PPI);

**VI C PcD** – Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, autodeclarados pretos ou pardos ou indígenas. (Deficiência + Escola Pública + PPI);

**VII D** - Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal. (Escola Pública);

**VIII D PcD** – Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal. (Deficiência + Escola Pública) (CPII 2022).

No caso do Edital nº 23/2024, houve uma alteração relevante com a inclusão de uma nova modalidade de reserva de vagas destinada a candidatos(as) que atendam, simultânea e exclusivamente, aos perfis de escola pública e quilombola, em consonância com as atualizações da Lei de Cotas (Brasil, 2012). Para se enquadrar nessa modalidade, o(a) candidato(a) deve ter cursado integralmente todos os anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, em escolas da rede pública nacional de ensino — municipal, estadual ou federal (EP) — e se autodeclarar quilombola (QUI).

Quanto às vagas destinadas à ampla concorrência (AC), os editais preveem dois perfis distintos de candidatos(as): o primeiro abrange aqueles(as) que cursaram parcial ou integralmente o Ensino Fundamental em escolas da rede privada, mesmo que com bolsas de estudo; o segundo contempla candidatos(as) com deficiência (AC PcD) que também tenham cursado, total ou parcialmente, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em instituições particulares, ainda que como bolsistas (CPII, 2023).

A partir da análise dos editais referentes ao acesso à 1ª série do Ensino Médio, podemos afirmar que todos utilizam os critérios definidos pela Lei de Cotas para a organização da reserva de vagas.

No que diz respeito à formulação desses editais, com base nas informações coletadas nas entrevistas, constatamos que a elaboração é centralizada na Reitoria: *“É tudo na Reitoria, não é a gente que faz. É tudo resolvido na Reitoria”* (Chefe de Núcleo C).

Na nossa escola não tem nada que seja definido dentro de um campus. A gente segue as orientações que vêm da nossa Reitoria. Então, quanto ao processo seletivo, por exemplo, não é a diretora pedagógica ou diretor-geral que definem os editais de acesso (Diretor E).

Podemos considerar que, na estrutura do Colégio Pedro II, o cargo de Reitor é ocupado por aquilo que Loureiro & Abrucio (1999) denominam Burocracia de Alto Escalão (BAE). Esses(as) burocratas exercem funções de alto nível dentro da estrutura organizacional das instituições. Confirmamos, por meio das falas dos(as) entrevistados(as), que todas as decisões relativas aos editais de acesso ao Colégio são tomadas pela Reitoria, cabendo a cada campus apenas a execução dessas determinações.

Nesse contexto, os(as) diretores(as) escolares — considerados por nós, neste estudo, como burocratas de médio escalão — exercem uma função de mediação entre os(as) burocratas de alto escalão e os(as) burocratas de nível de rua (Lima, 2019). Ainda que, segundo os(as) entrevistados(as), haja pouco espaço no médio escalão para o exercício da discricionariedade, essa limitação não elimina a preocupação e o esforço desses(as) gestores(as) em enfrentar as desigualdades educacionais dentro da margem de atuação que lhes é possível.

A literatura sobre a implementação de políticas públicas nos ajuda a compreender que esse processo é fortemente influenciado pelos(as) atores(as) envolvidos(as), os(as) quais dão materialidade às políticas — podendo reduzi-las, ampliá-las ou até mesmo produzir novas formas de desigualdade (Lipsky, 2019; Lotta, 2010, 2014, 2019; Pires, 2019). No caso em análise, a partir das percepções dos(as) entrevistados(as), parece haver pouco espaço para decisões discricionárias por parte dos(as) gestores(as) de médio escalão.

Embora sejam instituições públicas e gratuitas, escolas de grande prestígio como o Colégio Pedro II tendem a adotar critérios seletivos de acesso — como apontamos na revisão de literatura (Dargains, 2015; Pio, 2012, 2020) —, o que acaba por privilegiar estudantes com maiores condições socioeconômicas, como também assinalaram alguns(as) de nossos(as) entrevistados(as).

Eu acho que é uma oportunidade para todos, agora o padrão de prova, eu considero um padrão alto. Então, é aquela história, tem alunos que tem condições e vão fazer um cursinho de seis meses e até um ano de preparação para poder concorrer aqui. E aí passa. (Chefe de Núcleo A).

Percebemos, a partir do discurso do Chefe de Núcleo A, o quão difícil pode ser o acesso a uma escola que, embora integre a rede pública de ensino, carrega consigo uma tradição de excelência e prestígio. Como afirmam Perroni & Brandão (2009, p. 79), “*a gratuidade de uma instituição pode não se traduzir na garantia do acesso público*”.

Pires (2019) também destaca que a implementação de uma política pública pode não alcançar os resultados desejados, contribuindo, inclusive, para a intensificação das desvantagens de determinados grupos sociais vulneráveis.

Esse esforço de muitas famílias e estudantes na preparação para o concurso de ingresso ao Colégio Pedro II torna-se evidente no perfil do alunado após o ingresso, como discutiremos a seguir:

Os alunos de concurso, do ponto de vista acadêmico, dão menos trabalho, porque já passaram pelo preparatório. E aí, inclusive os cotistas. A realidade do Colégio Pedro II, hoje, é uma realidade de estudantes que ou são brilhantes em suas escolas, ou fizeram preparatório para poder passar numa prova difícil, e chegam aqui com poucas lacunas de aprendizagem. Enquanto os meninos do Pedrinho, eles têm, sim, alguns problemas de letramento, de alfabetização. Eles chegam aqui com algumas dessas questões, então, sim, eles dão mais trabalho e algumas pessoas tendem a não querer trabalhar com eles, preferem os do concurso (Diretor C, grifos próprios).

E é por isso que eu estou falando que é muito interessante a metade da escola que está ingressando, uma parte, entram para o sorteio, então a probabilidade da classe operária ingressar é bastante, e aí você pega 50% das vagas para concurso. Essa sim por prova, e você coloca 50% de vagas para escola pública, é óbvio que você tá selecionando ainda os melhores da escola [pública] (Diretor B, grifos próprios).

Os estudos realizados por Perroni & Brandão (2009) apontam que, nos processos seletivos de acesso ao Colégio Pedro II, há uma aparente democracia. Embora o Colégio não seja uma instituição privada, sua particularidade histórica, suas condições estruturais e a formação docente de seu corpo de professores(as) o diferenciam significativamente das demais escolas da rede pública de ensino.

E hoje em dia, essa discussão mesmo de que a gente, nós somos um colégio público, de qualidade. Acho que já tá mais fixado, porque, de novo, assim, tem algumas pessoas, e até para fora mesmo, alguns alunos nossos têm essa dificuldade de entender que aqui é um colégio público, sabe? Como assim, o Pedro II é público? O Pedro II não é o Pedro II? Parece que o Pedro II é uma classe outra, né? Não é estadual, não é municipal, é o Pedro II (Diretor C).

Segundo a fala do Diretor C, até mesmo os(as) estudantes do Colégio Pedro II demonstram, por vezes, dificuldade em reconhecer a instituição como pertencente à rede pública. Tais percepções sobre o perfil do alunado dialogam com os apontamentos de Perroni & Brandão (2009, p. 66), para quem *“muitas instituições apresentam um caráter muito seletivo no que tange ao acesso e, com isso, acabam recrutando, em grande maioria, aqueles mais bem situados no espaço social”*.

De acordo com alguns depoimentos colhidos durante as entrevistas, há, entre os(as) próprios(as) servidores(as) do Colégio, uma divisão de posicionamentos: de um lado, aqueles(as) que defendem a permanência do processo seletivo por meio de provas; de outro, os(as) que gostariam que o sorteio fosse o critério de ingresso adotado para todas as etapas da escolaridade.

De modo geral, no Colégio hoje, a gente tem duas alas principais: das pessoas que defendem o acesso por concurso público e das pessoas que gostariam de ver o acesso no Colégio Pedro II apenas por sorteio, seja lá qual for o segmento. A gente faz isso no Pedrinho, mas eu costumo dizer que só é feito dessa forma no Pedrinho porque não tem como a gente aplicar prova para crianças de 6 anos. Porque se tivesse alguma forma, eu acho que o Pedro II ia dar um jeitinho de ser prova (Diretor C).

Eu sou a favor da prova. É claro que talvez o sorteio seja mais justo. Acho que acaba que a prova é um pouco mais excludente. Dependendo do que a pessoa teve

acesso, talvez até para a família inscrever num concurso desses seja quase impossível de acontecer, mesmo que a pessoa tenha habilidade para passar na prova (Chefe de Núcleo C)

A nossa questão do sorteio é mais a questão de ser democrático, porque nem todo mundo tem a capacidade de fazer um preparatório. Então, o sorteio seria um pouco mais democrático. Óbvio que nos primeiros anos provavelmente a gente teria algumas dificuldades em que o aluno talvez não conseguisse acompanhar o ritmo atual do Colégio (Diretor F)

O caráter seletivo do Colégio também nos parece evidente quando os(as) entrevistados(as) reconhecem as dificuldades de leitura e interpretação dos próprios editais de acesso. Como afirmou o Diretor A: *“A gente tem um edital que uma família de classe popular não é capaz de ler sozinha e compreender. Isso já é uma hierarquia, já é uma exclusão”*. O mesmo entrevistado complementa: *“O nosso próprio edital exclui. É o nosso instrumento de maior exclusão”*, reiterando ainda: *“Eu tenho dificuldade com este edital para ler”*.

Nesse sentido, reconhecemos que a publicação de um edital cujos conteúdos não são plenamente compreendidos nem mesmo por servidores(as) da própria instituição acaba por operar — e (re)produzir — uma forma concreta e estrutural de desigualdade desde o início do processo seletivo.

Os mais pobres são condenados mais uma vez a ocupar os piores lugares sociais; os mais ricos, ao contrário, poderão ocupar os melhores bancos escolares e se preparar para alçar nichos cada vez mais elevados no espaço social – e isso com financiamento integral dos recursos públicos (Perroni; Brandão, 2009).

Para os autores, esse tipo de edital já representaria a “sutil eliminação dos mais pobres” (Perroni & Brandão, 2009). De certa forma, a própria formulação do edital já parece indicar qual o perfil de estudante que o Colégio pretende atrair para compor seu corpo discente.

Ainda assim, podemos compreender que o Colégio Pedro II passou por um processo de democratização, especialmente com a ampliação de sua atuação no Estado do Rio de Janeiro e a chegada a outros municípios (Silva, 2021). Esse processo de expansão pode ser considerado um avanço significativo na tentativa de mitigar as desigualdades educacionais, embora a forma de acesso permaneça excludente (Perroni & Brandão, 2009).

Entendemos que o sorteio público seja, atualmente, a forma mais democrática de ingresso no Colégio. No entanto, reconhecemos que nem todas as

famílias possuem condições de compreender plenamente um edital com linguagem e estrutura tão complexas. O estudo de Pio (2020), ao relatar sua experiência como servidora técnica da instituição, reforça que ser democrático no acesso não é, por si só, suficiente para garantir equidade no processo educacional:

Afirmo isso após me deparar com essa senhora que pouco sabia ler, que não tinha acesso à internet para baixar o edital grande e complexo e, tampouco, tinha dinheiro para imprimi-lo e tirar as várias cópias de documentos exigidas. Não cheguei a perguntar, mas também pude considerar que para estar ali seria preciso, provavelmente, faltar ao dia de trabalho e perder um valor em dinheiro extremamente necessário à manutenção da família – o que impede muitas mães das classes populares de acompanhar a vida escolar dos filhos (Pio, 2020, p.8).

Em suma, para algumas famílias, o sonho de ver seus filhos estudando em uma instituição de prestígio, com a possibilidade de ingresso ainda na Educação Infantil e continuidade da trajetória acadêmica até o final do Ensino Médio — como o Colégio Pedro II pode oferecer — nem sempre se concretiza, pois essa oportunidade não é, de fato, acessível a todos(as) que participam do processo seletivo (quando conseguem participar).

Em certa medida, parece contraditório afirmar que há dificuldade na compreensão dos editais — especialmente os referentes ao ingresso por sorteio — quando a intenção declarada do Colégio é justamente democratizar o acesso. A própria instituição reconhece que os “Pedrinhos” foram concebidos com outra finalidade: *“Eles nascem pensando num processo de abertura, de democratização, de entrada, de acesso para outras camadas”* (Diretora A). No entanto, observa-se uma lacuna entre essa intenção e a realidade das famílias das camadas populares, que frequentemente não dominam a leitura e a interpretação de textos legais complexos e repletos de termos técnicos, como é o caso dos editais.

Em meio à dicotomia entre os(as) estudantes que ingressam por concurso e aqueles(as) que entram por sorteio — ou os(as) “sortudos(as)”, como denominou uma das entrevistadas —, as desigualdades se manifestam inclusive nas preferências de alguns(as) professores(as) por determinadas turmas. Parte do corpo docente tende a valorizar mais os(as) estudantes oriundos(as) do concurso, por considerá-los(as) detentores(as) de um nível de conhecimento superior àqueles(as).

Existe um preconceito a respeito desses alunos, que por não terem passado pela prova do concurso seriam menos preparados. Tal constatação revela o que me parece ser uma enorme contradição, pois são justamente os alunos formados pela

própria instituição desde os primeiros anos de escolarização que enfrentam os maiores obstáculos na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, enquanto os alunos concursados e, portanto, novatos no Colégio, não passam pelos mesmos percalços (Meneses, 2022, p. 39).

Diante do exposto, e ainda em diálogo com as percepções manifestadas pelos(as) entrevistados(as) nesta pesquisa, podemos (re)afirmar que os(as) estudantes — mesmo aqueles(as) beneficiários(as) de ações afirmativas — não são necessariamente percebidos(as), pelo Colégio, como sujeitos com defasagens de aprendizagem. Ao contrário, são muitas vezes vistos(as) como os(as) mais preparados(as), por terem passado por uma formação mais focada em conteúdos que possibilitou sua aprovação nas provas de ingresso. Durante as entrevistas, foi recorrente a menção a professores(as) que demonstram preferência por lecionar para turmas compostas majoritariamente por estudantes concursados(as), sob a justificativa de que esses(as) seriam “mais comprometidos(as)”.

Cabe aqui retomar a reflexão de Pio (2020) sobre o sentimento que atravessa alguns(as) estudantes sorteados(as) e suas famílias:

De maneira geral, os alunos que entram no Colégio por sorteio se habitam a ouvir, tanto da comunidade escolar quanto da família, frases como “tem que agradecer a oportunidade”, “já deu a sorte de entrar, agora tem de aproveitar” ou equivalentes, que corroboram com a ideia de que eles “não merecem estar ali, porque não se esforçaram: apenas tiveram sorte”. A perspectiva aqui seria de que “foi um presente conseguir a vaga” (Pio, 2020, p.122).

Essa gratidão, expressa por alguns(as) estudantes sorteados(as), muito provavelmente está relacionada à percepção de que ter sido contemplado(a) com uma vaga no Colégio Pedro II representa uma oportunidade educacional significativa para suas famílias.

Diante dessa dualidade entre concursados(as) e sorteados(as), decidimos retornar ao site oficial do Colégio para observar qual seria a “cor” predominante entre os(as) sorteados(as) — aqueles(as) que, conforme relatado pela Chefe de Núcleo, teriam sido “abençoados(as) pela sorte” ao conseguirem ingressar em uma instituição tão importante para a educação brasileira.

Vale lembrar que esses(as) “sortudos(as)”, no complexo de São Cristóvão, estão concentrados(as), em sua maioria, na unidade São Cristóvão I (SCI).

**Tabela 5:** Complexo São Cristóvão e sua cor (percentual)

	São Cristóvão I 1.020 alunos	São Cristóvão II 1.100 alunos	São Cristóvão III 1.080 alunos
<b>Branços</b>	46	46,3	50,7
<b>Pardos</b>	32,5	37,3	31,9
<b>Pretos</b>	16,1	13,4	13,6
<b>Indígenas</b>	0,2	0,2	0,2
<b>Amarelo</b>	1,1	0,6	-
<b>Não Declarada</b>	4,2	2,3	3,4

Fonte: Elaborado pela autora com base no site institucional

Como mostra a Tabela 6, o percentual de estudantes autodeclarados(as) pretos(as) no campus São Cristóvão I — cuja forma de ingresso ocorre por sorteio — é superior ao dos demais *campi* do mesmo complexo. Também é no SCI que se concentra a maioria das famílias que optaram por não declarar a cor/raça de seus(suas) filhos(as). Esse dado é corroborado pela fala da Diretora A: “Majoritariamente, as tranças negras vinham dos Pedrinhos” — ou seja, os(as) sorteados(as), os(as) “sortudos(as)”, têm cor.

Cabe destacar que o percentual de estudantes pretos(as) diminui ao longo da trajetória escolar, ou seja, mesmo considerando os(as) alunos(as) oriundos(as) do SCI e os(as) que ingressam por meio das políticas de cotas, o percentual de estudantes pretos(as) não aumenta nas demais etapas. Por outro lado, ao somarmos os percentuais de estudantes pretos(as) e pardos(as) em cada unidade, observamos que o campus São Cristóvão II apresenta a maior proporção de estudantes PPI (pretos, pardos e indígenas), o que possivelmente se deve à entrada desse público por concurso, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na próxima subseção, buscamos explicitar as percepções dos(as) entrevistados(as) sobre a política de cotas, seus(as) beneficiários(as) e as ações promovidas pela equipe gestora para garantir a permanência com sucesso desses(as) estudantes na instituição.

#### 4.4.4

#### **Percepções sobre a Política de Cotas, seus beneficiários e as ações e estratégias da gestão para enfrentamento das desigualdades**

As políticas afirmativas são implementadas no Colégio Pedro II desde 2004, tendo sido, inicialmente, destinadas a estudantes que tivessem cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. Assim, do total de vagas oferecidas, 50% eram destinadas da seguinte forma:

**Art. 2o** O total das vagas disponíveis a serem oferecidas, em cada Unidade Escolar, será preenchido conforme o seguinte critério:

**Grupo I** – Cinquenta por cento (50%) por candidatos oriundos das escolas que integram a Rede Pública de Ensino Fundamental, mantida pelos Governos Municipais e Estaduais (a ser comprovado no ato da matrícula, através do Histórico Escolar);

**Grupo II** – Cinquenta por cento (50%) por candidatos que não cumprirem o critério exigido no Parágrafo primeiro deste Artigo (EDITAL DO COLÉGIO PEDRO II, 2005).

Assim, a partir desse edital, o colégio Pedro II em seu concurso de acesso, passava a dividir as suas vagas entre os alunos da rede privada e da rede pública.

Isso mexeu com os “brios”, tanto de alunos e ex-alunos, que diziam que “agora, o Pedro II iria ficar igual ao município”; e de servidores, que diziam que iria ter “mais “Pedrinho” que “Pedrão”, numa alusão ao perfil de alunos sorteados e procedentes de escolas municipais se tornar maioria (Pio, 2020, p. 51).

Os depoimentos colhidos por Pio (2020) revelam, à época, a prevalência de uma postura seletiva por parte de uma escola que ainda reivindicava seu passado tradicional — postura esta que já começava a ser tensionada a partir da década de 1990, quando os(as) estudantes sorteados(as) para o primeiro segmento do Ensino Fundamental passaram a compor o quadro discente da instituição. No decorrer das entrevistas que realizamos, buscamos captar as percepções dos(as) entrevistados(as) sobre esse processo de democratização no Colégio Pedro II, sobre a implementação das ações afirmativas e sobre os desafios enfrentados a partir dessas transformações.

Você dá o acesso e exclui ao longo do tempo. E aí eu digo, talvez a segunda grande virada da criação dos “Pedrinhos”, obviamente, foi a inserção das cotas para a escola pública, que foi em 2004 (Diretor A, grifos próprios).

Quando você abre para trabalhar com estudantes que tem um pouco mais de dificuldade, que vem de escola pública, que tem uma história de aprendizagem que não é a do Pedro II, você vai ter que utilizar outras ferramentas, você vai ter que lidar com situações que você não estava acostumado. Tem que dar um passo para trás (Diretor D, grifos próprios).

É possível perceber, a partir da fala do Diretor D, que ele não reconhece o Colégio Pedro II como uma escola pública comum — percepção que também foi mencionada anteriormente pelo Diretor C, ao relatar que os(as) próprios(as)

estudantes, ao ingressarem na instituição, questionam se o CPII é, de fato, uma escola pública.

O Diretor A destaca que a segunda grande virada no processo de democratização do Colégio foi a inserção da reserva de vagas para estudantes oriundos(as) de escolas públicas, tratando esse momento como um marco importante na história da instituição. Segundo ele, tais políticas representaram transformações significativas na dinâmica escolar.

Feres Júnior et al. (2018) consideram que os(as) estudantes provenientes da rede pública são os principais beneficiários das políticas de ação afirmativa. No entanto, no contexto do CPII, mesmo com o processo de democratização do acesso — promovido por iniciativas como a reserva de vagas desde 2004, a política de cotas e os sorteios realizados em caso de vagas ociosas —, a fala do Diretor B nos revela que:

[...] a escola continua muito elitista ainda. A escola continua muito imperial. Ela continua, infelizmente, reivindicando o passado dela, mas não reivindicando a trajetória da escola pública que conseguiu passar pelos séculos e manter a qualidade, mas reivindicando exatamente aquele potencial de escola padrão (Diretor B)

Para o Diretor F, a política de cotas representa uma tentativa de reparação histórica, ao reconhecer que o Colégio Pedro II ainda se configura como uma instituição majoritariamente “branca” — inclusive no que se refere à composição do corpo de servidores(as).

É uma maneira de fazer um reequilíbrio social de um problema histórico nosso. Ela atrai novos tipos de cultura para o nosso Colégio. É um Colégio que ainda hoje, majoritariamente, tem mais alunos e principalmente professores e servidores brancos do que pretos e pardos. Então, eu acho que a política não é o mundo ideal, mas dentro das nossas possibilidades é o melhor que a gente consegue fazer no momento (Diretor F).

As palavras proferidas pelo Diretor F, a respeito da composição do corpo docente do Colégio Pedro II, encontram ressonância na fala do Professor A, que ingressou na instituição por meio da política de cotas para concursos públicos de seleção de docentes. Em seu depoimento, ele chegou a questionar se aquele espaço seria, de fato, o seu lugar:

Eu sou cotista, entrei na prova de aula e vi aquela entrada e saída de professores. Eu vi um professor negro, de vários, dezenas, que entravam e saiam. Eu vi um professor negro. Aí eu falei: o que eu estou fazendo aqui? Vocês entendem isso? (Professor A, informação verbal, grifos próprios)

Essa fala, que expressa um sentimento de não pertencimento, remete ao estudo de Arruda et al. (2022), no qual os(as) autores(as) afirmam que pessoas negras reconhecem, no corpo e na alma, as feridas provocadas pelo racismo — um sistema de opressão que se perpetua há séculos no Brasil. Assim, não seriam ações pontuais e recentes que corrigiriam uma distorção historicamente naturalizada. Como destacam os(as) autores(as): “É fundamental que as cotas raciais e todo o repertório de políticas públicas e práticas antirracistas sejam permanentes e efetivos no país” (Arruda et al., 2022, p. 109). A percepção dos(as) servidores(as) sobre a política de cotas está, de modo geral, associada à importância da democratização do acesso à escola. No entanto, para o Chefe de Núcleo A, nem todos(as) os(as) estudantes conseguem aproveitar o que ele denomina como a "oportunidade" de estar estudando no Colégio Pedro II.

Eu vejo que realmente, a política abriu as oportunidades. Eu acho que é importante, de fato proporcionar esse acesso. Agora, às vezes, o que acontece? Tem pessoas que não conseguem aproveitar essa oportunidade (Chefe de Núcleo A, grifos próprios).

É importante ressaltar que nosso objetivo inicial era discutir as estratégias adotadas pela gestão e por sua equipe para a permanência dos(as) estudantes cotistas. No entanto, ao longo das entrevistas e da análise dos discursos, percebemos que tais estratégias não se destinam exclusivamente aos(as) estudantes ingressantes por meio da política de cotas, mas sim a qualquer aluno(a) que apresente dificuldades de aprendizagem, independentemente de sua forma de acesso à instituição. Uma das estratégias adotadas pelo Colégio Pedro II, no ano de 2018 — ainda que não direcionada especificamente aos *campi* analisados neste estudo — foi a publicação da Portaria nº 2.772, que "determina à Pró-Reitoria de Ensino alterar a lógica de construção curricular e conteúdos programáticos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental", com o objetivo de "eliminar as lacunas de conhecimento entre os segmentos e definir uma metodologia única, condizente com o nível de abstração desses(as) estudantes" (Colégio Pedro II, 2018). A referida portaria fundamenta-se nas seguintes considerações:

[...] o cenário demonstrado pela análise dos resultados discentes no ano letivo de 2016;  
o rendimento escolar observado na passagem intersegmentos;  
os flagrantes descompassos existentes nas construções curriculares destes segmentos (Colégio Pedro II, 2018)

O texto da portaria é bastante claro ao apontar a necessidade de estratégias e ações para amenizar o fracasso escolar identificado pela instituição em 2016. Como vimos até aqui, esse “descompasso” entre estudantes dos anos iniciais e finais — e, especialmente, entre os(as) concursados(as) e sorteados(as) — parece ser uma marca recorrente no Colégio Pedro II.

Sem dúvida, o fim do jubramento pode ter contribuído para que a instituição passasse a contar com um número maior de estudantes com defasagens de aprendizagem, a ponto de justificar a publicação de uma portaria voltada especificamente a essa questão. A extinção da prática do jubramento, em 2015 — pouco tempo após a implementação da política de cotas, em 2013 —, foi seguida, em 2017, pela criação de um setor de assistência estudantil em cada campus. Cabe lembrar que a jubilação era considerada a forma mais extrema de exclusão escolar no Colégio, pois impedia o(a) estudante de renovar sua matrícula (Pio, 2020).

Os depoimentos dos(as) membros das equipes gestoras reiteraram, em diversas ocasiões, que não há identificação formal dos(as) estudantes ingressantes por meio da política de cotas que os(as) diferencie dos demais. Afirmaram, inclusive, que essa informação não é acessível, a não ser nos casos em que o(a) estudante é público-alvo da educação inclusiva: *“Sinceramente, não. No máximo, quando é PCD, porque, às vezes, precisa de muita adaptação. Mas quando é cota, seja de escola pública ou racial, não”* (Chefe de Núcleo C); *“Não consta nenhuma informação. Eles acessam o Colégio e são enturmados”* (Diretor C).

Dessa forma, concluímos que a instituição não dispõe de ações específicas voltadas para os(as) estudantes cotistas.

Não existe uma política específica para a permanência dos estudantes cotistas, só a parte do acesso. Depois que ele acessa, não existe nada que a instituição faça para o acompanhamento (Chefe de Núcleo B, grifos próprios).

Nesse sentido, concordamos parcialmente com Dargains (2015), ao afirmar em seu estudo que a maneira como o Colégio Pedro II implementa a política de cotas tende a produzir efeitos inócuos no combate às desigualdades. As entrevistas

realizadas indicam que não há diferenciação objetiva — do ponto de vista acadêmico, por exemplo — entre cotistas e não cotistas, o que revela a ausência de ações específicas voltadas a esse público.

Além disso, não identificamos, no âmbito institucional, qualquer processo sistemático de avaliação da política de cotas. Com base na literatura sobre políticas públicas, essa decisão da gestão escolar — de não desenvolver ações específicas para estudantes beneficiários(as) de ações afirmativas — pode ser compreendida como exercício da discricionariedade atribuída aos(às) burocratas de médio escalão (Lotta & Santiago, 2018). Tal escolha parece se apoiar na ideia de que, por terem sido aprovados(as) em concurso, esses(as) estudantes não necessitariam de acompanhamento diferenciado.

Isso, no entanto, não significa que a gestão escolar seja indiferente às desigualdades sociais e educacionais presentes no CPII, como indicam algumas ações desenvolvidas no âmbito institucional. Um exemplo disso é o “Programa de Monitoria”, voltado para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, regulado anualmente por edital que estabelece os critérios de seleção dos(as) monitores(as).

O Edital nº 02/2024 (Colégio Pedro II, 2024), publicado em 10 de agosto, disponibilizou 260 vagas distribuídas entre os *campi* que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, oferecendo uma bolsa mensal no valor de R\$ 250,00, para o período de setembro de 2024 a abril de 2025.

São objetivos do projeto de monitoria:

- Auxiliar o professor-orientador em atividades de ensino voltadas para os objetivos do Programa de Monitoria, recuperação paralela, aprofundamento de conteúdos e, quando for o caso, para a prática em laboratório.
- Interagir com professores e estudantes, visando ao desenvolvimento da aprendizagem.
- Desenvolver as atividades propostas no seu Plano de Monitoria, com assiduidade e respeito aos prazos nele previstos.
- Observar o horário de exercício das atividades programadas, respeitando o horário dos componentes curriculares em que estiver matriculado regularmente.
- Comparecer a, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das atividades previstas no seu Plano de Monitoria e programadas pelo seu professor-orientador para cada mês ou período de atividades (Colégio Pedro II, 2024, grifos próprios).

Nos objetivos do programa, percebemos, de certa forma, uma preocupação institucional com o progresso da aprendizagem dos(as) estudantes, ao propor uma

forma de recuperação paralela para aqueles(as) que apresentam dificuldades, independentemente da forma de ingresso na instituição.

Além disso, a bolsa-auxílio oferecida pelo programa também pode ser compreendida como uma estratégia de apoio a estudantes que, embora apresentem bom desempenho acadêmico, enfrentam algum tipo de dificuldade financeira.

A gente tem um processo, que é uma chamada interna, a gente manda a documentação e eles ganham bolsa, uma bolsa de 250 reais, que faz toda a diferença para os alunos, principalmente para o aluno que tem dificuldade financeira (Professor B).

Cabe assinalar que, nas entrevistas, não ficou claro se há algum tipo de monitoramento que permita identificar se os(as) estudantes cotistas são contemplados(as) com maior frequência nessa iniciativa — seja como bolsistas, seja como beneficiários(as) do suporte pedagógico oferecido pelo programa.

Além do Programa de Monitoria, o Colégio Pedro II conta com o “Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Científica Júnior”, voltado para estudantes a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, com bolsas no valor mensal de R\$ 300,00<sup>50</sup> e duração de seis meses.

Essas ações foram mencionadas nas entrevistas como evidências de que o Colégio Pedro II se configura como uma instituição diferenciada, tanto em termos de estrutura quanto de oportunidades oferecidas a seus(suas) estudantes.

Só para vocês terem uma ideia, além da monitoria, o Colégio tem iniciação científica. A gente tem as Olimpíadas que os alunos participam. Aqui também tem iniciação artística e cultural (Professor B).

O Colégio tem chamadas que são internas, são os editais de iniciação científica, iniciação artística. Um professor apresenta um projeto, ele vai receber um certo número de bolsas para administrar e vai selecionar alguns alunos para participar do projeto dele, ganhando a bolsa (Chefe de Núcleo H)

Como vimos, os(as) entrevistados(as) apontaram a monitoria e a iniciação científica como estratégias de apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que a seleção dos(as) bolsistas se dá com base em critérios meritocráticos, nos quais o(a) professor(a) coordenador(a), fazendo uso de sua margem de discricionariedade dentro da

---

<sup>50</sup> Valor observado no Edital nº06/2023 – PROPEGEPEC.

instituição, seleciona os(as) estudantes com melhor desempenho acadêmico — ou, possivelmente, com base em critérios não explicitados nas entrevistas.

Dessa forma, podemos afirmar que ambas as estratégias mencionadas não nos parecem contribuir diretamente para a redução das desigualdades educacionais, uma vez que priorizam os(as) estudantes que já apresentam maior preparo acadêmico.

Por outro lado, na descrição dos atendimentos realizados pelo NAPNE, observamos o esforço institucional em atender também estudantes sem laudo, a partir da indicação dos(as) professores(as), como parte de uma estratégia voltada à aprendizagem, à permanência escolar e à mitigação das desigualdades educacionais ainda tão presentes no contexto educacional brasileiro.

No que se refere ao público-alvo da educação especial, a gestão demonstrou grande preocupação em atender às demandas e necessidades apresentadas pelo setor:

Em quesito do NAPNE, em questão de material, até o momento, a gente tem todas as solicitações atendidas, normalmente, eu trabalho, eu mesmo, fazendo a transcrição dos pedidos deles. Normalmente os pedidos convencionais são feitos pela minha equipe de licitação, mas os pedidos do NAPNE eu faço pessoalmente (Diretor F).

Ao final das entrevistas, solicitamos aos(às) entrevistados(as) que compartilhassem o que o Colégio Pedro II significava para eles(as), indicando aquilo que consideravam representar a identidade ou marca da instituição. Nosso objetivo era captar elementos que, porventura, não tivessem sido contemplados anteriormente ou que os(as) entrevistados(as) julgassem importante destacar em relação à sua vivência na instituição.

Nesse momento, os(as) participantes exaltaram aquilo que consideravam mais relevante. Podemos afirmar que os(as) servidores(as) demonstraram grande orgulho por pertencerem ao Colégio Pedro II, atribuindo a marca de ser um colégio “diferenciado” sobretudo ao seu corpo docente, considerado de excelência: “*Eu tenho excelentes professores. Isso faz toda a diferença também*” (Chefe de Núcleo E, informação oral); “*Eu, sinceramente, não consigo definir isso em uma palavra ou frase, porque para mim foi mudança de vida*” (Professor B, informação oral); “*Eu estou apaixonada porque é uma escola pública e tem coisas que a escola particular não tem. Muita coisa que acontece aqui você não vê em escola*

*particular*” (Chefe de Núcleo F, informação oral); “*O Pedro II é o Pedro II*” (Chefe de Núcleo H, informação oral).

Alguns desses depoimentos foram permeados de emoção e, por que não dizer, de certa dose de vaidade institucional, revelando um sentimento de pertencimento muito forte à história e ao projeto pedagógico do Colégio.

É o único Colégio constitucional, que está previsto na Constituição. Então, não é pouca coisa você ser um trabalhador do Colégio Pedro II (Diretor F).

Para mim, é uma escola de excelência. Somos muito empenhados, que tem muita paixão pelo colégio (...) que trabalham em lugares. Sabemos que somos diferenciados, porque o salário é diferente, porque o tratamento é diferente, isso faz com que as pessoas fiquem até achando... (Diretor D).

A tradição de excelência perpassou todos os depoimentos, expressando um forte sentimento de orgulho e satisfação por integrar uma instituição pública que carrega, em sua trajetória, marcas de sua origem como modelo educacional do Império, voltado às elites. As estratégias de democratização implementadas ao longo dos anos parecem não ter sido suficientes para desfazer, por completo, os ideários elitistas construídos ao longo de quase duzentos anos de existência do Colégio.

Para os(as) estudantes sorteados(as) e aqueles(as) que se beneficiam de algum tipo de política afirmativa no ingresso, a percepção dominante é a de que a oportunidade foi dada. No que se refere à permanência, quando conseguem superar os desafios — acadêmicos e sociais — e concluir a escolarização, tal conquista não é atribuída a políticas institucionais específicas voltadas a esse público, mas sim interpretada como sinal de coerência com a marca institucional.

Estamos diante de uma instituição que, embora tenha aberto suas portas para novos públicos, ainda busca preservar seu ideal de escola tradicional e de qualidade, mantendo vivo o seu *ethos* de excelência.

## 5 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais no Colégio Pedro II. Para tanto, realizamos uma investigação em duas unidades da instituição — São Cristóvão II e São Cristóvão III. Consideramos os(as) integrantes das equipes gestoras de cada unidade como agentes implementadores responsáveis por colocar em prática políticas públicas educacionais relevantes para esse enfrentamento.

Nesse sentido, ao implementarem tais políticas, esses(as) burocratas, ao fazerem uso da margem de discricionariedade que lhes é conferida, podem influenciar diretamente os rumos da política e seus resultados. Também nos propusemos a compreender as percepções desses(as) servidores(as) em relação às ações afirmativas no interior dessa instituição pública de ensino, marcada por uma tradição secular de excelência acadêmica desde sua fundação, em 1837, pelo Imperador D. Pedro II, com a vocação de ser um modelo de escola para o ensino secundário no país.

Nossa pesquisa teve como ponto de partida um conjunto expressivo da produção acadêmica nacional e internacional que discute as causas e consequências das desigualdades educacionais, compreendendo a educação como um direito de todos, pautado em princípios de equidade e justiça social. No Brasil, autores como Oliveira & Araújo (2005), Oliveira (2007) e Sampaio & Oliveira (2016) apontam que, apesar dos avanços das políticas voltadas ao acesso dos(as) estudantes à escola pública, a permanência e a qualidade da educação oferecida ainda estão aquém dos ideais de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, marcadores como raça e cor têm se constituído, historicamente, como fatores estruturantes das desigualdades sociais e educacionais, cuja superação tem motivado a proposição de políticas de ação afirmativa voltadas à reparação histórica e à promoção da equidade de oportunidades. Neste campo específico, consideramos os estudos sobre relações raciais e políticas afirmativas de Moehlecke (2002), Feres Júnior et al. (2018), entre outros(as).

Para aprofundar o contexto da pesquisa, apresentamos a história do Colégio Pedro II como uma instituição imperial de grande prestígio no país e no Estado do

Rio de Janeiro. Trata-se de uma das instituições públicas mais privilegiadas da rede federal, contando com bibliotecas, laboratórios, salas de atendimento educacional especializado e dois teatros próprios — o Teatro Mário Lago, no Complexo de São Cristóvão, e o Teatro Bernardo Pereira de Vasconcelos, em Realengo. A maioria dos(as) docentes da instituição possui jornada de 40 horas com dedicação exclusiva e elevado nível de formação (especialização, mestrado e doutorado) — uma realidade incomum na maioria das escolas públicas brasileiras. Além disso, o Colégio Pedro II é a única escola pública mencionada na Constituição Federal de 1988, sendo frequentemente referido com orgulho por seus(suas) servidores(as) como um “colégio constitucional”, onde “não é qualquer profissional que trabalha no Colégio Pedro II”.

Desde o final do século XX, o Colégio Pedro II tem acolhido, gradualmente, as políticas públicas voltadas à democratização do acesso. Esse movimento teve início com a abertura de novas unidades a partir da década de 1980, o que contribuiu significativamente para a transformação da instituição. Uma das primeiras mudanças estruturais foi a ampliação do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a criação dos “Pedrinhos” em 1984, cujo ingresso se dá por sorteio público de vagas.

Posteriormente, em 2004, a instituição passou a reservar vagas no concurso de ingresso ao 6º ano do Ensino Fundamental para estudantes oriundos(as) de escolas públicas, com provas de Matemática, Língua Portuguesa e Redação. Com a promulgação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o Colégio passou a reservar vagas para estudantes pretos(as), pardos(as) e indígenas no ingresso à 1ª série do Ensino Médio, também mediante concurso público. A Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas para incluir pessoas com deficiência, foi incorporada aos editais da instituição, ampliando a proposta de democratização.

Desde 2015, os editais para o ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental também passaram a incluir reserva de vagas para pretos(as), pardos(as), indígenas (PPI) e pessoas com deficiência (PcD), acompanhando os avanços legislativos e reforçando o compromisso da instituição com a inclusão.

Para compreender o cotidiano do Colégio Pedro II e a gestão da implementação da política de cotas e de outras ações de enfrentamento das desigualdades em uma escola com estrutura de funcionamento bastante

diferenciada de outras instituições públicas, analisamos também pesquisas anteriores realizadas na própria instituição, como os trabalhos de Couto (2018), Dargains (2015), Meneses (2020), Pio (2012; 2020) e Silva (2015).

Com base nas observações e entrevistas realizadas, pudemos concluir que, ao adotar modelos diferenciados de acesso, o Colégio Pedro II acabou por instituir, nos *campi* estudados, uma diferenciação informal entre estudantes ingressantes por concurso e aqueles(as) admitidos(as) por sorteio. Essa diferenciação tem repercussões diretas na organização institucional, especialmente no processo de montagem das turmas, e se manifesta também nas práticas e percepções do corpo docente.

Os depoimentos coletados revelaram que essa distinção perpassa as preferências de alguns(as) professores(as), que demonstram predileção por atuar nos turnos e turmas compostos majoritariamente por estudantes concursados(as), sob a justificativa de que estes(as) estariam mais "capacitados(as)", por terem se preparado previamente para as exigentes provas de ingresso da instituição.

Entendemos que tal diferenciação pode contribuir para a ampliação das desigualdades entre os(as) estudantes, pois sugere que aqueles(as) que ingressaram por concurso seriam mais preparados(as) e, portanto, mais aptos(as) a acompanhar as exigências do currículo, enquanto os(as) sorteados(as) — muitas vezes referidos(as) como “sortudos(as)” — seriam percebidos(as) como menos preparados(as), por não terem passado por um processo seletivo baseado no mérito acadêmico.

A pesquisa de Couto (2018) corrobora esse nosso apontamento ao identificar essa disparidade e ao afirmar que os(as) estudantes mais frequentemente indicados(as) ao jubramento — que foi abolido em 2015<sup>51</sup> — seriam aqueles que acessaram o Colégio pelos sorteios. Afinal, o sorteio não discrimina por cor, renda ou desempenho escolar, ao passo que o acesso por meio de concursos com provas admite apenas aqueles(as) que demonstram mérito acadêmico — medido pelos conhecimentos avaliados nos exames — considerado necessário para frequentar o Colégio.

---

<sup>51</sup> Por meio da Portaria Nº1343, de 24 de abril de 2015, o Colégio Pedro II extingue o desligamento compulsório do aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série.

Nosso estudo descreveu a estrutura organizacional do Colégio Pedro II, detalhando especialmente o funcionamento das unidades analisadas. A análise dessa estrutura baseou-se em documentos institucionais, entrevistas e observações realizadas durante a pesquisa. O Colégio Pedro II apresenta uma configuração gestora diferenciada, composta por diretores(as) (geral, pedagógico e administrativo), núcleos de apoio e professores(as) coordenadores(as) de disciplinas.

Apesar da realização quinzenal das reuniões do Conselho Pedagógico (CONPED) — que reúne diretores(as), chefes de núcleo e coordenadores(as) de disciplina, representando seus pares —, observamos que o fluxo de comunicação entre esses(as) agentes não ocorre, necessariamente, de forma regular e sistematizada, com agendas e horários previamente estabelecidos para reuniões de equipe. Na prática, esse fluxo tende a acontecer de maneira predominantemente informal entre os setores. Essa informalidade, de certa forma, também se estende às interações entre as equipes gestoras dos diferentes *campi*, que geralmente dialogam apenas diante de situações urgentes de natureza acadêmica ou estrutural.

No que se refere aos processos de enturmação, observamos que os(as) estudantes que compõem o Complexo São Cristóvão, de maneira geral, tendem a permanecer nas mesmas turmas até a conclusão do Ensino Médio. Ou seja, os(as) alunos(as) que ingressam por sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na unidade São Cristóvão I, permanecem juntos(as), via de regra, nas turmas do turno da manhã. Já os(as) estudantes que ingressam por concurso — seja no 6º ano do Ensino Fundamental, na unidade São Cristóvão II, ou no 1º ano do Ensino Médio, na unidade São Cristóvão III — costumam ser alocados(as) em turmas do turno da tarde.

Não identificamos a existência de normativas formais que estabeleçam tais diretrizes. No entanto, as entrevistas com os(as) membros(as) das equipes gestoras dos *campi* investigados confirmaram que essa lógica é praticada em ambas as unidades.

Cabe assinalar que, até 2023, caso um(a) estudante necessitasse alterar seu turno de estudo, era necessário protocolar um requerimento de transferência (em anexo) na Secretaria Acadêmica e aguardar a análise do(a) diretor(a) geral da unidade, responsável por deliberar sobre o pedido com base na disponibilidade de

vagas e em outros critérios considerados pertinentes. A partir de 2024, a publicação da Portaria Nº 124/2024<sup>52</sup> normatizou as decisões sobre o tema, estabelecendo critérios para a transferência de alunos.

No que toca a nosso interesse de pesquisa, qual seja, compreender a gestão da implementação de políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais, entre as quais a política de cotas, no Colégio Pedro II, a primeira constatação é que a maior parte das normativas de funcionamento emanam do nível hierárquico superior ao conjunto das unidades: a Reitoria. À gestão de cada campus cabe, fundamentalmente, a organização do trabalho cotidiano para executar as ações. Ainda assim, a direção de cada unidade faz uso da margem de discricionariedade que lhe é permitida, tomando algumas decisões no que tange a gestão da implementação. Nesse sentido, os estudos de implementação de políticas nos dão suporte para entender que esses processos, influenciados pelos agentes implementadores que dão materialidade às políticas, podem produzir, ampliar ou diminuir as desigualdades.

Os trabalhos de Lipsky (2010), Lotta (2014), Lima (2019) e Pires (2019), que analisam a etapa da implementação das políticas públicas e destacam as ações dos(as) agentes envolvidos(as), embasam nossa compreensão de que os(as) burocratas considerados(as) neste estudo — diretores(as), chefes de núcleo e professores(as) coordenadores(as) — podem ser caracterizados(as) como de médio escalão, na medida em que interagem tanto com a alta burocracia quanto com a burocracia de nível de rua (Lotta, Pires & Oliveira, 2014).

Cabe a esses(as) profissionais o exercício da discricionariedade em diversas instâncias, inclusive na condução dos processos decisórios em suas unidades, sempre em conformidade com as regras institucionais (Lotta, 2014; Lotta *et al.*, 2018). Um exemplo dessa atuação pode ser observado nas situações em que os(as) professores(as), ao identificarem que um(a) aluno(a) necessita de um atendimento mais específico, recorrem diretamente aos(às) chefes de núcleo, que decidem sobre o encaminhamento adequado.

No que se refere às ações da gestão voltadas aos(às) estudantes que acessam a escola por meio de políticas afirmativas, como estratégia de enfrentamento das

---

<sup>52</sup> Normatiza os procedimentos para a transferência dos alunos, estabelecendo alguns critérios para essa transferência.

desigualdades educacionais, o NAPNE é compreendido como um importante recurso de apoio à permanência com sucesso, ao oferecer materiais pedagógicos adaptados, mediação em avaliações, aulas de braile e libras, entre outros. Os projetos de iniciação científica e de monitoria também foram apontados como ações que contribuem, ainda que indiretamente, para apoiar o processo de aprendizagem de estudantes em determinadas disciplinas. Assim, esses programas são compreendidos como instrumentos relevantes no enfrentamento das desigualdades educacionais. Contudo, cabe destacar que tais iniciativas não são voltadas exclusivamente aos(às) estudantes cotistas, mas a todos(as) aqueles(as) que delas necessitem, independentemente da forma de ingresso (por concurso ou sorteio).

Reconhecemos, como limitação desta pesquisa, a impossibilidade de acompanhar diretamente o cotidiano escolar das unidades investigadas, por meio da observação das práticas dos núcleos e da gestão, inclusive nas reuniões do CONPED. Tal acompanhamento poderia ter possibilitado uma análise mais aprofundada das relações estabelecidas entre os(as) diferentes agentes implementadores(as), permitindo o acesso a dimensões que nem sempre são verbalizadas nas entrevistas. Ainda assim, os resultados aqui apresentados — fruto de extensa análise documental, de levantamento de dados institucionais e da realização de 16 entrevistas com profissionais da escola — oferecem contribuições relevantes sobre o tema, as quais poderão ser aprofundadas em investigações futuras.

Acreditamos que a excelência de uma escola pública precisa, necessariamente, estar comprometida com a promoção de uma educação democrática, alicerçada em ações que enfrentem as desigualdades educacionais ainda tão presentes em nosso país. Apesar dos avanços promovidos pelo Colégio Pedro II no que diz respeito à democratização do acesso, é necessário atentar para a permanência e o acompanhamento da trajetória escolar dos(as) estudantes beneficiários(as) de políticas afirmativas, dimensões que ainda carecem de aprofundamento e avaliação contínua.

Temos a aspiração de que as reflexões, discussões e apontamentos apresentados neste estudo possam ser retomados e aprofundados em futuras pesquisas, que se debrucem sobre questões aqui apenas iniciadas. Esperamos que novos trabalhos possam produzir conhecimentos sobre as políticas públicas

educacionais voltadas à redução das desigualdades na educação básica, especialmente quando analisadas sob a perspectiva da gestão escolar.

## 6

### Referências Bibliográficas

- ABREU, E. M. C. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- ALMEIDA, P. C. **Construção dos Bairros da VII Região Administrativa de São Cristóvão da Cidade do Rio de Janeiro e o seu desenvolvimento urbano: uma reflexão.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola Politécnica, Rio de Janeiro, 2013.
- ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição das turmas por nível de habilidades dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 45, p. 25-59, 2007.
- ARRUDA, D. O. et al. A política de cotas em concurso público: desafios em face da luta antirracista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 145, p. 1-22, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/jjB46rrCTkFzPC7KTbfSDzf/>. Acesso em: [inserir data de acesso].
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, P. C. **Lei de cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras no Colégio Pedro II.** 2017. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 989-1014, out. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995. **Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1590.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1590.htm). Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 65.763, de 2 de dezembro de 1969. **Autoriza o funcionamento da Faculdade de Humanidades Pedro II, Rio de Janeiro – GB.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65763-2-dezembro-1969-407415-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.360, de 22 de novembro de 1974. **Dispõe sobre a implantação gradualista do Plano de Classificação de Cargos de que trata a Lei nº 5.920, de 19 de setembro de 1973, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1360-22-novembro-1974-375573-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Org. Berenice Weissheimer Roth). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Informe MIR:** monitoramento e avaliação nº 3 – Edição Censo Demográfico 2022. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, bem como egressos da escola pública.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm). Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Portaria nº 124/2024, de 20 de fevereiro de 2024. Normatiza os procedimentos e estabelece critérios para pedidos de transferência de turno, para estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.** Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/Fev/Publica%C3%A7%C3%A3o%20de%20portarias/Portaria%20124-2024-CPII.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004. **Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2001. **Relatório SAEB 2001 – Língua Portuguesa.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorioSAEB\\_portugues.pdf](https://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorioSAEB_portugues.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CARDOSO, T. M. M. Narrativas de “choque” e fascinação no Colégio Pedro II. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 50-68, 2014.

CARLOU, A. et al. Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar. In: **Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação**, 4., 2015, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2015.

CARRASQUEIRA, K.; NIEROTKA, R. L.; CARVALHO, J. M. A. Ações afirmativas no acesso à educação básica: um olhar sobre o Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

CAVALIERE, A. M. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 2008.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 12/2005**. Admissão à 5ª série do Ensino Fundamental (2005/2006). Disponível em: [http://dhui.cp2.g12.br/dhui\\_arquivos/ano\\_2005/certame\\_0009/01\\_31102005\\_EDITAL\\_12.pdf](http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2005/certame_0009/01_31102005_EDITAL_12.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 1/2012**. Admissão à 1ª série do Ensino Médio Regular. Curso Diurno (2012/2013). Disponível em: [https://dhui.cp2.g12.br/dhui\\_arquivos/ano\\_2012/certame\\_0080/Edital\\_1\\_2012\\_PROEN\\_EM\\_DIURNO\\_NOVO.pdf](https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2012/certame_0080/Edital_1_2012_PROEN_EM_DIURNO_NOVO.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 32/2016 – PROEN**. Admissão à 1ª série do Ensino Médio Regular. 2016. Disponível em: [https://dhui.cp2.g12.br/dhui\\_arquivos/ano\\_2016/certame\\_0158/Edital\\_32\\_EMR.pdf](https://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2016/certame_0158/Edital_32_EMR.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital interno para a concessão de auxílio financeiro de apoio ao/à estudante**. Publicado em março de 2025. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/noticias\\_destaque/14241-cpii-publica-o-edital-de-aux%C3%ADlio-financeiro-de-apoio-ao-estudante-2025.html](https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/14241-cpii-publica-o-edital-de-aux%C3%ADlio-financeiro-de-apoio-ao-estudante-2025.html). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Estatuto do Colégio Pedro II**. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/blog/humaitaii/files/2022/04/ESTATUTO\\_CPII\\_EM\\_VIGOR.pdf](https://www.cp2.g12.br/blog/humaitaii/files/2022/04/ESTATUTO_CPII_EM_VIGOR.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 340, de 3 de março de 2008. **Regulamenta as atividades docentes que dão cumprimento ao Regime de Trabalho de Dedicção Exclusiva (DE) no âmbito do Colégio Pedro II**. Disponível em: [https://cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2008/Portaria\\_340\\_Regulamentacao\\_DE.pdf](https://cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2008/Portaria_340_Regulamentacao_DE.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 503, de 28 de setembro de 1987. **Regimento Interno**. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ocolegio/regimento/REGIMENTO.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 906, de 18 de maio de 2012. **Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II**. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria\\_906\\_2012\\_NAPNE.pdf](https://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria_906_2012_NAPNE.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 1343, de 24 de abril de 2015. **Extingue o desligamento compulsório de aluno mais de uma vez em uma mesma série**. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/atos\\_administrativos/2807-portaria-n%C2%BA-1343-extingue-o-desligamento-compuls%C3%B3rio-ou-jubilamento.html](https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/2807-portaria-n%C2%BA-1343-extingue-o-desligamento-compuls%C3%B3rio-ou-jubilamento.html). Acesso em 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 1928, de 19 de junho de 2017. **Cria o Setor de Assistência Estudantil por campi**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/portaria1928.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 2772, de 10 de agosto de 2018. **Determina à Pró-Reitoria de Ensino alterar a lógica metodológica de construção curricular e conteúdos programáticos entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental**. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/atos\\_administrativos/8289-portaria-n%C2%BA-2681-altera-a-l%C3%B3gica-da-constru%C3%A7%C3%A3o-curricular.html](https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/8289-portaria-n%C2%BA-2681-altera-a-l%C3%B3gica-da-constru%C3%A7%C3%A3o-curricular.html). Acesso em 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 4111, de 20 de dezembro de 2018. **Altera a denominação do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204111.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 4112, de 20 de dezembro de 2018. **Define o perfil profissional e estabelece os objetivos do Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP)**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

COSTA, L. M. Lei de cotas e desigualdade de classe, raça e sexo: a política de permanência estudantil na educação profissional do Instituto Federal Fluminense. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 3, 2022.

COUTINHO, G. S.; ARRUDA, D. O. A implementação das cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal: um olhar a partir do Colégio Pedro II. **Maná – Estudos de Antropologia Social**, v. 28, n. 3, 2022.

COUTINHO, G. S. et al. A política de cotas nos segmentos da educação básica do Colégio Pedro II. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

FERES JUNIOR, J. et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qCYrZ7vVQYFH7fRXBhBZ5Nm/>. Acesso em: 11 maio 2025.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação Online**, dez. 2005. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article>. Acesso em: 11 maio 2025.

GALVÃO, M. C. S. Quem são os alunos que vencem o percurso escolar numa escola pública de prestígio? O caso do Colégio Pedro II. In: **Encontro Nacional da ANPEd**, 2016, Caxambu. GT14: Sociologia da Educação. Anais [...], 2016.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq\\_23/art\\_7.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

GOBBI, B. C. et al. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 106, p. 198-220, jan./mar. 2020.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Rendimento de todas as fontes**, 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua: Pessoas com Deficiência 2022 – Divulgação dos Resultados Gerais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico – Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 11 maio 2025.

JESUS, V. M. Do silêncio ao Estatuto da Igualdade Racial: os caminhos da igualdade no direito brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, V. A. Cotas na educação básica: uma análise da atuação de políticas em uma escola pública federal. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Edição expandida de 30º aniversário. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, G. S. Implementação de políticas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOTTA, G. S. et al. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 463-492, out./dez. 2014.

LOTTA, G. S et al. Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 779-816, out./dez. 2018.

LOTTA, G. S. et al. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chaves para o estudo de burocracia. **Boletim Informativo e Bibliográfico (BIB)**, São Paulo, n. 83, p. 21-42, fev. 2018.

LOTTA, G. S. et al. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

SOUZA, A. M. e; SILVA, G. F. da. Considerações sobre a importância da turma no desempenho dos alunos em escolas municipais. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150202.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

MENESES, K. A. A. Contradições entre excelência e democratização no Colégio Pedro II: uma análise a partir da experiência de estudantes com distorção idade/série no ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MINAYO, M. C. S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In:

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, n. 40, p. 11-25, 2018.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: histórias e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2022.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, D. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MONTEIRO, J. Gasto público em educação e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 4, p. 467-488, out./dez. 2015.

MORAES, L. M. S. M. O Colégio Pedro II e o processo de equiparação aos institutos federais: transitando entre tradições, heranças e transformações. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2022.

MORAES, L. O. Direito à educação: as cotas para ingresso no ensino médio técnico dos institutos federais de educação e o acesso à educação. **Jornada Brasileira de Educação e Linguagem**, v. 1, n. 1, 2018.

MUYLAERT, N. C. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 84-103, set./dez. 2019.

MUYLAERT, N. et al. Justiça na educação: uma análise da política de cotas no Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-19, 2019.

NÓBREGA, N. X. C. **A escolha da escola: as estratégias familiares para o acesso e permanência nas instituições escolares públicas de excelência – Colégio Pedro II**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2024.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-60, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/>. Acesso em: 11 maio 2025.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2015.

OLIVEIRA, A. C. P. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, A. C. P. **Gestão, liderança e clima escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P. Implementação das políticas educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. v. 1.

OLIVEIRA, A. C. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, A. C. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, V. E.; FERNANDO, L. A. Burocracias de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R. R. C. et al. (orgs.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea, 2018.

OLIVEIRA, V. E.; ABRUCIO, F. L. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R. R. C. et al. (orgs.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Inep, 2018.

PERRONI, J.; BRANDÃO, A. Seleção ou exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 65-81, 2009.

PIRES, R. R. C. Arranjos institucionais para a implementação de políticas e ações governamentais em direitos humanos. In: DELGADO, L. et al. (orgs.). **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**. Brasília: Enap, 2016.

PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades: reprodução das desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 10.170, de 07 de novembro de 2023. **Declara patrimônio histórico, turístico, cultural e gastronômico do Estado do Rio de Janeiro, a Feira Nordestina de São Cristóvão**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-10170-2023-rio-de-janeiro-declara-patrimonio-historico-turistico-cultural-e-gastronomico-do-estado-do-rio-de-janeiro-a-feira-nordestina-de-sao-cristovao-localizada-no-centro-luiz-gonzaga-de-tradicoes-nordestinas>. Acesso em: 11 maio 2025.

SAMMONS, P. **School effectiveness: coming of age in the 21st century**. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1999.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511–530, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 11 maio 2025.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SILVA, A. C. **É tudo ou nada? Caminhos da expansão no Colégio Pedro II (Anos 2000): da tradição à inovação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOARES, F. Analisando provas de concursos para professores de matemática no Colégio Pedro II no século XIX. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 23, n. 35A, abr. 2010.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, mai./ago. 2006.

SOUZA, A. R. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, jul./dez., p. 20-45, 2006a.

SOUZA, C. Workshop sobre políticas públicas e avaliação. Salvador: Fundação Luis Eduardo Magalhães, dez. 2002. Mimeo.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>. Acesso em: 11 maio 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

TRANSKRIPTOR. **Transkriptor**. Delaware, 2021. Disponível em: <https://transkriptor.com/de/>. Acesso em: 11 maio 2025.

## APÊNDICES

### **Apêndice I - Roteiro para Entrevista Semiestruturada: Equipe Gestora do Colégio Pedro II (Diretores Gerais, Administrativos e Pedagógicos de cada campus)**

- Apresentação da pesquisadora e da pesquisa
- Trajetória acadêmica e profissional do(a) entrevistado(a)
- Ingresso no Colégio Pedro II, como profissional. Em que unidade você começou a sua trajetória. Tempo na educação, no colégio, como membro da gestão.
- Ingresso na equipe de gestão
- O que mudou na percepção sobre o colégio desde o ingresso
- Qual a característica mais importante da escola e dos alunos
- O que acha dos processos seletivos (acesso), de matrículas e da formação das turmas
- Lei de Cotas (percepção, beneficiários) – mudanças na composição do alunado
- Ações e estratégias de acompanhamento de alunos com dificuldades
- Trajetórias dos alunos cotistas e não cotistas na escola (indiferentes). Perguntar sobre alunos que ficaram pelo caminho (se ficaram)
- Desafios da gestão da escola a partir da implementação da política de cotas
- Ofícios, conselhos de classe, reuniões (comunicação entre setores e unidades CPII e tomada de decisões). Pedir exemplos de casos
- Autonomia na tomada de decisões dos diferentes membros da equipe de gestão (citar exemplos de decisões)
- Definição do colégio em uma frase/palavra

### **Roteiro para Entrevista Semiestruturada: núcleos de cada campus**

- Apresentação da pesquisadora e da pesquisa

- Trajetória acadêmica e profissional do(a) entrevistado(a) GOSTARIA QUE VOCÊ FALASSE DA SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA
- Ingresso no Colégio Pedro II, como profissional. Em que unidade você começou a sua trajetória. Tempo na educação, no colégio.
- O que é o NAPNE/SOEP/ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL? Como funciona?
- (NAPNE) O atendimento é somente para alunos com laudos?
- O professor do colégio realiza atendimento no setor? Como é feito esse atendimento? Quanto tempo esse professor disponibiliza?
- O setor atende alunos com defasagem de aprendizagem? Estratégias?
- O que mudou na percepção sobre o colégio desde o ingresso
- Qual a característica mais importante da escola (Pedro II)
- O que acha dos processos seletivos (acesso), de matrículas e da formação das turmas (dê exemplos). O setor interfere na montagem das turmas?
- Professores e TAEs possuem a mesma autonomia?
- Lei de Cotas (percepção, beneficiários) – mudanças na composição do alunado
- Ações e estratégias de acompanhamento de alunos com dificuldades
- Trajetórias dos alunos cotistas e não cotistas na escola (indiferentes?)
- Desafios da gestão da escola a partir da implementação da política de cotas
- Ofícios, conselhos de classe, reuniões (comunicação entre setores e unidades CPII e tomada de decisões)
- Autonomia na tomada de decisões. Exemplos de decisões que podem ser tomadas
- Definição do colégio frase/palavra



## Apêndice III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | PROFISSIONAIS DO Colégio Pedro II

Prezado(a) Técnico(a), Gestor(a); Diretor(a) ou Professor(a),

Vimos, por meio deste, convidá-lo (a) a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** *“Gestão Escolar: seus desafios na implementação da política de cotas em uma instituição de educação básica de prestígio”*

**Pesquisadores:**

Doutoranda: Alessandra Fontes Iglesias / [ale.iglesias29@gmail.com](mailto:ale.iglesias29@gmail.com) | Tel. (22) 964967947

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cynthia Paes de Carvalho | [cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br](mailto:cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br) | Tel. (21) 982126757

Coorientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Cristina Prado de Oliveira / [ana.prado.oliveira@gmail.com](mailto:ana.prado.oliveira@gmail.com) / Tel. (21) 988971663

**Justificativa:** A Lei Federal n<sup>º</sup> 12.711/12, a Lei de Cotas, visa a garantia de vagas nos institutos e universidades federais para alunos oriundos de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, reforçando dessa forma, a implementação de políticas de ações afirmativas para o enfrentamento das desigualdades. O presente projeto pretende investigar a temática da reserva de vagas em uma instituição federal de educação básica, localizada no Estado do Rio de Janeiro, organizada em diversos campi. Ambiciona-se compreender a percepção dos gestores escolares sobre esta política e os seus usuários, bem como analisar suas ações na fase da implementação e suas estratégias não somente para o ingresso, mas também a permanência dos alunos com sucesso na aprendizagem. Assim, pretende-se dimensionar os efeitos dos processos de gestão nos resultados escolares, em especial as questões relacionadas a raça/cor e origem social no cotidiano escolar.

**Objetivo:** O objetivo geral da pesquisa é compreender a gestão da implementação da política de cotas no Colégio Pedro II considerando os resultados efetivamente alcançados em termos de acesso e permanência com sucesso dos estudantes que ingressam por meio desta política. Valorizam-se assim ações que buscam combater as desigualdades no ambiente escolar no que se refere a questões de raça/cor e origem social, com vistas a compreender as ações da gestão escolar que podem colaborar com a equidade. A análise pretende abranger a interação da gestão escolar com as políticas públicas.

**Metodologia:** Para além da análise bibliográfica e documental, pretende-se articular essas análises a realização de estudos de caso em três campi (Humaitá II, São Cristóvão II e São Cristóvão III) do Colégio Pedro II, a fim de coletar informações sobre os diretores escolares (geral, administrativo e pedagógico) por meio de entrevistas e observação do cotidiano escolar. As entrevistas serão realizadas com os diretores escolares (o diretor geral, o diretor administrativo e o diretor pedagógico) das unidades escolhidas para a realização da pesquisa, que são Humaitá II, São Cristóvão II e São Cristóvão III. Para selecionarmos as três unidades mencionadas, levamos em consideração a composição de equipe de gestão, e as etapas da educação básica que cada campi atende. Pretende-se também colher informações sobre a quantidade de alunos matriculados, o tempo de atuação/experiência das equipes de gestão, sua formação acadêmica dos membros da equipe e os arranjos de organização escolar que envolve cada unidade. Todas as informações citadas anteriormente serão colhidas no momento da entrevista semiestruturada.

Os critérios de seleção e inclusão dos participantes da pesquisa consideram a composição das equipes de cada campi selecionado, de forma a abranger uma quantidade de profissionais minimamente representativa do conjunto de atores. Quanto aos critérios de exclusão dos participantes, prevê-se inicialmente que aqueles selecionados que não desejarem participar serão excluídos, assim como aqueles que em qualquer momento do processo expressarem o desejo de não continuar. Entre as medidas que serão adotadas para contornar possíveis desconfortos dos entrevistados, estão: a garantia de um local reservado e liberdade para não responder questões que possam ser consideradas constrangedoras.

**Confidencialidade:** Garante-se ainda o anonimato de cada participante entrevistado em todo o conteúdo futuramente divulgado sobre os resultados da pesquisa. O seu consentimento está sendo solicitado para a participação nas entrevistas e para a sua gravação em áudio, para posterior transcrição e análise. Também garantiremos o anonimato das unidades selecionadas em que se pretende realizar os estudos de casos. Garantimos a confidencialidade das gravações (apenas a pesquisadora e seus orientandos que estejam engajados no trabalho de campo terão acesso aos

áudios). Todos os nomes serão substituídos por códigos para preservar o anonimato dos participantes. A entrevista terá duração aproximada de uma hora, e poderá ser realizada em seu local de trabalho (secretaria/coordenadoria ou escola).

**Riscos e Benefícios:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como mínimo. Entendemos risco como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Objetivando minimizar esses riscos, caso o participante se sinta constrangido(a) ou incomodado(a) de alguma forma ao longo da pesquisa, ou tenha dúvidas a respeito dos procedimentos que serão utilizados, estaremos sempre à disposição para fornecer explicações e conversar sobre seus sentimentos em relação ao estudo. Além disso, você tem total liberdade para desistir e se retirar da pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de constrangimento ou consequência negativa por tal decisão. Ao participar da pesquisa, você não receberá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que esta investigação contribua com importantes reflexões sobre o processo de implementação da política de cotas em uma instituição de ensino no Rio de Janeiro, e sua relação com as desigualdades que envolvem o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno. Além disso, as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais e culturais.

A qualquer momento, durante a pesquisa e até um ano após o seu término, você poderá solicitar mais informações sobre o estudo ou cópias dos materiais divulgados, entrando em contato através do e-mail: [ale.iglesias29@gmail.com](mailto:ale.iglesias29@gmail.com) ou através do telefone (21) 964967947. O material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora (em conjunto com a orientadora e co-orientadora) pelo período mínimo de cinco anos. Caso seja observado algum comportamento julgado antiético ou prejudicial, você tem o direito de expressar suas preocupações para o coordenador responsável pela pesquisa, através dos e-mails [cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br](mailto:cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br) e [ana.prado.oliveira@gmail.com](mailto:ana.prado.oliveira@gmail.com), ou telefones (21) 98212-6757 e (21) 988971663, para que se tomem as medidas julgadas necessárias. Da mesma forma, você poderá recorrer à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio pelo telefone (21) 3527-1618 ou no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar – Gávea, Rio de Janeiro (RJ). CEP: 22453-900.

Pelo presente documento assinado em duas vias – uma de posse do(a) voluntário(a) e outra da pesquisadora – você declara ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada na pesquisa, autoriza a sua participação neste estudo, e declara ter recebido uma cópia deste termo.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_

**Sobre a gravação de áudio:**

- Y Não autorizo a gravação em áudio do que eu disser durante o estudo.
- Y Autorizo a gravação em áudio do que eu disser durante o estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Alessandra Fontes Iglesias

**Dados do(a) participante(a):**

Nome completo: \_\_\_\_\_

## Apêndice IV – Reportagem sobre as cotas no CP II

Sábado, 25 de setembro de 2004

O GLOBO

# Pedro II reservará metade das vagas para alunos vindos da rede pública

Segundo secretário-geral, objetivo é democratizar o acesso ao colégio

Ruben Berta

• Nem só de ensino superior vivem as cotas. Depois da Uerj, este ano será a vez de o Colégio Pedro II implantar um sistema de reserva para alunos vindos de outras escolas públicas. O edital do concurso, que já está disponível na internet, prevê que metade das vagas disponíveis para a 1ª série do ensino médio e a 5ª série do ensino fundamental se encaixe no novo critério de seleção. Segundo o secretário-geral do Pedro II, Oscar Halac, a decisão foi tomada para democratizar o acesso à escola:

— Temos uma média de 50 alunos por vaga em nossos concursos. A maioria dos estudantes que passa para o Pedro II precisa apelar para um curso particular preparatório. Queremos dar oportunidades a jovens de camadas sociais mais baixas. Estamos dando um voto de confiança ao novo sistema.

Ainda de acordo com Halac,

não é a primeira vez que o colégio vai utilizar o sistema de cotas. Na década de 80, chegou a ser feito um convênio com a prefeitura para beneficiar alunos de escolas municipais de baixa renda. No ano passado, a reserva de vagas foi testada apenas para a mais nova unidade, em Realengo.

— Foi uma decisão tomada pela secretaria da escola. Não tem nada a ver com as decisões tomadas pelo Ministério da Educação — garantiu o secretário-geral.

## Representante do MEC elogia iniciativa do colégio

Em maio deste ano, o governo Lula enviou ao Congresso um projeto de lei que reserva 50% das vagas de todas as universidades federais para alunos da rede pública, beneficiando também negros e índios. A proposta continua em discussão. Na última segunda-feira, o representante do Ministério da Educação (MEC) no Rio, Wil-

liam Campos, esteve numa das unidades do Pedro II conversando com representantes da associação de pais.

— É uma proposta que tem tudo para dar certo. Está sendo democratizado o acesso à melhor escola pública de ensino médio do Rio. O ministério vai acompanhar todo o processo de entrada desses novos alunos para que não haja prejuízo para a qualidade do colégio — afirmou Campos.

As inscrições para o concurso estarão abertas de 4 a 29 de outubro, mas alguns pais já reagem à divulgação do novo sistema de seleção na internet. O cirurgião-dentista Luiz Antonio Revas da Silva, de 39 anos, já está pensando duas vezes na transferência do filho de uma escola particular para a 5ª série do ensino fundamental do Colégio Pedro II:

— O que me entristece é essa onda de quebra de regras. Os pais que se esforçaram para dar condições para que o filho pudesse entrar no colégio

são surpreendidos, de repente, com uma decisão dessas.

Para a 1ª série do ensino médio, em cada unidade será reservada a metade das vagas disponíveis para os candidatos que cursaram no mínimo 75% (seis das oito séries) do ensino fundamental em escolas da rede pública, o que deve ser comprovado na matrícula com a apresentação do histórico escolar. Há 430 vagas disponíveis.

## Escola tem cerca de 11 mil alunos em 11 unidades

Para a 5ª série do ensino fundamental, a metade das 270 vagas também está reservada para alunos da rede pública. Será exigido dos candidatos, no ato da pré-matrícula, documento oficial comprovando que cursaram no mínimo a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental em escolas da rede municipal ou estadual. Hoje, o colégio tem cerca de 11 mil estudantes espalhados por 11 unidades. ■

## Apêndice V – Chamada de reportagem sobre CP II e o Enem

---

### CP II se destaca entre as escolas públicas do RJ no Enem 2018

Publicado em Terça, 08 Outubro 2019 15:49



O Colégio Pedro II está entre as instituições públicas de ensino com o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018 no estado do Rio de Janeiro, de acordo com o [ranking divulgado pelo jornal "Folha de São Paulo"](#).

Destaque para o Campus Centro que obteve a melhor colocação entre as escolas públicas do estado, alcançando o 24º lugar nas provas objetivas. Já a maior média em Redação foi do Campus Realengo II, com 820,5.

## ANEXO

## Requerimento de transferência

ALUNO (A): \_\_\_\_\_

REQUERIMENTO: SOLICITAÇÃO DE TRANSFERÊNCIA PARA O ( ) 1º TURNO - ( ) 2º TURNO

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CARIMBO:

COLÉGIO PEDRO II  
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO II

## REQUERIMENTO DE TRANSFERÊNCIA DE TURNO

Sr. (a) Diretor (a) Geral do Campus São Cristóvão II

O abaixo assinado, responsável legal pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, regularmente matriculado (a) no Colégio Pedro II, atualmente cursando o \_\_\_\_ ANO do Ensino Fundamental, na turma \_\_\_\_\_ do Campus ( ) SC I, ( ) SC II, vem mui respeitosamente requerer a TRANSFERÊNCIA PARA O ( ) 1º TURNO - ( ) 2º TURNO.

Justificativa do pedido \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Documentos anexados:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Responsável legal:**

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal pelo (a) aluno (a)

PARA USO DO COLÉGIO

( ) Deferido

( ) Indeferido