

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana

Hosana Helena Peregrino

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: desafios e
perspectivas de estudantes negros (as) cotistas**

Belo Horizonte

2020

Hosana Helena Peregrino

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: desafios e
perspectivas de estudantes negros (as) cotistas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte

2020

P435a Peregrino, Hosana Helena
Acesso e permanência na educação profissional: desafios e perspectivas de alunos negros(as) cotistas. [manuscrito] / Hosana Helena Peregrino. 2020.
157f.; il.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana - Universidade do Estado de Minas Gerais.

1. Estudantes negros. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Educação em perspectiva. 4. Evasão escolar. I. Brito, José Eustáquio de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título

CDU 377

Catálogo: Biblioteca Bernardo Guimarães - IFMG – Campus Congonhas

Hosana Helena Peregrino

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: desafios e
perspectivas de estudantes negros (as) cotistas**

Dissertação defendida e aprovada em 24 de abril de 2020 pela Banca Examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG (Orientador)

Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos – UEMG (Avaliadora interna)

Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga – UFMG (Avaliadora externa)

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva – UEMG (Suplente interna)

Profa. Dra. Márcia Basília de Araújo – IFMG (Suplente externa)

*Dedico este trabalho ao Movimento Social Negro,
que em incansável luta protagonizou conquistas de
direitos de reparação à população negra.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por permitir a conclusão de mais uma etapa nesta vida repleta de desafios, sonhos e expectativas. Ao meu orientador Professor Dr. José Eustáquio de Brito por conduzir a pesquisa com seu vasto conhecimento e, principalmente pela paciência e compreensão diante das minhas limitações durante o percurso do mestrado. À minha mãe Simone e meu padrasto Geraldo, que mesmo tendo o ensino fundamental incompleto, acompanharam os meus sonhos e aconselharam com sabedoria. Aos meus irmãos, Cláudia, Rafael e Talita pela amizade e por entenderem a minha ausência nos encontros familiares. Ao meu esposo Arthur Fernando pelas brigas e incentivos sempre que percebia o meu desânimo.

Ao IFMG - Campus Congonhas pela concessão do afastamento para dedicar a esta pesquisa. Aos meus amigos do Setor de Ensino do IFMG - Campus Congonhas, Patrícia, Robert, Ana Paula, Nathália, Adriana e Jane Henriques, por me apoiarem durante a minha licença saúde e no período do processo de afastamento para capacitação. Sem vocês provavelmente não concluiria o mestrado com êxito. Agradeço principalmente à minha querida amiga Paty pela amizade e pelos incentivos constantes.

À amiga Elzinha, principal responsável em despertar o meu interesse pela Pós-Graduação *Strictu Sensu*. Aos amigos da área pedagógica, Célia, Gisele, Sandro, Shahla e Wyara pelas palavras de apoio e estímulo. Às servidoras Bárbara e Jeanne pelo apoio e orientações quanto ao processo de afastamento. Aos amigos terceirizados que sempre me receberam bem no espaço em que atuam, mesmo diante das dificuldades advindas do contingenciamento na educação. Aos alunos do subsequente que aceitaram participar da interlocução, sem vocês o resultado da pesquisa não seria relevante.

À Professora Dra. Vera pelo comprometimento com o Programa de Mestrado da UEMG. A todos/as os/as professores/as do Programa por transmitirem os seus conhecimentos com dedicação. Às Professoras Dra. Daniela Passos e Dra. Yone Gonzaga pelas sugestões e preciosas contribuições durante a qualificação. Aos amigos e amigas da Turma X, pelo companheirismo e união. Aos porteiros e funcionários (as) da Secretaria do Mestrado da UEMG pela disposição e simpatia.

Ao gastroenterologista Dr. Mário Antônio por cobrar e demonstrar interesse na evolução da pesquisa diante da minha luta contra as reações do lúpus.

A minha imensa gratidão a todos/as que de alguma forma contribuíram para esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa procura refletir sobre a temática ação afirmativa na educação profissional técnica de nível médio nas instituições federais, após a implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O objetivo desta pesquisa é o de identificar os desafios e perspectivas do/a estudante negro/a cotista quanto às ações afirmativas para o seu acesso e permanência nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, situado na cidade de Congonhas. Para atingir o objetivo, abordamos o percurso da educação profissional no Brasil, com fundamento nas legislações brasileiras e sob a luz dos teóricos Pelissari (2019), Veiga (2011), Frigotto (2005), entre outros; refletimos sobre a trajetória da desigualdade racial no acesso à educação pública, com referência aos estudos de Nilma Gomes (2017), Domingues (2007, 2008), Fonseca (2002); tratamos da implementação de políticas de ações afirmativas conquistadas pelo povo negro após anos de interdição e sobre os prejuízos que ainda permeiam nos indicadores da educação brasileira; e com abordagem quantitativa e qualitativa identificamos perfil, desafios e perspectivas de estudantes negros/as cotistas dos cursos técnicos noturnos do IFMG – Campus Congonhas. Nos resultados identificamos que a instituição necessita investir nas políticas públicas de ação afirmativa específica para a permanência de estudantes negros/as nos cursos técnicos subsequentes para garantir o êxito acadêmico, apesar das incertezas quanto aos recursos orçamentários na educação pública na atual conjuntura. A instituição pesquisada possui ações de incentivo à permanência, porém em sua maioria atendem aos cursos técnicos integrados ao ensino médio e às graduações. Os cursos técnicos subsequentes, objeto deste estudo, não possuem ações suficientes para a permanência de estudantes negros/as. Conforme as investigações, a instituição desenvolveu ações em prol da redução da evasão com pequena durabilidade, o que impossibilitou a análise de resultados. Quanto às perspectivas dos sujeitos da pesquisa, a categoria ação afirmativa se restringe à assistência financeira; na categoria permanência, as motivações para um futuro profissional melhor sobrepõem as dificuldades para permanência; já a categoria racismo obteve maior debate e preponderância, demonstrando que os espaços acadêmicos devem inserir ações que incentivem o respeito e o reconhecimento da diversidade racial. Em observância à Lei nº 10.639/03, o Campus oferta eventos anuais sobre a temática étnico-racial, com participação de estudantes e comunidade externa.

Palavras-chaves: Ação afirmativa; cotas raciais; educação profissional; IFMG.

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the thematic affirmative action in technical professional education at medium level in federal institutions, after the implementation of Law No. 12,711, of August 29, 2012. The objective of this research is to identify the challenges and perspectives of the black student / quota holder regarding affirmative actions for his access and permanence in the evening technical courses of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, located in the city of Congonhas. To reach the objective, we approached the journey of professional education in Brazil, based on Brazilian legislation and in the appointments of theorists Pelissari (2019), Veiga (2011), Frigotto (2005), among others; we reflected on the trajectory of racial inequality in access to public education, with reference to studies of Nilma Gomes (2017), Domingues (2007, 2008), Fonseca (2002); we deal with the implementation of affirmative action policies conquered by the black people after years of interdiction and about the losses that still permeate the indicators of Brazilian education; and with a quantitative and qualitative approach, we identified the profile, challenges and perspectives of black students / quota holders of the night technical courses at IFMG - Campus Congonhas. In the results, we identified that the institution needs to invest in public policies of specific affirmative action for the permanence of black students in subsequent technical courses to guarantee academic success, despite the uncertainties regarding budgetary resources in public education in the current situation. At the empirical research site, it has actions to encourage permanence, but most of them attend technical integrated courses with high school and the graduations. The subsequent technical courses, object of this study, don't have enough actions to maximize the permanence of black students. According to the investigations, the institution provided actions in favor of reducing evasion with a low lifetime, inhibit the analysis of results. As for the research subjects' perspectives, the affirmative action category is restricted to financial assistance; in the permanence category, the motivations for a better professional future overlap the difficulties for permanence; the racism category, on the other hand, had greater debate and preponderance, demonstrating that academic spaces should include actions that encourage respect and recognition of racial diversity. In compliance with Law No. 10,639 / 03, the Campus offers annual events on the ethnic-racial theme, with the participation of students and the external community.

Keywords: Positive Action; racial quotes; professional education; IFMG.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do método de coleta de dados	26
Quadro 2 - Eixos do Programa Future-se.....	40
Quadro 3 - Eixos do Programa Novos Caminhos.....	42
Quadro 4 - Cursos ofertados e distribuição de vagas no IFMG - Campus Congonhas	53
Quadro 5 - Projetos de Ensino no IFMG - Campus Congonhas	100
Quadro 6 - Projetos de Extensão no IFMG - Campus Congonhas	103
Quadro 7 - Projetos de Pesquisa no IFMG - Campus Congonhas.....	106
Quadro 8 - Perfil e perspectivas dos/as entrevistados/as	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição total de vagas x reserva de vagas nas instituições federais.....	84
Tabela 2 - Perfil étnico-racial dos técnicos noturnos.....	115
Tabela 3 - Situação de matrícula dos alunos dos cursos técnicos noturnos	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das unidades do IFMG	44
Figura 2 - Implantação das unidades do IFMG de 2008 a 2016.....	45
Figura 3 - Barragem Casa de Pedra em Congonhas	48
Figura 4 - Presidente Lula inaugura o CEFET UNED Congonhas	50
Figura 5 - Vista panorâmica do IFMG - Campus Congonhas.....	51
Figura 6 - Cartaz da Semana de Conscientização em 2019	104
Figura 7 - Convite da Semana da Diversidade	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas por Campus no ano de 2018.....	46
Gráfico 2 - Índice do Campus no Ideb e posição entre as escolas de Minas Gerais	55
Gráfico 3 - Evolução do Ideb do Ensino Médio no País em 2017	56
Gráfico 4 - Indicador de rendimento no Censo da Educação Básica.....	57
Gráfico 5 - Número de matrículas por gênero e faixa etária de Edificações	111
Gráfico 6 - Número de matrículas por gênero e faixa etária da Mecânica	112
Gráfico 7 - Número de matrículas por gênero e faixa etária da Mineração	113
Gráfico 8 - Número de matrículas na EP segundo faixa etária e gênero	114

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 - Taxa de concluintes nas etapas de ensino	68
Infográfico 2 - Etapa de ensino conforme segmento racial.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Academia Brasileira de Educação
- ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAS – Centro de Atenção à Saúde do Estudante
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação Nacional das Indústrias
- CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
- CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONSUP – Conselho Superior
- CONUN/UEMG – Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais
- COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CSN – Companhia Siderúrgica Nacional
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEM – Democratas
- EDUCACENSO – Censo da Educação Básica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETFOP – Escola Técnica Federal de Ouro Preto
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FNB – Frente Negra Brasileira
- FOLHA – Folha de São Paulo
- GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES – Instituições Privadas de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEIAM – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NAD – Núcleo de Apoio ao Discente
NAPNEE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NASIFMG – Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG
PAE – Políticas Estudantis
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP – Programa de Educação Profissional
PIB – Produto Interno Bruto
PIBEN – Programa Institucional de Bolsas de Ensino
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional da Educação
PNP – Plataforma Nilo Peçanha
PPP – Parceria Público-Privado
PROCAN – Programa de Seleção Socioeconômica
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STF – Supremo Tribunal Federal
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEN – Teatro Experimental Negro
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UDN – União Democrática Nacional
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UHC – União dos Homens de Cor
UNACCON – União das Associações Comunitárias de Congonhas
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Memórias e justificativas da pesquisa.....	20
Procedimentos metodológicos.....	24
Estrutura da pesquisa.....	27
CAPÍTULO 1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	28
1.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil.....	28
1.2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	42
1.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.....	43
1.4 O Instituto Federal na cidade de Congonhas.....	47
1.4.1 Histórico do Campus Congonhas.....	49
1.4.2 Cursos da instituição.....	52
1.4.3 Indicadores da instituição.....	54
CAPÍTULO 2 DESIGUALDADES NO ACESSO E PERMANÊNCIA SOB A PERSPECTIVA RACIAL	59
2.1 Escravidão: construção histórica da desigualdade racial.....	59
2.2 Pós-abolição: a educação nas constituições brasileiras.....	64
2.3 Movimento Negro: a educação como emancipação social.....	71
CAPÍTULO 3 AÇÃO AFIRMATIVA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E POSSIBILIDADE DE PERMANÊNCIA.....	78
3.1 Ação afirmativa: conceitos e tramitações na educação brasileira.....	78
3.2 Lei de Cotas: uma política de ação afirmativa de acesso.....	83
3.3 Permanência: uma política de ação afirmativa ainda frágil.....	85
3.4 O que dizem as produções nacionais.....	87
3.5 Ações afirmativas no IFMG.....	96
3.5.1 Sistema de cotas.....	96
3.5.2 Programa de Assistência Estudantil.....	98
3.5.3 Programa Institucional de Bolsas de Ensino.....	100
3.5.4 Projetos de Extensão.....	101
3.5.5 Projetos de Pesquisa.....	105
3.5.6 Outras ações.....	108

CAPÍTULO 4 ESTUDANTE NEGRO/A COTISTA: PERFIL, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	110
4.1 Perfil do/a estudante dos cursos técnicos noturnos	110
4.2 Dados de evasão e permanência	115
4.3 Categorias de análise	118
4.3.1 Racismo	121
4.3.2 Permanência	128
4.3.2.1 Dificuldades de permanência	129
4.3.2.2 Motivações para permanência	130
4.3.3 Ação afirmativa	131
4.3.3.1 Perspectiva institucional	131
4.3.3.2 Perspectiva política	132
4.3.4 Perspectiva de trabalho	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO/A NEGRO/A	147
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA	148
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPUS CONGONHAS	149
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	150
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS	152
ANEXO A – LEI 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012	153
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como tema a ação afirmativa na educação profissional técnica de nível médio após a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O objetivo é identificar os desafios e perspectivas de estudantes cotistas negros/as quanto às ações afirmativas para o seu acesso e permanência nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, situado na cidade de Congonhas.

Este estudo busca refletir sobre a implementação de políticas de ações afirmativas conquistadas pelo povo negro após anos de interdição e desigualdade de acesso à educação pública tecnológica e superior e sobre os prejuízos que ainda permeiam nos indicadores da educação brasileira. Conforme Munanga (2001, p.31), as políticas de ação afirmativa visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

A desigualdade racial na educação é uma das principais causas das lutas dos movimentos sociais para a inclusão de políticas de ações afirmativas nas instituições públicas de ensino. Dos movimentos sociais podemos citar o Movimento Negro¹, atuante na luta da emancipação na educação e nas relações sociais. Para Nilma Gomes (2017), o Movimento Negro é o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado Brasileiro.

Após anos de empenho do Movimento Negro, em 2012 foi possível comemorar parte da democratização do acesso às universidades e institutos federais, por meio da Lei nº 12.711/2012. A Lei 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais de ensino técnico de nível médio e superior. Conforme a Lei, 50% (cinquenta por cento) das vagas serão preenchidas, por curso e turno, por oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à representação dos grupos na população da unidade da federação em que a instituição está situada²; candidatos com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio (ANEXO A). Em 2016, a Lei nº 13.409, altera a Lei de Cotas, para dispor sobre a

¹ Organização com foco em enfrentar problemas que afetam a população negra em setores do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, bem como denunciar o racismo e a segregação racial (DOMINGUES, 2007).

² Conforme informações do Censo Demográfico do IBGE (art. 3º).

reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Aprovada no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, a Lei de Cotas possibilitou a democratização do acesso à educação pública à população que não teria condições de concorrer com equidade às vagas ofertadas. Após a implantação das cotas, temos o seguinte questionamento: o que as instituições federais propuseram para a permanência bem-sucedida dos alunos cotistas? Seguindo a reflexão de Nilma Gomes (2017), a universidade se depara com a necessidade de desenvolver ações de permanência acadêmica com condições dignas de estrutura física, biblioteca, renovação curricular, mais bolsas de pesquisa, extensão, assistência e melhores condições que garantam o direito aos diversos coletivos de estudantes, sujeitos das ações afirmativas e políticas de inclusão social de completarem os seus estudos com dignidade. A intenção desta pesquisa é identificar como essas ações têm sido implementadas nos ambientes acadêmicos para a permanência do público da Lei de Cotas e quais as reais perspectivas deste público quanto às ações afirmativas diante do atual cenário político.

Memórias e justificativas da pesquisa

O projeto de pesquisa sobre a ação afirmativa na educação profissional foi idealizado ao longo das trajetórias como aluna e servidora do Instituto Federal de Minas Gerais e, perpassa pelas dificuldades e desafios enfrentados por mim e meus irmãos para permanecermos na escola. As políticas de ação afirmativa fizeram parte de nossas vidas e possivelmente na sua ausência não teríamos enfrentado com êxito as dificuldades impostas pelas nossas origens.

Sou filha mais velha de dona Simone, que foi mãe solo³ até os meus dois anos de idade. Simone estudou apenas até a terceira série do ensino fundamental, se autodeclara parda, tem 52 anos, é empregada doméstica desde os 15 anos e possui quatro filhos. Antes de completar dois anos morei com minha bisavó materna em uma pequena comunidade rural de Congonhas e alguns períodos na casa dos ex-patrões da minha mãe em Ouro Branco. Aos dois anos, após sofrer com frequentes crises de pneumonia, tive a oportunidade de ter um lar com minha mãe e meu padrasto. Meu padrasto, Geraldo Soares, é aposentado por invalidez na

³ Nesta pesquisa utilizo a expressão mãe solo para o termo usual ‘mãe solteira’, cuja conotação traz antigos preconceitos e desvalorização das mulheres que não eram casadas e possuíam filhos.

função de guarda-noturno, estudou até a quarta série do ensino fundamental, tem 79 anos e se autodeclara preto.

Nascido em 1940, Geraldo Soares conta que a mãe dele devido à abolição (1888) nasceu livre (1901), mas que a avó dele, bisavó de meus irmãos, foi escrava. A proximidade do período da escravidão com o tempo presente nos faz refletir que muitos de nós somos apenas a terceira geração nascida em liberdade e explica a pouca formação e a falta de qualificação profissional de muitos de nossos pais negros. Porém, a pequenez no meio acadêmico e profissional não impediu a vontade desses pais de lutarem pelos nossos espaços de modo a presenciarem nossas conquistas. Nesta luta pelo espaço comecei a estudar aos 5 anos e tudo transcorria normalmente, até que em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso e já com meus 11 anos, a crise financeira se instalou em nosso lar.

A falta de dinheiro culminou nos atrasos dos pagamentos do aluguel da casa em que morávamos e na ausência de mantimentos nas prateleiras. A pobreza impedia a compra de suprimentos básicos e o gás de cozinha era o primeiro a fazer falta, o que nos obrigava a procurar lenha nas redondezas para que a minha mãe pudesse cozinhar. O medo de não ter moradia foi maior que a fome que nos abatia e, nesse interim, a leitura e os estudos foram a maneira que encontramos para esquecer as dificuldades. Porém, a cada dia ficava mais difícil enfrentar o sol da tarde e a distância entre a casa e a escola, que, na ausência de outras possibilidades, percorria a pé. Às vezes sem almoço seguia para a aula e no intervalo da tarde enfrentava a fila para pegar a merenda da escola estadual. No final do recreio, era automático o ato de reservar um pouco da comida para a minha mãe e meus irmãos experimentarem.

Nessa época comecei a entender o que era o preconceito e a discriminação racial por meio de denominações como pobre e negra do cabelo duro e pelas dificuldades de permanência dos meus dois irmãos na escola devido às mesmas agressões. A solidão no recreio era relatada por eles e o medo de frequentar a escola era doloroso e frequente. Devido aos atos de racismo praticados pelos colegas de sala, as notas nas avaliações não eram boas e meus pais compareciam à escola com regularidade. Em uma destas visitas se surpreenderam com a situação da minha irmã Cláudia, que relatou ter sofrido a maior provação ao ter os seus cabelos repuxados e seu penteado desmanchado por algumas alunas dentro da sala de aula. Com este fato a única solução encontrada foi a transferência para outra escola, que por sinal possuía uma distância considerável em relação à nossa residência.

Outra lembrança que também me marcou naquele tempo foi a indignação do meu padrasto ao receber um formulário do censo escolar, em que continha questões sobre raça e cor de seus filhos. Neto de escravizados, preto, guarda-noturno aposentado por invalidez e

cambista de jogo de bicho repassava por meio de seu orgulho ferido toda a sua história de humilhações e ambições não alcançadas. Para ele, a pesquisa de cor da pele explicitava a perpetua classificação do ser humano pela cor. O preconceito frequente, o racismo estruturado e a falta de esperança o tornaram um homem amargurado e carrancudo que sem querer refletiria na nossa formação.

Mesmo na dificuldade, meu padrasto ainda convivia com seu orgulho e não gostava que recebêssemos auxílio de terceiros. Até que em 2001 não teve alternativa e recorreu aos irmãos, e assim, fomos morar junto com a tia Maria. A casa situada praticamente no centro de Congonhas era dos pais dele e lembrava aquelas antigas casas em que abrigavam famílias com muitos filhos. As tradições naquela casa eram marcantes e convivíamos com os repiques dos sinos da Igreja do Rosário, erguida por negros escravizados no século XVII e; da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição. Pela proximidade da Igreja do Rosário era frequente acompanharmos as canções da Folia de Reis.

Em 2003, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a ampliação do benefício Bolsa Família, tive condições de comprar os livros do ensino médio, que ainda não eram gratuitos, e assim permanecer com os estudos. Em 2005, a tia Maria faleceu e nos deixou mais um vazio e fomos obrigados a deixar a casa. Talvez aquele intervalo na casa cedida tivesse nos dado mais um fôlego para continuarmos a nossa história adiante, sem o auxílio de parentes. Com a venda da casa e a divisão do valor entre os herdeiros meu padrasto conseguiu comprar um barraco de dois cômodos em um bairro periférico.

Em 2006, após a conclusão do ensino médio tive a oportunidade de estudar no antigo CEFET Ouro Preto, na unidade descentralizada inaugurada no mesmo ano na cidade de Congonhas. Foi um período também difícil devido à ausência de auxílios socioeconômicos e por ter vindo de uma educação básica muito frágil em uma escola pública. Nesta época, eu tinha um emprego temporário de meio período, minha mãe fornecia os materiais exigidos pelo curso e meu padrasto, os vales para o transporte escolar. O curso Técnico em Produção Industrial tinha uma matriz curricular extensa e atendia a primeira turma inaugurada pelo ex-presidente Lula. A turma era composta, em sua maioria, por alunos/as de escola privada ou que já possuíam ensino superior ou técnico, perfis esses que superavam as expectativas da instituição e que tornavam invisíveis os poucos sobreviventes da precária escola pública da região.

No ano de 2008, com dificuldades de acessar o mercado de trabalho, participei de outra política pública por meio do Programa de Educação Profissional (PEP)⁴. Cursei Técnico em Contabilidade em uma escola estadual da cidade e mais uma vez tive dificuldades em entrar no mercado de trabalho da cidade. Em entrevistas percebi que os empecilhos tinham conotações raciais e de gênero. Nesse período conciliava os estudos com o trabalho informal de camareira. Já no ano de 2010, após passar por graves problemas de saúde, desisti de atuar informalmente no mercado de trabalho e resolvi estudar para concursos públicos. Para comprar as apostilas de estudo comecei a dar aulas particulares e no mesmo ano consegui ocupar um cargo temporário no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que diferente dos outros empregos temporários, possibilitou vislumbrar novas oportunidades.

Ainda em 2010, durante a expansão dos Institutos Federais participei do concurso promovido pelo IFMG e em 2011, tive a felicidade de ocupar um cargo efetivo no IFMG – Campus Ribeirão das Neves. No cargo de assistente de alunos tive contato com o Programa de Assistência Estudantil e a escassez de servidores permitiu um acompanhamento significativo das dificuldades e expectativas dos/as alunos/as nevenses. Tratava-se de um campus com maior índice de alunos/as com renda mínima e com históricos de familiares reclusos nos presídios do município. A aproximação com as necessidades financeiras dos alunos/as resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que por sinal foi integralmente cursado por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)⁵ de 2012 a 2015.

Em 2013 consegui remoção para a unidade da minha cidade natal, IFMG – Campus Congonhas, onde estou responsável pelos cursos técnicos noturnos e pela seleção dos cotistas. O contato com o aluno é um pouco menor, mas a validação de dados nas plataformas e sistemas educacionais fornece uma conexão com as políticas públicas presentes na unidade e com as dificuldades de permanência dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes.

Em 2017 resolvi retomar os estudos e a continuidade da formação acadêmica por meio de Pós-Graduação *Stricto Sensu* se tornou um objetivo após o ingresso na disciplina isolada do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O contato com novos referenciais teóricos modificou a minha percepção quanto à educação. Por isso,

⁴ Programa de Educação Profissional (PEP), instituído pela Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Governo de Minas Gerais, no ano de 2007, tem o objetivo de fornecer ensino técnico de nível médio para formação profissional. (SILVA, 2013, p.9).

⁵ Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 pelo Governo Federal e regulamentado em 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. (BRASIL, 2005).

ainda em 2017 resolvi participar do processo seletivo e em 2018 tive a oportunidade de ser aluna regular do Mestrado em Educação e Formação Humana.

Conforme regulamento da UEMG, os projetos devem ser avaliados por pareceristas como requisito parcial para o prosseguimento do curso, assim, em novembro de 2018, o projeto desta pesquisa foi apresentado e aprovado com propostas de adequações feitas pela parecerista Profa. Dra. Daniela Passos. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido em março de 2019 à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obteve aprovação em 03 de junho de 2019.

Procedimentos metodológicos

Aqui explanamos sobre os procedimentos metodológicos que permitiram a realização desta pesquisa, de forma que correlacionamos o objetivo geral, os objetivos específicos, local, sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

Objetivos da pesquisa

Conforme o sistema de cotas vigente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Congonhas, submete-se como objetivo geral: analisar a articulação entre a perspectiva de estudantes negros/as cotistas quanto às ações afirmativas e as ações implementadas para permanência destes estudantes nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas. Sendo os objetivos específicos:

- a) Identificar as ações implementadas pela instituição para permanência de estudantes negros/as cotistas;
- b) Conhecer a perspectiva de estudantes negros/as cotistas quanto às ações afirmativas;
- c) Analisar o perfil de estudantes negros/as cotistas dos cursos técnicos noturnos, buscando identificar os desafios e expectativas na educação e no trabalho.

Lócus e sujeitos da pesquisa

A escolha do local da pesquisa empírica se deve às trajetórias como aluna e servidora do Instituto Federal de Minas Gerais. Por ter estudado no período da noite no Campus Congonhas e por ter trabalhado nesse turno, em Ribeirão das Neves e por último em

Congonhas, pude perceber as dificuldades e especificidades dos alunos dos cursos técnicos noturnos. As percepções em dois *campi* com realidades distintas trouxeram questionamentos que necessitavam de respostas, para até mesmo entender melhor os sujeitos. A pesquisa poderia ocorrer nas duas unidades, porém devido à presença da educação profissional técnica de nível pós-médio e pelo menor custo estipulado para desenvolvimento desta pesquisa, o Campus Congonhas foi escolhido como o local da pesquisa empírica.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes negros/as cotistas dos cursos técnicos ofertados no turno da noite no IFMG - Campus Congonhas. Serão considerados negros/as todos/as os/as estudantes autodeclarados/as pretos/as e pardos/as, conforme os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A escolha de estudantes negros/as se deve ao fato histórico da discriminação étnico-racial no Brasil e às desigualdades no acesso à educação pública. Já a delimitação dos cursos técnicos noturnos emerge da necessidade de investigar as condições do/a estudante trabalhador na educação profissional e pelos desafios na permanência nos cursos técnicos subsequentes. Para conhecer os desafios e as perspectivas dos estudantes cotistas negros/as quanto às ações afirmativas foram realizadas entrevistas semiestruturadas a seis estudantes dos três cursos noturnos ofertados na instituição. Os dados do perfil destes estudantes foram coletados em plataformas e sistemas educacionais.

Instrumentos metodológicos

Em observância aos objetivos deste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento histórico-bibliográfico das políticas públicas implantadas na educação profissional; estudo documental sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; contextualização do lócus da pesquisa; estudo e reflexões sobre a desigualdade no acesso e permanência na educação profissional no Brasil; revisão bibliográfica das produções nacionais no âmbito das ações afirmativas após a implantação da Lei de Cotas na educação profissional de nível médio; investigação e análise dos programas e ações afirmativas do IFMG - Campus Congonhas; entrevista semiestruturada, identificação e registro de dados qualitativos e quantitativos sobre o perfil e permanência de estudantes cotistas negros/as no IFMG - Campus Congonhas.

Para atender os objetivos foi realizada pesquisa de campo e documental. Na pesquisa de campo foram coletados dados de controle e registro acadêmico, pesquisa e extensão do Campus Congonhas, consulta ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional

e Tecnológica (SISTEC), à Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁶ e entrevista semiestruturada com estudantes cotistas negros/as dos cursos técnicos noturnos. Quanto à pesquisa documental, foram realizadas consultas às legislações, das cotas e da educação profissional, editais de exame de seleção e vestibular do IFMG.

Trata-se de uma pesquisa mista⁷, com utilização de técnicas qualitativas e quantitativas na coleta de dados. Flick (2009, p. 24-25) afirma que “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.” Conforme a afirmação do teórico, a abordagem qualitativa possibilitará na identificação da perspectiva dos estudantes cotistas negros/as quanto às ações afirmativas no atual contexto político. Para alcançar os resultados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis alunos/as cotistas negros/as dos cursos técnicos noturnos em Edificações, Mecânica e Mineração. Já a técnica quantitativa foi escolhida porque permite o controle dos dados de forma que “os estudos são planejados de tal maneira que a influência do pesquisador, bem como do entrevistador, observador, etc., seja eliminada tanto quanto possível” (FLICK, 2009, p. 21).

Segue uma síntese do método de coleta de dados mobilizados nesta pesquisa:

Quadro 1 - Síntese do método de coleta de dados

Objetivo Geral	Objetivos específicos	Instrumento de coleta de dados
Analisar a articulação entre a perspectiva de estudantes negros/as cotista quanto às ações afirmativas e as ações implementadas para permanência destes estudantes nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas.	Identificar as ações implementadas pela instituição para permanência de estudantes negros/as cotistas	Pesquisa documental: Leis, normas e regulamento institucional. Coleta de dados no Ensino, Pesquisa e Extensão.
	Conhecer as percepções de estudantes negros/as cotistas quanto às ações afirmativas	Entrevista semiestruturada a seis estudantes negros/as cotistas ativos nos cursos técnicos noturnos (Questões 4, 5 e 7).
	Analisar o perfil de estudantes negros/as cotistas dos cursos técnicos noturnos, buscando identificar os desafios e expectativas na educação e no trabalho.	Coleta de dados acadêmicos na Plataforma Nilo Peçanha, SISTEC e no Sistema Educacional do campus. Entrevista semiestruturada a seis estudantes negros/as cotistas ativos nos cursos técnicos noturnos (Questões 1, 2, 3 e 6).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

⁶ Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de consulta de dados aberto ao público.

⁷ Técnica mista de coleta de dados é a combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social. (GREENE, 2015, p.331).

Na interpretação dos dados utilizaremos a análise de conteúdo. Pode-se conceituar a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a 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 destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Assim, os dados obtidos foram analisados e interpretados conforme a frequência dos termos e fenômenos que a pesquisa propôs investigar.

Estrutura da pesquisa

Neste espaço apresentamos brevemente sobre a estrutura e conteúdos do trabalho. A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda as políticas públicas que marcaram a trajetória da educação profissional no Brasil, com ênfase na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o campo da pesquisa empírica. Neste capítulo levamos em consideração o período de 1909 a 2019 e refletimos a preocupação com o futuro da educação pública. Apesar do longo período da educação profissional, as mudanças no atual cenário político nos remetem ao passado, época em que as políticas públicas eram mínimas e exclusivas.

O segundo capítulo reflete sobre as desigualdades no acesso à educação sob a perspectiva racial, com a apresentação das principais referências nos estudos sobre relações raciais no Brasil e dos índices das desigualdades divulgados pelos órgãos de estatística. Procuramos contextualizar as legislações e as ações políticas do Movimento Negro na luta pela educação antirracista.

O terceiro capítulo, em continuidade aos avanços do Movimento Negro exposto no capítulo anterior, discorre sobre a ação afirmativa de acesso e permanência na educação brasileira, com ênfase na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; e apresenta as principais ações afirmativas implantadas no IFMG. Este capítulo visa fornecer dados sobre a implementação, críticas e revisão da produção intelectual no país após a implantação da Lei de Cotas nas instituições federais.

No quarto capítulo são apresentadas as reflexões e perspectivas resultantes das entrevistas semiestruturadas e os dados sistematizados a partir das plataformas educacionais, correlacionando-os com os objetivos propostos e referenciais teóricos expostos na pesquisa.

CAPÍTULO 1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo refletiremos sobre os percalços e evoluções das políticas públicas na educação profissional no Brasil enquanto responsabilidade do Estado, no período de 1909 a 2019. Daremos ênfase à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica após a criação dos Institutos Federais, com maior atenção ao local da pesquisa empírica – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas.

A construção deste capítulo fundamenta-se nas legislações brasileiras e nos trabalhos dos teóricos: Lucas Pelissari (2019), Cynthia Veiga (2011), Jailson dos Santos (2011), Eunice Durham (2010), Frigotto (2005), Guacira Louro (2001), Margareth Rago (2001), Luiz Cunha (2000, 2014), Maria Lúcia Aranha (1989), entre outros.

A educação profissional e tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Nesta pesquisa dialogamos com a educação profissional técnica de nível médio e, em especial, na modalidade subsequente⁸.

1.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil

A educação profissional como responsabilidade do Estado teve início a partir do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, editado pelo governo de Nilo Peçanha. Com o decreto foram criadas 19 escolas de aprendizes e artífices, dando origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesta primeira fase, as escolas de artes e ofícios formavam contramestres e operários com ensino prático e fundado em conteúdos técnicos elementares, com a finalidade de formar uma mão de obra apta a exercer trabalhos manuais e mecânicos em diversas áreas da economia. Conforme o decreto:

[...] se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar **cidadãos úteis** à Nação (BRASIL, 1909, grifo nosso).

⁸Os cursos técnicos de nível médio são ofertados nas modalidades: integrado, concomitante e subsequente. Na modalidade subsequente, os alunos possuem ensino médio completo. Já nas outras modalidades devem possuir ensino fundamental completo, sendo que o integrado cursa o ensino médio de forma integral na mesma instituição que oferta o técnico e o concomitante realiza o técnico e o ensino médio em instituições distintas.

A preocupação era atender a economia do País, que necessitava de trabalhadores qualificados, mas principalmente em estabelecer a ordem pública. Carvalho (1987) relata na obra “Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi”, que a desordem era devido ao peso das tradições escravista e colonial, à imigração, à obstrução do desenvolvimento das liberdades civis e à inviável incorporação do povo na vida política e cultural da nova República. Carvalho (1987) expõe que o povo não se enquadrava nos padrões europeus ao não se comportarem como cidadãos. Na cidade do Rio de Janeiro, a população agia com rebeldia e resistência perante as leis e normas impostas pela república liberalista.

A rebeldia do povo, principalmente da população negra, pode ser explicada pelas precárias condições de vida nas cidades e vilarejos. Nas palavras de Carvalho (1987, p. 138) “era a revolta fragmentada de uma sociedade fragmentada. De uma sociedade em que a escravidão impedira o desenvolvimento de forte tradição artesanal e facilitara a criação de vasto setor proletário”. As estruturas econômicas e políticas eram definidas por um conjunto de fatores que sustentavam a desigualdade social. O nível econômico era marcado pela excessiva exploração do trabalhador e pela concentração de riquezas; já a nível político, a maior parte da população era mantida distante das decisões governamentais. A exclusão dos analfabetos do direito ao voto garantia essa distância, ao considerarmos que a maioria do povo brasileiro era analfabeta.

Nesse cenário foi firmada a necessidade da formação educacional do povo para que se estabelecesse a urbanidade e civilidade. Cynthia Veiga (2011, p. 400) nos fala que “o objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores – a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade [...]”. Nas palavras de Rossi (1977, p. 6) “desenvolve-se uma análise econômico-social da educação. Essa avaliação da educação parte da indicação de que as imperfeições da sociedade, como um todo, decorrem, da ignorância ou dos baixos níveis de cultura do ‘povo’[...]”, sendo assim, a crença que a educação seria a solução para os desvalidos e para a desordem pública.

Na época, conforme Cunha (2000, p. 65), a aprendizagem industrial era destinada para ambos os sexos acima de 14 anos, mas as atividades eram diferenciadas entre homens e mulheres. De acordo com o autor, os homens obtinham formação de carpinteiro, marceneiro, escultor, entalhador, entre outras; já as mulheres eram destinadas às atividades de telégrafos e correios, papelaria, tipografia, relojoaria, fabricação de vidros e preparação de tecidos.

Apesar da busca pela emancipação por meio da educação, as mulheres eram limitadas “[...] desde muito cedo em tarefas domésticas, nos trabalhos na roça, no cuidado com irmãos menores, e essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação

escolarizada” (LOURO, 2001, p. 445). Segundo a autora, as divisões educacionais entre os gêneros estavam presentes tanto entre os luso-brasileiros, quanto nas diferentes etnias advindas da imigração.

As divisões de classe e raça também eram motivos para existirem diversas práticas de ensino. Entre a população negra, apesar de extintas as leis que restringiam o seu acesso à educação, as oportunidades educacionais não vieram de imediato devido à discriminação racial. Louro (2001) relata que a educação das crianças negras era efetuada no ofício de trabalhos pesados e violentos e, que apenas algumas organizações filantrópicas aceitavam os negros em escolas e classes isoladas. Quando aceitos, os negros eram inseridos no ensino das artes e ofícios de menor prestígio social.

A discriminação também se fazia presente nas condições de trabalho e nos salários. Não havia na sociedade nenhuma disposição para reconhecer a igualdade entre os gêneros e entre as raças⁹. Os homens tinham mais valor que as mulheres e os brancos eram superiores aos negros. Um era mais cidadão que o outro e os direitos de cidadania não eram assegurados pelo Estado.

Os negros ficaram segregados e isolados nas periferias das cidades. Na visão de setores da elite, o negro seria incapaz e incompatível para o processo de industrialização e modernização do Brasil, por isso, a vinda dos imigrantes era suficiente para preencher as demandas do mercado de trabalho e valorizar a imagem do país. Em meio às desigualdades, a população negra se mobilizava em grupos de apoio mútuo e de resistência, que mais tarde viriam a ser identificados como uma das vertentes do Movimento Negro. Apesar dos escassos recursos, esses grupos tinham como foco suprir as necessidades básicas que o Estado e a sociedade racista limitavam ao povo negro. No próximo capítulo conheceremos com maiores detalhes as lutas e conquistas protagonizadas pelo Movimento Negro na educação brasileira.

Já as operárias buscaram a cidadania por meio dos sindicatos que surgiam no processo de modernização do país, porém permaneceram à sombra dos homens. Giuliani (2001, p. 641) nos conta que as mulheres sequer eram reconhecidas como parte da população economicamente ativa e que sua principal função se reduzia a mantenedora do equilíbrio doméstico. Seguindo os ensinamentos de Augusto Comte, de acordo com a autora Margareth Rago (2001), os membros do Apostolado Positivista do Brasil defendiam que as mulheres não

⁹ A referência ao conceito de raça, nesta pesquisa, fundamenta-se na abordagem apresentada por Nilma Gomes (2017), que retira essa noção do campo da biologia para reinterpretá-la no contexto das relações de poder. De acordo com a pesquisadora, a politização da noção de raça realizada pelo Movimento Negro, “desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2017, p. 22).

deveriam ter dinheiro, o qual era considerado um objeto sujo e de manuseio masculino. Porém, aos poucos, as mulheres conseguiam ocupar os espaços na educação e no trabalho, seja pela necessidade de sobrevivência ou por pertencerem às classes mais abastadas.

Quando se tratava da mulher negra no mercado de trabalho, as situações de racismo e sexismo as tornavam mais vulneráveis se comparadas às pessoas brancas e, inclusive aos homens negros. Assim como Carla Akotirene (2019) relata em seu livro sobre a interseccionalidade, o sistema de opressão às mulheres negras ainda hoje interliga as questões de gênero, raça, classe, entre outros modernos aparatos coloniais. A junção de discriminações à mulher negra a afastava das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, sobretudo do ambiente acadêmico.

Em meio a todas as formas de discriminação, as escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Estado apresentavam grandes índices de evasão. Conforme Santos (2011, p. 214), poucos alunos concluíam os cursos e a maioria, já com algum conhecimento técnico profissional, abandonava a escola com a finalidade de se empregar nas fábricas ou nas oficinas. O autor ainda observa que apesar dos problemas apresentados com as evasões, o modelo das escolas técnicas foi consolidado ao longo do tempo e passou a ter uma articulação entre a formação geral e a profissional.

No governo de Getúlio Vargas, em pleno Estado Novo, a constituição de 1937 abre caminho para a criação dos Liceus Industriais, que integrariam cursos de variados níveis de formação profissional para atender o novo modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Em 1942, várias leis orgânicas, conhecidas como a Reforma Capanema¹⁰, modificaram o ensino profissional, que passou a ser considerado de nível médio e, os exames de admissão começaram a ser obrigatórios para ingresso nas escolas técnicas. Os exames de admissão abririam uma nova concorrência entre a população negra, de baixa renda e a elite, o que resultaria em maior desigualdade racial e entre as classes.

O Decreto-Lei nº 4.073 de 1942 amplia a oferta de formação profissional no Brasil e os Liceus passam então a se chamar Escolas Técnicas Industriais e ficam subordinados ao Ministério da Educação e da Saúde Pública. Os cursos oferecem em seus currículos, além da formação profissional, disciplinas de cultura geral e práticas educativas, de forma a acentuar e elevar o valor humano do trabalhador. No art. 5º, inciso 5º do Decreto-Lei é destacado que o

¹⁰ Reforma Capanema é a denominação para as várias medidas aplicadas no sistema educacional brasileiro, em 1942, pelo então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema durante a Era Vargas. Dentre as medidas estão a implementação do ensino secundário e um grande projeto de reforma universitária.

direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres, mas que haveria proibição a estas, caso fosse inadequado à saúde.

A Reforma Capanema possibilitou a criação, ainda em 1942, do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Organizado e mantido pela CNI (Confederação Nacional das Indústrias), o SENAI inaugurou diversos cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento, especialização e reciclagem profissional. Segundo Santos (2011, p. 217), os filhos dos operários e os órfãos de pais vinculados às indústrias possuíam prioridade aos cursos ofertados pelo SENAI.

Apesar das vantagens, o modelo de ensino favorecia apenas a burguesia industrial e apresentava inflexibilidade na progressão dos estudos. Santos (2011, p. 218) destaca que os formandos dos cursos técnicos só poderiam ingressar em cursos superiores relacionados com a mesma área de formação. Em 1946 é inaugurado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que seguiria a mesma política do SENAI, com a aprendizagem sob o controle patronal e as regulações do ensino sob as determinações do governo.

Em 1950, a Lei nº 1.076 passa a autorizar o ingresso dos estudantes do primeiro ciclo dos cursos técnicos nos cursos clássicos ou científicos, desde que fizessem avaliações correspondentes às disciplinas não cursadas. E em 1953, a Lei nº 1.821 torna facultativo o ingresso dos técnicos em qualquer curso superior, desde que também passassem por exames de proficiência.

Em 1959, com as metas de desenvolvimento econômico do país no governo de Juscelino Kubistchek, as Escolas Industriais e Técnicas passam a se chamar Escolas Técnicas Federais e se transformam em autarquias. A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, criada no ano de 1961, estabelece a convergência entre os ensinos secundário e profissional, o que facilita o acesso ao ensino superior tanto por alunos do ensino secundário quanto do ensino técnico.

No início da década de 1960, conforme apontamentos de Aranha (1989, p. 252), o Brasil passou por uma série de contradições entre a ideologia política e o modelo econômico. A autora mostra que enquanto a ideologia política vivenciava o nacionalismo, com o populismo e o anseio de independência econômica; o modelo econômico se internacionalizava cada vez mais e se submetia ao controle estrangeiro. No meio dessas contradições, em 1964, o golpe civil-militar optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo.

Na educação, a vinculação da economia ao capital internacional destacou-se com o acordo realizado entre Brasil e Estados Unidos – MEC – USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). De acordo com Cunha

(2014), o Brasil recebeu ajuda técnica e cooperação financeira para implantação de reformas na educação. Essa reforma se assentava, sobretudo, na articulação entre educação e desenvolvimento, com o objetivo de formar profissionais para atender a demanda de formação de mão de obra especializada para o mercado em expansão.

A pretensa profissionalização redundava em formação de mão de obra barata de meros executantes e não de pesquisadores, mantendo nossa dependência em relação aos países desenvolvidos; a introdução das disciplinas sobre civismo significa imposição da ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da filosofia e diminuição da carga horária de história e geografia; a relação escola-comunidade reduz-se à interferência da empresa na escola, visando à captação de mão de obra, assim como a influência, na estrutura escolar, do modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas (ARANHA, 1989, p. 255).

Aranha (1989, p. 252) afirma que o modelo concentrador de renda implementado pela ditadura favoreceu apenas uma camada restrita da população e submeteu os trabalhadores ao arrocho salarial. E com o êxodo rural, as grandes cidades não tiveram condições de acolher a todos, o que gerou situações de pobreza extrema, principalmente entre a população negra. Aranha (1989, p.253) conta que a repressão da ditadura foi elevada gradualmente para perseguições, torturas e mortes, além de supostos desaparecimentos e suicídios. Neste contexto, a população negra foi diretamente atingida ao terem seus movimentos em prol de seus direitos elevados a atos de subversão.

Em 1967, ainda durante o período da ditadura civil-militar, as Escolas Agrotécnicas Federais, até então vinculadas ao Ministério da Agricultura, são aderidas ao Ministério da Educação e Cultura. Segundo Aranha (1989), a partir de 1968, além da reorganização no ensino, os reflexos da ditadura na educação culminaram na reestruturação da representação estudantil. A autora afirma que desde o início da ditadura civil-militar, as organizações consideradas subversivas e atuantes em ações políticas foram proibidas e colocadas fora da lei. Apesar da repressão, a UNE (União Nacional dos Estudantes) continuou a agir clandestinamente. Conforme a autora, no final de 1968, a UNE realizou um congresso no interior de São Paulo, onde cerca de 900 estudantes de várias regiões do Brasil foram presos e interrogados.

Ainda em 1968, a Lei nº 5.540 introduziu uma nova composição curricular em que permite a matrícula por disciplina, estabeleceu cursos básicos para suprir as deficiências do 2º grau e, no ensino profissional, instituiu cursos de curta e longa duração. A legislação cita que para a nomeação de reitores e diretores das unidades não haveria exigência de pertencer ao

corpo docente universitário. Aranha (1989) cita que a única exigência era possuir alta prática da vida pública ou empresarial. A autora considera que além da perda da autonomia da universidade, resultante do controle externo de várias decisões, o novo sistema de matrícula por disciplina possibilitou o rompimento de grupos relativamente estáveis. Aranha (1989) conclui que essa técnica de esfacelamento da interação entre pessoas e grupos tem evidente intenção despolitizante.

No ano de 1971, a promulgação da Lei nº 5.692 instituiu a profissionalização compulsória do ensino secundário, com o discurso de conter a pressão pelo ensino superior e suprir a demanda por técnicos de nível médio. Entretanto, houve muita resistência, tanto por parte de pais e estudantes, quanto por parte dos estabelecimentos de ensino que preparavam os jovens para o ensino superior (FRIGOTTO, 2005). Segundo Pelissari (2019, p. 88), a burguesia industrial tentava consolidar a sua ideologia desenvolvimentista com a nova legislação e a usavam para a efetivação de seus interesses enquanto fração de classe.

Em 1978, tem-se o início da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). As escolas técnicas, conforme Durham (2010, p. 171), funcionavam em tempo integral com ensino de qualidade e eram bem equipadas. Integravam o ensino médio propedêutico e a formação técnica. A excelência no ensino se tornou atrativa para elite, que procurava os cursos técnicos para se prepararem para o vestibular das universidades. Durham (2010, p.171) aponta esta ação como um problema para as empresas, já que os estudantes não estavam interessados em ocupar de imediato as vagas no mercado de trabalho e suprir a falta de mão de obra.

De acordo com Frigotto e Ramos (2017), o ensino técnico acabou por assumir duas funções naquela época: a primeira, a de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para os cursos superiores. Os autores afirmam que diferente do período pré-industrial, nessa fase, o projeto de ascensão da classe média não se dava mais pelas iniciativas individuais em pequenos negócios, mas deslocou-se para a hierarquia das burocracias públicas e privadas. Concluem que, se numa etapa de desenvolvimento incipiente o curso universitário significava o coroamento de uma trajetória social de condições socioeconômicas estáveis e consolidadas, na etapa de industrialização acelerada e de concentração de renda, esse curso passou a ser condição necessária para a possibilidade de ascensão social.

Castro (2005, p. 151) cita uma pesquisa realizada no final da década de 1980, que demonstrou que entre as dez escolas que haviam inserido o maior número de aprovados nos cursos mais concorridos da Universidade de São Paulo, como medicina, direito e engenharia, a maioria eram das escolas técnicas federais de artes industriais. O artigo “Educação técnica: a

crônica de um casamento turbulento” (Castro, 2005) descreve que ao invés de formar trabalhadores técnicos qualificados para atender às necessidades do mercado de trabalho brasileiro, as escolas técnicas do governo transformaram-se em cursos pré-vestibulares de poucos privilegiados. Relata que a distorção em relação à função das escolas técnicas, que era atender a indústria, os serviços e a agricultura, não era preocupação por parte dos integrantes do Ministério da Educação. A excelência acadêmica dos alunos era sinal de sucesso. Esse dilema se estendeu até o início da presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Em 1982, a Lei nº 7.044 extingue a profissionalização obrigatória no 2º grau. Conforme Pelissari (2019, p. 74), a profissionalização compulsória deu lugar à restauração da dualidade, agora prevista novamente em lei, porém com a manutenção dos pressupostos tecnicistas da década de 1970. De acordo com o autor, a Lei nº 7.044/82 apenas extinguiu a unificação na escola de 2º grau e reestabelecia uma escola de ensino médio restritamente propedêutico, que deveria, genericamente, preparar para o trabalho.

No governo de José Sarney, em 1988, a Constituição Federal ampliou os direitos dos cidadãos ao prever a educação como direito de todos e estabelecer que o ensino seja ministrado em igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Infelizmente, a proposta não aconteceu de maneira igualitária entre os segmentos raciais distintos, devido ao dualismo instaurado desde o período da escravidão.

Em 1996, a educação profissional é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1996). No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97 separa a formação propedêutica do ensino técnico e a educação profissional passa a atender exclusivamente aos interesses do mercado de trabalho. Pelissari (2019, p. 80) assinala que o Decreto nº 2.208/97 fez a reforma educacional, mas que seu conteúdo ideológico e pedagógico foi aprofundado logo em seguida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹¹ em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Em meio a uma política de corte neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a promulgação da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, cria restrições ao surgimento de novas unidades de ensino voltadas para a oferta de educação profissional, limitando as parcerias

¹¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade (MEC, 2018).

com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou às organizações não governamentais, que também ficariam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Somente em 2005, no governo Lula, com a publicação da Lei nº 11.195, a restrição foi retirada, mantendo-se a preferência por tais parcerias. A Lei nº 11.195 deu início à primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com a eleição de Lula, em 2002, abriu-se um amplo debate a respeito do caráter do ensino médio e da educação profissional, havendo, no campo da esquerda brasileira, certo consenso a respeito da revogação do Decreto nº 2.208/1997. O debate culminou com a emissão do Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade da integração curricular e representa, ao menos na legislação, uma ruptura com as visões fragmentadas do período anterior. O novo Decreto foi encarado como um instrumento de transição para articular e mobilizar os trabalhadores na reconstrução de princípios básicos estruturantes da educação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005 *apud* PELISSARI, 2019, p. 218).

Pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.741, altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Nessa etapa os cursos da educação profissional e tecnológica são organizados em eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos. Ainda em 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva institui por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A educação profissional tem a oportunidade de expandir e atender várias cidades brasileiras.

Na data 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513/11, a Presidenta Dilma Rousseff institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); alteram as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e

institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) (BRASIL, 2011).

O PRONATEC ampliou o acesso à educação profissional, inclusive nas cidades pequenas e distantes das capitais. Com cursos voltados para a economia local, tinha finalidades compatíveis com o disposto na lei de criação dos Institutos Federais. Infelizmente, o programa não teve muitas progressões e algumas unidades foram extintas.

Em 2012, foi a vez da Resolução nº 06/2012 regulamentar novas regras e definir que as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. Ainda em 2012, a Presidenta Dilma Rousseff contempla a educação profissional com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas, institui a reserva de vagas por curso e turno nas instituições federais.

O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nos próximos dez anos a partir do ano em que entrou em vigor. Com vinte metas regulamentadas, o PNE planeja melhorar o quantitativo de matrículas em todas as modalidades de ensino, do ensino básico à pós-graduação *Stricto Sensu*; e qualificar os professores por meio de planos de carreira. Estratégias para a educação profissional técnica de nível médio são previstas na meta 11, a qual planeja triplicar as matrículas, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão na rede pública de ensino.

O Observatório do PNE¹² divulgou que entre 2014 e 2016, o indicador teve uma queda de aproximadamente 111 mil matrículas na educação profissional de nível técnico e que em 2017 o indicador apresentou um crescimento de mais de 16 mil matrículas. Conforme o Observatório, o motivo da redução de matrículas nos dois primeiros anos da criação da meta se deve à retração da oferta na rede privada de ensino. Já na rede pública, houve a expansão de quase 142 mil matrículas desde o início do PNE. O total de matrículas na educação profissional em 2017 estava distribuído de forma equilibrada entre as redes pública e privada

¹² O Observatório do PNE é uma plataforma de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo divulgar seus indicadores e cumprimento da agenda norteadora das políticas educacionais no País. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/11-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: dezembro de 2019.

de ensino, com 58,9% e 41,1%, respectivamente, o que demonstra que a rede pública de ensino superou a queda das matrículas na educação profissional da rede privada.

O Observatório apresentou dados promissores das matrículas na educação profissional na rede pública de ensino após a instituição da meta, porém afirma que a escola e mundo do trabalho carecem de sintonia, visto que as transformações proporcionadas pelas novas tecnologias e os novos perfis de profissionais são pouco valorizadas nos cursos de formação profissional. Salienta também a sobrecarga das disciplinas obrigatórias no Ensino Médio profissionalizante, pois o estudante é obrigado a cumprir as disciplinas propedêuticas e as matérias técnicas da profissão.

A elevação do número de matrículas na Educação Profissional é vantajosa para a sociedade, mas se tornou um grande desafio para as instituições. Para atender aos pressupostos nas leis-decreto é necessário que a escola aja contra as fragilidades e dificuldades de vínculo do aluno, que pelas especificidades muitas vezes não conseguem permanecer. Há a dependência do cumprimento eficaz das outras metas, por exemplo, a necessidade de consonância entre o mundo do trabalho e a educação, citada pelo Observatório do PNE, implica na qualificação dos professores atuantes na educação profissional, que em determinadas situações não possuem acesso às transformações que ocorrem nas indústrias. São metas revolucionárias, que podem expandir a qualidade do ensino, mas que dependem dos governos que atuarão diretamente com essas propostas de longo prazo.

Em maio de 2016, a Portaria MEC nº 401, autorizou todas as Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) a ofertarem cursos técnicos. Esta medida possibilitou a expansão da educação profissional, porém as IPES não conseguiram registrar as informações das matrículas dos cursos técnicos e, conseqüentemente, validar o registro dos diplomas por meio da geração de código autenticador no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Apesar de algumas fragilidades, a educação profissional obteve resultados inéditos entre os anos de 2003 e metade do ano de 2016. Foram períodos de preocupação com a expansão da educação para as camadas mais pobres e adesão às políticas de ações afirmativas, que promoveram a inclusão da população negra na educação profissional técnica e superior. A justiça social se tornou prioridade e, as metas, para além do período de gestão, foram traçadas com o intuito de garantir a eficácia da política de ação afirmativa.

Pelissari (2019, p. 48) afirma que as classes trabalhadoras tiveram seus interesses satisfeitos com as políticas neodesenvolvimentistas¹³, apesar dos ganhos serem menores que os da grande burguesia interna. O autor cita as melhorias nas condições de vida das massas populares e o favorecimento das condições de luta e reivindicações. Para o autor, no âmbito da educação, esse cenário possibilitou a construção de uma perspectiva mais democrática nas políticas públicas, principalmente no que se refere à expansão e acesso ao conhecimento.

Em 2019, tivemos a posse do governo federal Jair Messias Bolsonaro que, na campanha eleitoral tinha como propostas para a educação, a alteração da Base Nacional Comum Curricular; a criação de colégios militares em todas as capitais no prazo de dois anos; implantação do projeto Escola sem Partido¹⁴; inserir o ensino técnico nos quartéis; fomentar o empreendedorismo nas universidades; incentivar parcerias entre universidades e iniciativa privada; investir no ensino a distância; nomear militares para as diretorias das escolas; retirar a influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire do currículo escolar.

Na atual conjuntura, a educação profissional pública passa por desafios que ameaçam a sua continuidade. O contingenciamento dos recursos orçamentários das universidades e dos institutos federais, anunciado recentemente pelo governo bloqueia e afeta as políticas públicas implantadas nos governos anteriores. Os benefícios que auxiliam na permanência dos alunos se tornam a cada dia meros vislumbres e as atividades, restritas às salas de aula, já que não podem contar com manutenção de laboratórios, pesquisa e extensão, reduz e impossibilita os planos e metas para manter a qualidade do ensino público.

No ano de 2019 foram realizadas duas paralisações de âmbito nacional, nas datas 15 de maio e 14 de junho, em protesto aos contingenciamentos na educação federal e contra a reforma da previdência, que também está em fase de implementação. As mobilizações nos 26 Estados e no Distrito Federal foram organizadas por estudantes, professores, técnicos administrativos e sindicatos.

Em 16 de julho de 2019 ocorreu um evento em Brasília com reitores das instituições federais para discutirem sobre um novo projeto do Ministério da Educação para a captação de recursos para as unidades federais. O projeto denominado Future-se foi divulgado pelo atual ministro da educação Abraham Weintraub e propõe dar maior autonomia financeira para as Universidades e Institutos Federais, de forma a fomentar o empreendedorismo e a inovação com captação de recursos privados. O programa prevê três eixos:

¹³ Pelissari (2019, p. 51) explica em sua obra “Educação profissional e neodesenvolvimentismo” que a política neodesenvolvimentista teve oscilações e diferenças entre os governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

¹⁴ A Escola sem Partido é um movimento político conservador criado em 2014 que se posiciona contrariamente a valores democráticos nas escolas brasileiras, sobretudo no que diz respeito a temas como gênero e sexualidade.

Quadro 2 - Eixos do Programa Future-se

Gestão, Governança e Empreendedorismo	Pesquisa e Inovação	Internacionalização
Promover a sustentabilidade financeira, ao estabelecer limite de gasto com pessoal nas universidades e institutos.	Instalar centros de pesquisa e inovação, bem como parques tecnológicos.	Estimular intercâmbio de estudantes e professores, com foco na pesquisa aplicada.
Estabelecer requisitos de transparência, auditoria externa e compliance.	Assegurar ambiente de negócios favorável à criação e consolidação de startups, ou seja, de empresas com base tecnológica.	Revalidação de títulos e diplomas estrangeiros por instituições públicas e privadas com alto desempenho, de acordo com critérios do MEC.
Criar ranking das instituições com prêmio para as mais eficientes nos gastos.	Aproximar as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos privados de quem tiver ideias de pesquisa e desenvolvimento.	Facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas online.
Gestão imobiliária: estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e parcerias público-privadas (PPPs).	Premiar os principais projetos inovadores, com destaque para universidades e institutos que tiverem melhor desempenho, respeitada as condições iniciais e especificidades de cada um.	Firmar parcerias com instituições privadas para promover publicações de periódicos fora do país.
Propiciar os meios para que departamentos das instituições arrecadem recursos próprios, estimulando o compartilhamento de conhecimento e experiências entre elas.	-	Possibilitar bolsas para estudantes brasileiros com alto desempenho acadêmico e atlético em instituições estrangeiras.
Autorizar naming rights (ter o nome de empresas e patronos na instituição) nos campi e em edifícios, o que possibilitaria a manutenção e modernização dos equipamentos com apoio do setor privado.	-	-

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, conforme dados do MEC, 2019.

A proposta ficou disponível para consulta pública e trouxe vários debates favoráveis e contrários à adesão das instituições federais. Além de empresários e seguidores da política do atual presidente, a Academia Brasileira de Educação (ABE) declarou formalmente apoio ao projeto Future-se, com a certeza do auxílio da iniciativa privada à pesquisa aplicada de forma a garantir o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil.

O descontentamento é notório nas comunidades acadêmicas ao prever a perda da autonomia das universidades e institutos federais, entre elas pode-se citar a UNE (União Nacional dos Estudantes). A UNE cita como pontos desfavoráveis o risco à autonomia das instituições federais, a dependência de recursos privados, a grande possibilidade dos

resultados das pesquisas desenvolvidas nas universidades/institutos ficarem restritos às empresas e, conseqüentemente o enfraquecimento da educação pública.

Conforme o MEC¹⁵, a adesão ao Future-se é voluntária e a União manterá os recursos destinados às Universidades e Institutos Federais. Já o que for captado pelo Future-se será considerado recurso extra. Espera-se que a redução orçamentária na educação não tenha a finalidade de obrigar as instituições a aderirem ao Future-se e, assim minimizar as responsabilidades do governo com a educação pública.

Ainda conforme as propostas do MEC, o Future-se poderá beneficiar as empresas juniores das instituições federais. Foram divulgadas as seguintes intenções: contar como estágio o trabalho do estudante realizado em uma empresa júnior; a administração pública (União, Estados e Municípios) poderá dispensar a licitação para contratar empresas juniores; criação de uma rede social para aproximar empresários e os projetos que são tocados pelas empresas juniores.

Além do Future-se, o MEC prevê outros programas como: Educação Conectada, que prevê instalação de internet em escolas rurais; Conta pra Mim, programa de estímulo à literatura familiar; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que visa a implantação de 216 escolas cívico-militares até 2023.

Em outubro de 2019, o MEC lançou outro programa denominado Novos Caminhos com o objetivo de expandir a educação profissional e tecnológica com aumento de 80% das matrículas, o que elevaria de 1,9 milhão para 3,4 milhões até 2023. Conforme o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, a intenção é quebrar preconceitos no país contra as funções técnicas com a criação de novos cursos para atender as demandas do mercado e as profissões do futuro. O público-alvo do programa Novos Caminhos são os jovens que não trabalham nem estudam, que corresponde a 11,1 milhões das 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos do país. Assim como o Future-se, o programa “Novos Caminhos” apresentado no Quadro 3, possui três eixos:

¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Future-se. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em novembro de 2019.

Quadro 3 - Eixos do Programa Novos Caminhos

Gestão e Resultados	Articulação e Fortalecimento	Inovação e Empreendedorismo
Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.	Formação de Professores e demais Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica.	Ampliação dos Polos de Inovação em Parceria com a Embrapii (Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial).
Nova regulamentação da oferta de cursos técnicos por Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES).	Fomento à Formação Técnica e Profissional para Jovens e Adultos.	Escritório de Inovação e Empreendedorismo para a Educação Profissional e Tecnológica.
Regularização de diplomas emitidos pelas IPES a partir de 2016.	-	Projetos de Iniciação Tecnológica.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, conforme dados do MEC, 2019.

A melhoria de ações, que apresentam fragilidade, devido às novas tendências é primordial e dever do Estado, porém, as propostas divulgadas recentemente apresentam iniciativas para o fortalecimento do poder empresarial em detrimento da autonomia das instituições públicas. Percebe-se a intenção de um Estado mínimo e maior concentração de renda, o que nos deixa na expectativa de qual será o futuro das políticas públicas educacionais que ainda estão vigentes.

1.2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conhecida também como Rede Federal, marcou a ampliação da educação profissional e tecnológica no país após a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no governo Lula. A lei citada institui a Rede Federal e define as finalidades dos Institutos Federais, que reconhecidos pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante presença junto à população e às empresas locais, atuam no sentido de fortalecer e consolidar os arranjos produtivos que cada região oferece em termos de trabalho, cultura e lazer.

Hoje, a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); por 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e; pelo Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro. Ao considerar os *campi* das instituições federais, tem-se o total de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federativas do país (IFMG, 2018).

O estado de Minas Gerais possui o maior número de instituições da Rede Federal, correspondente a 10% do total da Rede. Dentre eles estão os Institutos Federais de Minas Gerais, do Sudeste de Minas Gerais, do Sul de Minas Gerais, do Triângulo Mineiro, do Norte de Minas Gerais, e o CEFET-MG. Alguns critérios para a implantação das unidades da Rede Federal foram determinantes: Unidade Federativa que não possuía instituições federais instaladas em seu território; periferia das regiões metropolitanas; regiões distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; cobertura do maior número possível de mesorregiões – o que fez com aproximadamente 35% dos *campi* fossem instalados na região Nordeste; 85% dos *campi* estivessem fora das capitais estaduais, priorizando-se as microrregiões de menor PIB¹⁶; 176 em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 em cidades com menos de 20.000 habitantes. Acrescente-se que 83% dos Institutos Federais, já no primeiro ano de vigência da lei de criação, adotavam integralmente a oferta de vagas por cotas contra apenas 34% das Universidades (IFMG, 2018).

Conforme a Lei nº 11.892/08 é prioridade dos Institutos Federais garantir no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, principalmente nas modalidades integrada e da educação de jovens e adultos. Se houver demandas sociais justificáveis, as instituições podem exceder a oferta em nível superior, desde que não descumpram os objetivos e finalidades instituídos pela lei. A exigência de cumprimento do percentual de vagas na educação profissional técnica de nível médio e a criação de cursos específicos em regiões distantes expõem uma preocupação em expandir e fomentar a economia do país em curto prazo e a necessidade de tornar o cidadão um agente ativo da sociedade e do mercado capitalista.

1.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é parte integrante das unidades da Rede Federal e um de seus grandes desafios é a consolidação de uma política de acesso efetiva, que assegure o preceito constitucional do direito de educação para todos. Atualmente, o IFMG conta com 18 *campi* e uma reitoria, conforme Figura 1.

¹⁶ O Produto Interno Bruto (PIB) é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: junho de 2019.

Figura 1 - Mapa das unidades do IFMG

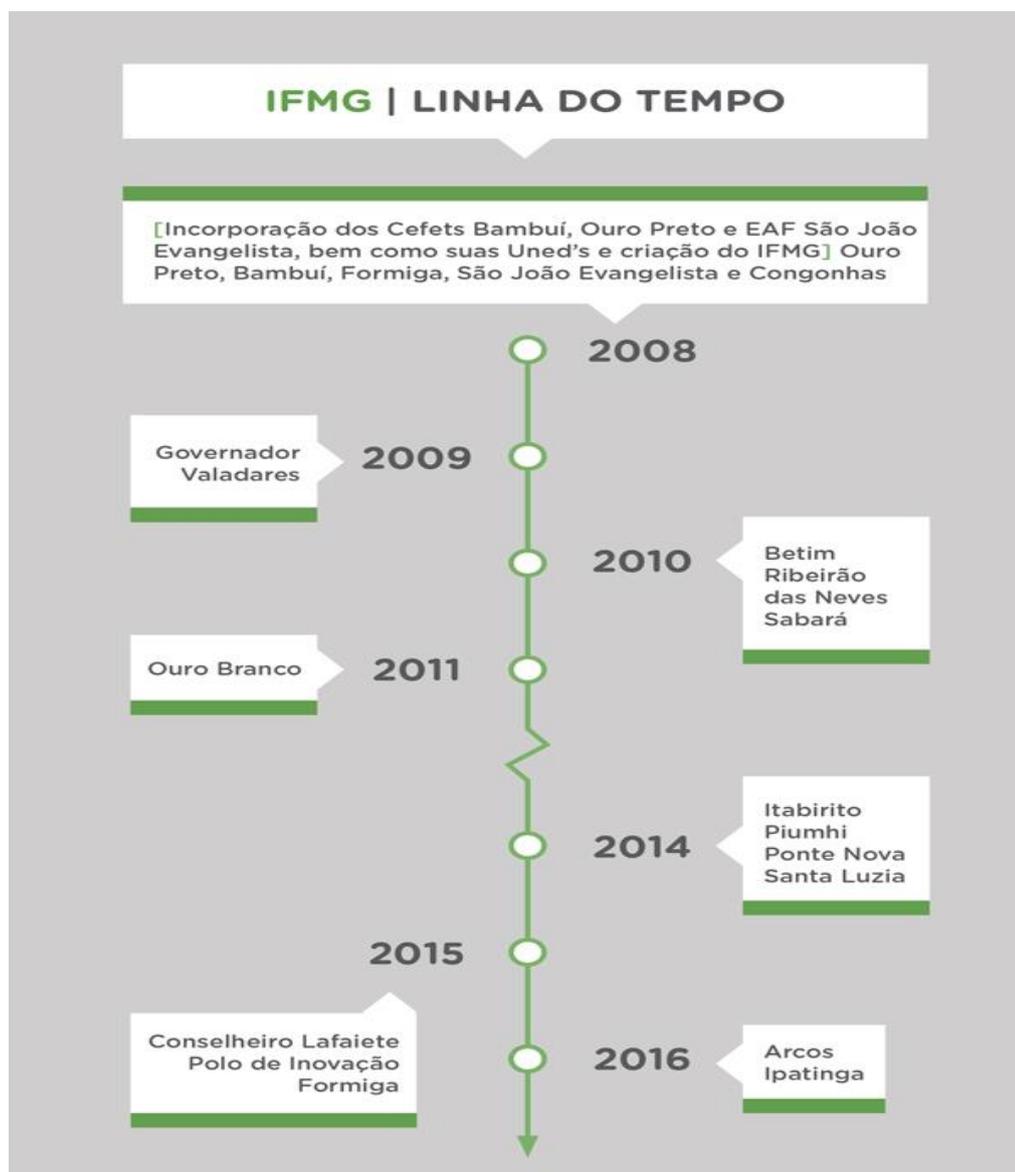


Fonte: IFMG, 2019.

A reitoria é a única unidade totalmente administrativa e está situada em Belo Horizonte. As unidades mais antigas são das cidades de Ouro Preto (1944), São João Evangelista (1951) e Bambuí (1961), seguidas por Congonhas (2006) e Formiga (2007). A Figura 2 demonstra a linha do tempo da implantação das unidades do IFMG.

Em novembro de 2018, foi inaugurada uma nova unidade na cidade de Ibité. O Campus novo tem atuação voltada para áreas de alta tecnologia e já começou em 2019, com os cursos técnicos em Automação Industrial, Mecatrônica, Sistemas de Energia Renovável e o superior em Engenharia de Controle e Automação. Cabe observar que esses cursos demandam recursos altíssimos devido ao complexo maquinário necessário para as aulas de laboratório, completando a preocupação com a atual política de contingenciamentos.

Figura 2 - Implantação das unidades do IFMG de 2008 a 2016



Fonte: IFMG, 2019.

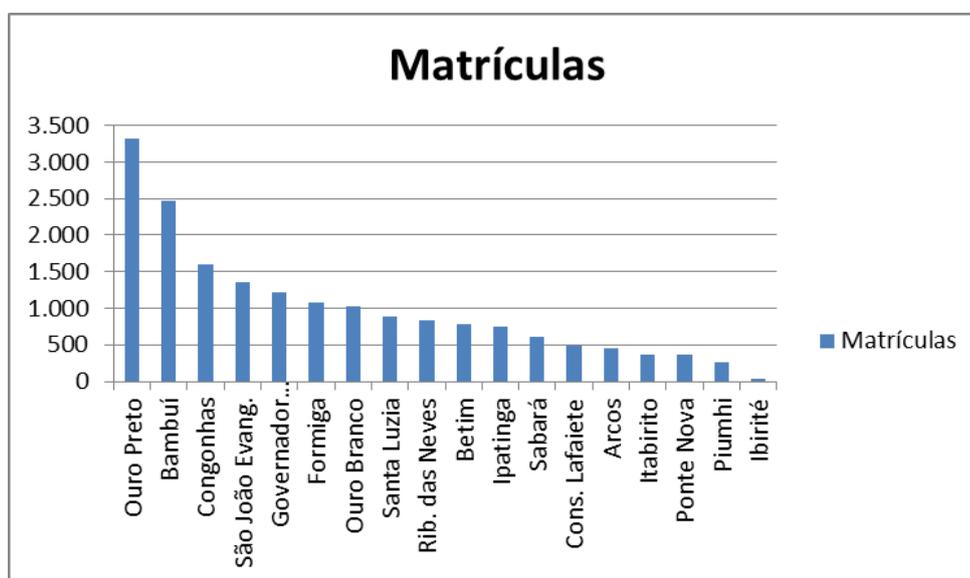
O IFMG oferta cursos técnicos e de graduação e, em algumas unidades disponibiliza Pós-Graduação e Formação Inicial e Continuada (FIC). Os cursos técnicos possuem três tipos de ofertas:

- a) Subsequente: destinado aos candidatos que já concluíram o ensino médio;
- b) Integrado: ofertado aos candidatos que concluíram o ensino fundamental. Nesta modalidade, o aluno obtém formação técnica e o Ensino Médio no IFMG;

- c) Concomitante: para os candidatos que já concluíram o ensino fundamental. O IFMG fornece apenas a formação técnica ao aluno e este deve cursar o Ensino Médio, de forma concomitante, em outra instituição.

Para o ingresso no IFMG, no caso dos cursos superiores existem duas formas de seleção, o candidato tem a opção de participar do vestibular utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Já no caso dos cursos técnicos, independentemente da modalidade, o candidato deve se inscrever para o processo seletivo organizado pela instituição. No Gráfico 1 é apresentado o número de matrículas ativas no ano de 2018 em cada Campus.

Gráfico 1 - Matrículas por Campus no ano de 2018



Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

O maior número de matrículas é registrado nas unidades mais antigas e que também fornecem maior quantidade de cursos. Ouro Preto liderou com 3.320 matrículas ativas, seguido por Bambuí com 2.466 matrículas e por Congonhas, 1.592 alunos/as ativos. Congonhas, a propósito, possuía apenas nove cursos em andamento em 2018, se comparado aos mais de 30 cursos ofertados por cada uma das instituições citadas. O Campus Ibirité é o que possuía menor quantidade, apenas 42 alunos, o que se justifica pela implantação recente.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha¹⁷, o IFMG contou com o total de 17.866 matrículas ativas no decorrer do ano de 2018. Esse número é referente a todos os/as alunos/as

¹⁷ PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Resultados PNP 2019 (ano base 2018). Disponível em: <<http://resultados.plataformanilopeçanha.org/2019/>>. Acesso em: maio de 2019.

que possuíam vínculo nas unidades, seja por estar cursando disciplinas ou por estar pendente apenas com algum componente curricular¹⁸. Já em dezembro do mesmo ano, o IFMG contava com 12.825 alunos/as ativos. As reduções se devem às 3.154 conclusões e às 1.887 evasões durante o período letivo.

1.4 O Instituto Federal na cidade de Congonhas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas, implantado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, possui cursos técnicos e tecnológicos voltados para as atividades mineradoras e metalúrgicas da região, obedecendo, assim, a finalidade da criação dos Institutos Federais, que é atender os arranjos produtivos da região em que está inserido. A unidade possui fácil acesso pela Rodovia Federal BR-040, apesar de estar localizado distante do centro de Congonhas. A proximidade com a rodovia possibilita a inclusão da população das cidades limítrofes, como Conselheiro Lafaiete, Ouro Branco, Ouro Preto, Entre Rios de Minas, Jeceaba, São Brás do Suaçuí e Belo Vale.

Conhecida como a Cidade dos Profetas, Congonhas possui um conjunto arquitetônico como atrativo turístico. O conjunto é constituído pelo Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos; por 12 profetas e por seis capelas, denominadas Passos da Paixão. As obras foram construídas por grandes artistas dos séculos XVIII e XIX, dos quais, Manuel da Costa Ataíde (pintor) e Antônio Francisco Lisboa (escultor), vulgo Mestre Aleijadinho.

A cidade possui 54.196 habitantes, conforme estimativa da população divulgada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Porém, ao analisar os parâmetros utilizados pelo IBGE, os quais não levam em consideração a população flutuante, constituída por trabalhadores da mineração, estudantes e professores, conclui-se que o quantitativo de pessoas presentes na cidade é ainda maior.

Na última divulgação do IBGE do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁹, em 2010, Congonhas obteve 0,753, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM da cidade é a Longevidade, com índice de 0,87, seguida da Renda, com índice de 0,732, e da Educação, com índice de 0,665. Em comparação com os municípios de Minas Gerais,

¹⁸ Os componentes curriculares integram a matriz curricular dos cursos e possuem carga horária obrigatória para a conclusão. São compostos por disciplinas, estágio, trabalho de conclusão de curso (TCC), entre outras práticas.

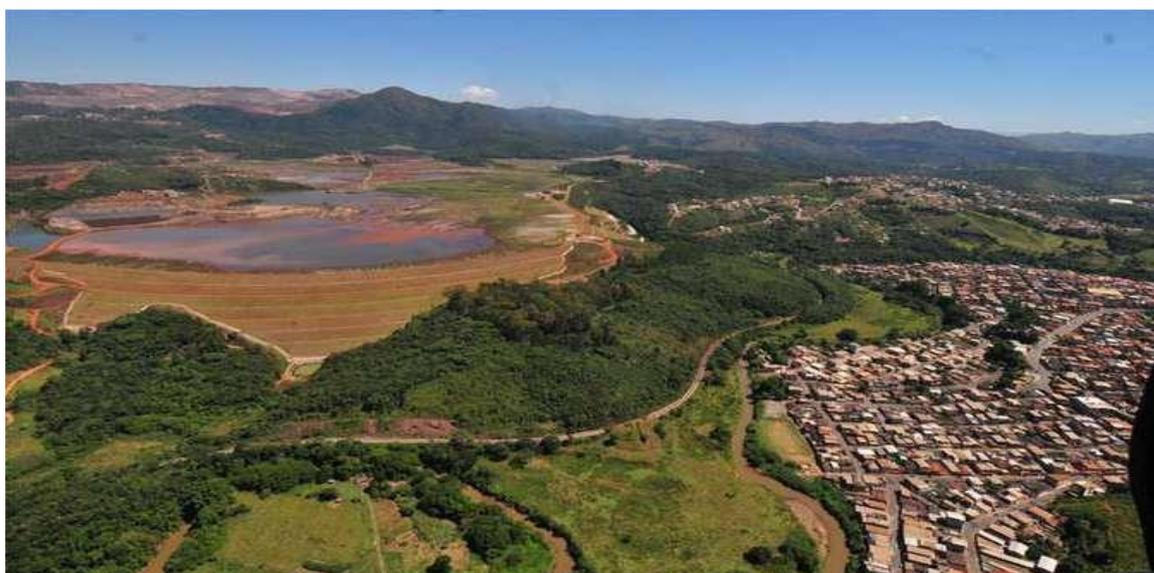
¹⁹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: dez. 2019.

Congonhas ocupa a 36ª posição, e a 488ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros. Em 2017, o IBGE informou que o salário médio dos trabalhadores formais de Congonhas era de 2,9 salários mínimos.

Congonhas é uma cidade com intensa atividade mineradora e siderúrgica. Pertencente ao Quadrilátero Ferrífero abriga nas proximidades do centro urbano e em seus limites empresas de grande porte, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Ferrous, Gerdau Açominas, Vale, entre outras empresas menores. Quadrilátero Ferrífero é a mais importante província mineral do sudeste do Brasil. Localizado na região centro sul do estado de Minas Gerais é o marco principal da interiorização da ocupação portuguesa no século XVIII. Desde a descoberta do ouro no final do século XVII até os dias de hoje, a região do Quadrilátero Ferrífero é a região que mais se destaca em função das jazidas de ferro, cuja exploração abrange 26,8% do PIB de Minas Gerais (UFOP, 2019).

Apesar da contribuição quase que absoluta da mineração para a economia da cidade, hoje a presença de barragens próximas à área urbana limita a tranquilidade e a rotina da população, principalmente após os desastres ocorridos em Mariana (2015) e em Brumadinho (2019). Abaixo temos uma foto aérea da Barragem Casa de Pedra, de propriedade empresa CSN e o bairro Residencial Gualter Monteiro.

Figura 3 - Barragem Casa de Pedra em Congonhas



Fonte: Estado de Minas, 2019.

Atualmente, são 107,5 milhões de metros cúbicos de água e rejeitos de mineração acondicionados nas represas da cidade. A previsão é que 1,5 mil pessoas seriam atingidas

diretamente. A Defesa Civil Municipal avalia que, em caso de rompimento, as primeiras casas seriam atingidas em cerca de 30 segundos (EM, 2019)²⁰. Essa afirmação e a Figura 3 demonstram o quão próximo está a barragem das residências.

Em abril, a Promotoria ajuizou uma ação civil pública contra a CSN com a exigência de medidas para proteger a população que vive na área próxima à barragem, alegando que os bairros Cristo Rei e Residencial Gualter Monteiro estavam consolidados antes da construção da estrutura. A possibilidade de rompimento fez com que uma escola e uma creche, ambas municipais, fossem fechadas e que alguns moradores mudassem para outros bairros. Já o Instituto Federal teve uma desistência formal de uma aluna residente em Belo Horizonte.

Na noite de dia 25 do mês de novembro de 2019, a população passou por novas apreensões ao sentirem tremores da terra, a princípio inexplicáveis. Conforme a Folha de São Paulo²¹, o observatório sismológico da Universidade de Brasília (UnB) e o centro de sismologia da Universidade de São Paulo (USP) detectaram um sismo com magnitude 3,8 com epicentro a cerca de 10 km de Congonhas. Não houve registro de vítimas ou de danos nas residências. Apesar das apreensões foi garantido que a estrutura da barragem não teve danos com os abalos sísmicos.

1.4.1 Histórico do Campus Congonhas

Em 1944 é instalada oficialmente a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), anexa à Escola de Minas na Praça Tiradentes, em Ouro Preto, onde funcionou até 1964 com os cursos Técnicos em Mineração e Metalurgia. Em 1959, a ETFOP é elevada à condição de autarquia federal, com autonomia didática, financeira e administrativa. E em 1964, é transferida para as instalações do 10º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, que havia sido desativado e situava-se nas encostas do morro do Cruzeiro, em Ouro Preto. Isso fez com que a escola ganhasse uma identidade própria e novos horizontes de desenvolvimento. Em 2002, passa a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, CEFET Ouro Preto, tornando-se apta a oferecer cursos superiores de tecnologia (IFMG, 2012).

Em 2006 é fundada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED – em Congonhas, ampliando a área de influência da escola, bem como o número de discentes e de

²⁰ ESTADO DE MINAS. Como ficaria Congonhas em caso de rompimento. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/02/11/interna_gerais,1029502/veja-como-ficaria-congonhas-em-caso-de-rompimento-das-barragens.shtml>. Acesso em: junho de 2019.

²¹ FOLHA DE SÃO PAULO. Moradores de Congonhas (MG) relatam tremor de terra. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/11/moradores-de-congonhas-mg-relatam-tremor-de-terra.shtml>. Acesso em: dezembro 2019.

cursos oferecidos. Essa unidade iniciou suas atividades na Escola Municipal Judith Augusta Ferreira com três cursos técnicos subsequentes, a saber, em Edificações, Mecânica Industrial e Produção Industrial. A partir de 2007, o CEFET UNED Congonhas começa as atividades em sede própria no bairro Campinho e no mesmo ano, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva inaugura o prédio recém-construído.

Figura 4 - Presidente Lula inaugura o CEFET UNED Congonhas



Fonte: Acervo IFMG Campus Congonhas, 2007.

A Figura 4 representa um momento da inauguração em 2007, com a presença de vários políticos, como o Presidente Lula, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, o Reitor do IFMG, Professor Caio Mário Bueno, e o Prefeito da cidade de Congonhas na época, Anderson Cabido. Apesar de representar uma conquista para a educação pública na região, a figura enfatiza a ausência de negros e mulheres nos principais cargos políticos e de gestão no país.

A presença de uma instituição federal na cidade modificou o destino educacional de muitos jovens recém-saídos do ensino médio, principalmente para aqueles que não teriam condições de investir em cursos das escolas técnicas e faculdades privadas da região ou, nas federais mais próximas, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

Situado no bairro Campinho, região periférica da cidade, o IFMG trouxe também certo conforto para a população vizinha ao Campus. Antes da inauguração, o bairro não tinha infraestrutura digna; o transporte público era fornecido três vezes ao dia, normalmente na parte da manhã, ao meio do dia e à noite. A comunidade, composta na maioria pela população negra, recebeu aos poucos nova infraestrutura e transporte público, que ainda funciona conforme os horários de atividade do Campus. O ônibus com itinerário IFMG/CEFET passa pela comunidade e no final da ampla e deserta avenida se encontra a instituição federal, que fica aproximadamente 20 minutos a pé das residências mais próximas e a poucos passos da BR-040.

Atualmente o terreno do Campus Congonhas conta com 35.927 m², dos quais apenas 7.216,27 m² possuem construções. A Figura 5 apresenta uma visão panorâmica dos prédios que compõem o IFMG Campus Congonhas.

Figura 5 - Vista panorâmica do IFMG - Campus Congonhas



Fonte: Acervo do IFMG - Campus Congonhas, 2017.

Em destaque temos a quadra esportiva coberta, logo atrás, os laboratórios, dois prédios de aula, Centro de Atenção à Saúde do Estudante (CAS), prédio administrativo e a biblioteca. Existe também uma construção inacabada de um restaurante que, no futuro poderá ter outra

finalidade, conforme discutido na última reunião do PDI²² (Plano de Desenvolvimento Institucional). A instituição conta ainda com área verde, quadra descoberta, cantina, espaço para estacionamento e área que poderá abrigar novas construções no futuro.

1.4.2 Cursos da instituição

Os cursos são presenciais e voltados para os eixos tecnológicos em controle e processos industriais, infraestrutura, recursos naturais e no desenvolvimento educacional e social. Em 2006, a instituição foi inaugurada com a oferta dos cursos técnicos subsequentes em Edificações, Mecânica e Produção Industrial. Em 2009, a oferta do curso Técnico em Produção Industrial foi interrompida, dando espaço para os cursos técnicos integrados em Edificações, Mecânica e Mineração. No ano de 2010, a cidade foi contemplada com os primeiros cursos superiores gratuitos, Bacharelado em Engenharia de Produção e Licenciatura em Física. E no mesmo ano, foi inaugurado também o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade da educação de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Infelizmente, a instituição não prosseguiu com o Proeja e em 2013 foi realizado o último processo seletivo nesta modalidade. Para a comunidade de Congonhas talvez tenha sido a maior perda, já que o público era composto por recém-formados do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade, principalmente do bairro Campinho. Campinho é um bairro periférico, constituído em sua maioria pela população negra de Congonhas e onde o Instituto Federal está inserido. Era o retorno de uma instituição pública para uma comunidade que a acolheu, a possibilidade de adquirir uma ascensão no nível de escolaridade e de conseguir uma posição de melhor reconhecimento no mercado de trabalho.

No segundo semestre de 2013, o Campus Congonhas insere mais um curso superior, o Bacharelado em Engenharia Mecânica. É o único curso superior ofertado no turno vespertino, o que permite aos/às alunos/as da graduação mais opções de horários em disciplinas equivalentes. Já no ano seguinte, segundo semestre de 2014, é criada a primeira turma do Técnico Subsequente em Mineração. O primeiro processo seletivo deste curso não obteve êxito e para completar as vagas foi necessária a abertura de edital de vagas remanescentes.

²² O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do IFMG possui vigência de cinco anos. Tem como finalidade traçar metas e estratégias para o período da vigência, com vistas a consolidar e garantir a oferta da educação pública de qualidade. Este tema será tratado no capítulo 4.

Conforme os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), foram 35 vagas ofertadas, 41 inscritos na junção dos dois processos seletivos, 28 abandonos, 5 formandos no tempo regular do curso e 2 concluintes após a integralização. O insucesso da primeira turma foi um fenômeno isolado, pois nos demais processos se tornou um dos cursos mais concorridos e hoje é o curso com maior número de concluintes no tempo regular. Em resumo, são apresentados no Quadro 4 os cursos vigentes na instituição, ano/semestre de inauguração, turnos de funcionamento, duração e distribuição de vagas anuais:

Quadro 4 - Cursos ofertados e distribuição de vagas no IFMG - Campus Congonhas

Cursos	Ano/semestre de criação	Turnos	Duração	Vagas anuais
Bacharelado em Engenharia Mecânica	2013/2	Vespertino	5 anos	32
Bacharelado em Engenharia de Produção	2010/1	Noturno	5 anos	40
Licenciatura em Física	2010/1	Noturno	4 anos	40
Licenciatura em Letras	2019/1	Noturno	4 anos e meio	30
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão de Projetos e Operações	2019/2	Noturno	2 anos	25
Técnico em Edificações Concomitante	2019/2	Vespertino	2 anos	35
Técnico em Mineração Concomitante	2019/2	Vespertino	2 anos	35
Técnico em Edificações Integrado	2009/1	Integral	3 anos	35
Técnico em Mecânica Integrado	2009/1	Integral	3 anos e meio	35
Técnico em Mineração Integrado	2009/1	Integral	3 anos	35
Técnico em Edificações Subsequente	2006/1	Noturno	2 anos	35
Técnico em Mecânica Subsequente	2006/1	Noturno	2 anos	70
Técnico em Mineração Subsequente	2014/2	Noturno	2 anos	35

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

Os cursos Técnicos subsequentes possuíam maior oferta de vagas durante o ano, com realização de processos seletivos a cada semestre. No segundo semestre do ano de 2019, com

a criação dos concomitantes, as vagas dos técnicos subsequentes em Edificações e Mineração foram reduzidas pela metade para suprir as demandas da nova modalidade. A oferta das vagas do técnico subsequente em Mecânica permanece inalterada.

No primeiro semestre de 2019, a Licenciatura em Letras foi inaugurada, o que poderá fortalecer a presença da área de humanas na instituição. No vestibular foram ofertadas 30 vagas e o curso teve 291 inscritos, perfazendo 9,70 por vaga; enquanto a outra licenciatura, Física, teve 4,27 candidatos por vaga. Já no segundo semestre de 2019 foram inauguradas as atividades dos cursos Técnicos em Edificações e Mineração, na modalidade concomitante e, da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão de Projetos e Operações.

A oferta de cursos concomitantes favorece os alunos das escolas estaduais e particulares da região, os quais devem estar cursando o 1º ou o 2º ano do Ensino Médio. Os alunos selecionados farão o curso técnico no IFMG e deverão continuar estudando o Ensino Médio na instituição de origem. Já a pós-graduação beneficiará a população de Congonhas, que não tinha acesso na cidade a essa modalidade de ensino de forma presencial e gratuita.

1.4.3 Indicadores da instituição

Devido à existência de cursos de nível médio e superior, o IFMG alimenta diversos sistemas educacionais e passa por muitas avaliações. Todo esse trabalho possibilita o controle e a divulgação de seus indicadores de qualidade. Entre os exames de avaliação educacional e os sistemas de controle de consulta pública estão:

- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ²³: engloba os dados de rendimento escolar informados no Censo da Educação Básica (Educacenso), os resultados das provas Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil;
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): passou a compor, informalmente, os índices de qualidade do Ensino Médio das instituições públicas e privadas, após se tornar um requisito para os candidatos entrarem nas instituições de ensino superior;
- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): avalia o rendimento dos estudantes dos cursos superiores. Integra o Sistema Nacional de Avaliação da

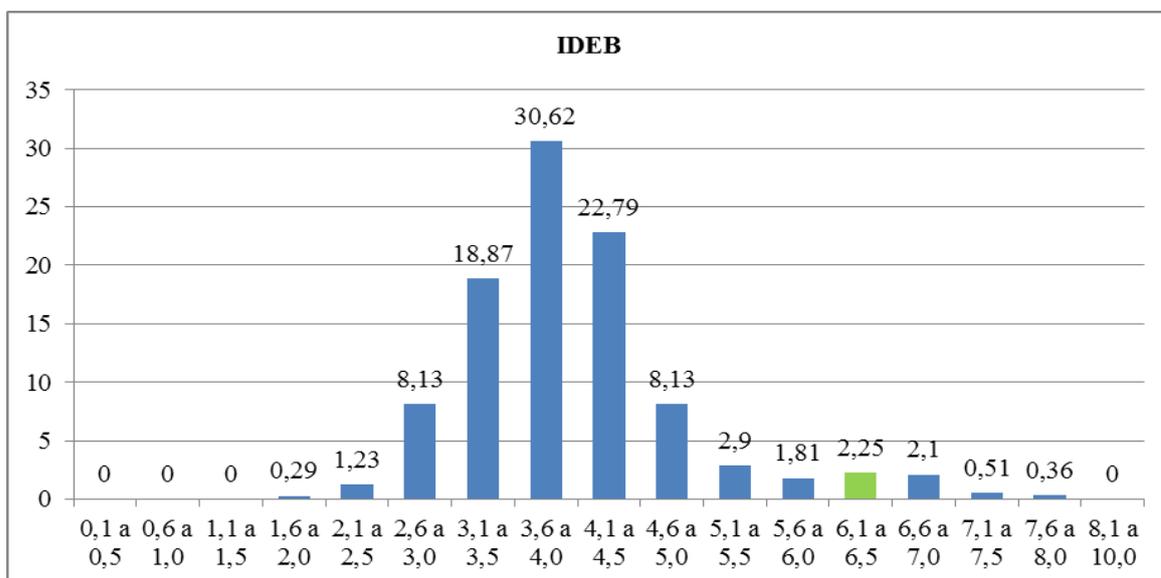
²³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um dos indicadores que avalia a qualidade da educação nas instituições públicas e privadas. O Ideb combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtidos pelos alunos ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio). Divulgado em: <<http://idebescola.inep.gov.br>>. Acesso em: jan. 2020.

Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. A junção destas avaliações permite a divulgação da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país;

- Plataforma Nilo Peçanha (PNP): sistema de controle exclusivo das instituições federais de educação profissional. Retrata anualmente o perfil dos alunos e as situações de abandono, permanência e conclusão;
- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC): de fluxo contínuo, controla as entradas e saídas dos alunos nas instituições de ensino profissional e também tem a função de autenticador dos diplomas dos alunos formados;

Conforme resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) coletado em 2017, o IFMG - Campus Congonhas possui o índice de 6,1% de desempenho entre os alunos da educação básica, que incluem somente os matriculados no terceiro ano do Ensino Médio Integrado. O Gráfico 2 destaca a posição do Campus em comparação com escolas públicas de Minas Gerais.

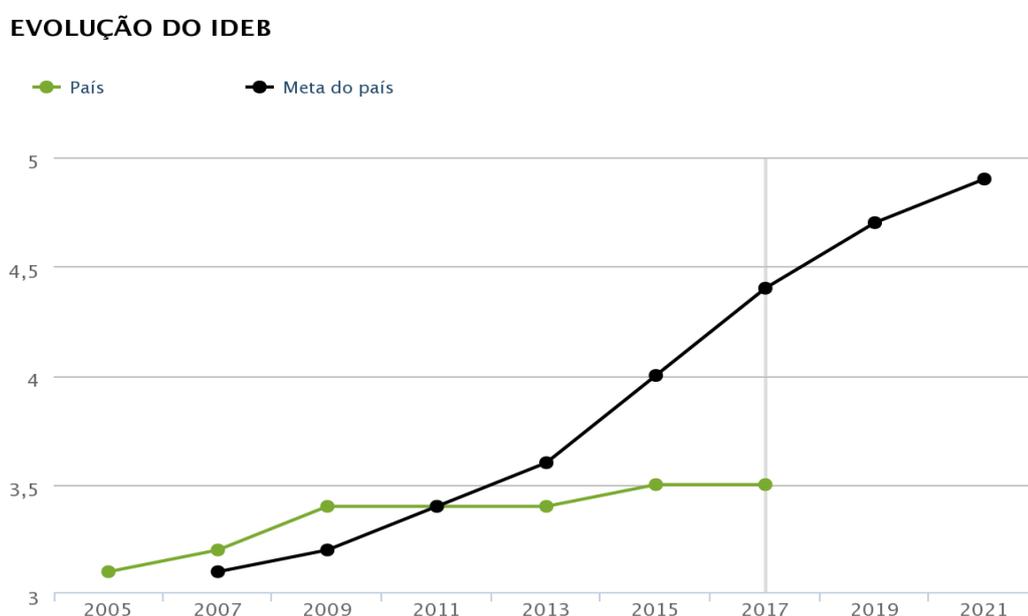
Gráfico 2 - Índice do Campus no Ideb e posição entre as escolas de Minas Gerais



Fonte: Dados divulgados pelo Inep, 2017.

O IFMG - Campus Congonhas obteve uma boa posição se comparado às outras escolas públicas situadas em Minas Gerais. O universo²⁴ da comparação foi de 1.378 escolas, das quais apenas 2,97% das escolas possuem desempenho acima do Campus e 97,03% do total, estão com desempenho abaixo ou igual. Na posição do Campus, apenas 2,25% das escolas estão no mesmo patamar. Em comparação com o Brasil e com a cidade de Congonhas, que possuem Ideb do Ensino Médio público de 3,5% e de 4,6% respectivamente, a instituição continua em posição superior. Conforme o Gráfico 3, o Brasil não alcança a meta prevista desde o ano de 2011.

Gráfico 3 - Evolução do Ideb do Ensino Médio no País em 2017

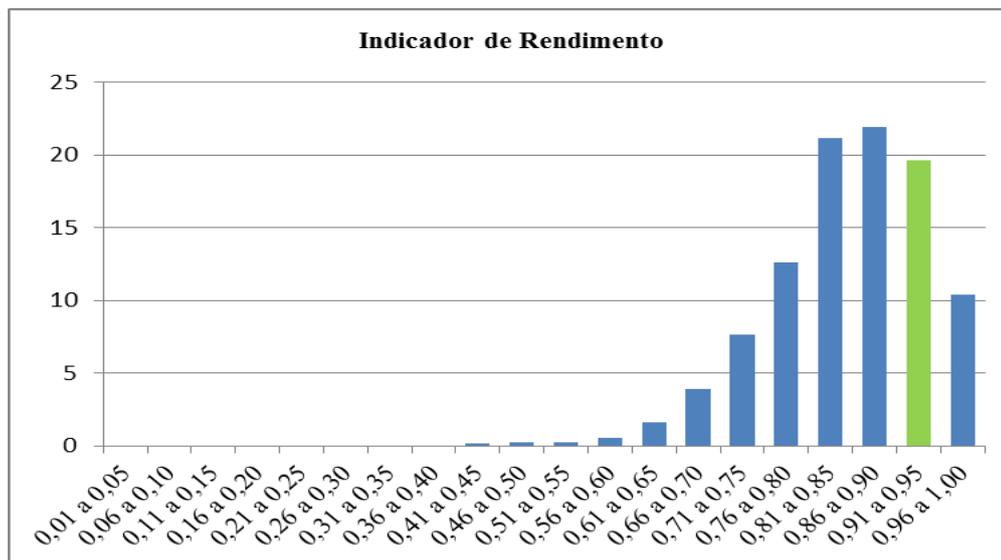


Fonte: Ideb/Inep, 2017.

O Ideb é calculado de dois em dois anos e retrata o fluxo escolar e o aprendizado dos alunos nas disciplinas Português e Matemática. O resultado do Ideb nacional reflete a necessidade de melhorias no aprendizado dos alunos do Ensino Médio, de forma que garanta um rendimento escolar adequado ao projetado pela política educacional. Ao considerarmos o rendimento, obtido pelo Censo da Educação Básica, temos os dados do Gráfico 4:

²⁴ Para o cálculo do Ideb são consideradas apenas as escolas públicas que tiveram número de participantes suficientes no Saeb ou na Prova Brasil.

Gráfico 4 - Indicador de rendimento no Censo da Educação Básica



Fonte: Dados divulgados pelo Inep, 2017.

Em destaque, o IFMG - Campus Congonhas está entre as escolas públicas mineiras que obtiveram rendimento no intervalo de 0,91 e 0,95. Na interpretação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o rendimento escolar é a situação de êxito ou insucesso do aluno, por matrícula, ao final do ano letivo, ou seja, cada matrícula poderá ter uma situação: aprovado ou reprovado. A incidência dessas situações reflete o rendimento da escola. Com o resultado de 0,94, o IFMG - Campus Congonhas demonstra que as suas ações para o êxito do aluno do curso técnico integrado ao ensino médio têm sido eficazes. Conforme interpretação do Inep, a cada 100 alunos do Campus Congonhas, 94 são aprovados e apenas 6 são reprovados.

Quanto ao ENEM, o desempenho dos alunos se tornou um desafio para as escolas superarem as outras instituições de ensino e a própria posição conquistada nos anos anteriores. O Campus Congonhas tem atuado durante todo o período letivo para preservar o bom resultado de seus alunos no exame. Em 2015, a instituição conquistou a primeira posição da Região do Alto Paraopeba²⁵, reafirmando, assim, a preocupação institucional com o desenvolvimento do ensino médio integrado. Na época, os aproveitamentos ficaram na média de 619,86 nas provas objetivas e de 703,54 na redação. Conforme divulgação da Folha de São

²⁵ A Região do Alto Paraopeba é delimitada pelas cidades de Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Entre Rios de Minas, Jeceaba, Ouro Branco, São Brás do Suaçuí, Belo Vale, entre outros municípios menores.

Paulo²⁶, em 2018, a instituição obteve as médias 620,40 nas provas objetivas e 694,74 na redação, ocupando a 2ª colocação em Congonhas. A escola privada, Colégio Nossa Senhora da Piedade ficou na primeira posição com as médias de 638,83 nas provas objetivas e 810,00 na redação. A maior escola pública da rede estadual de Congonhas, Escola Estadual Lamartine de Freitas, não teve as notas divulgadas em 2018.

O Inep divulgou pela última vez as notas do Enem por escola em 2015, devido à utilização inadequada dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio. Para o Inep²⁷, o Saeb possui instrumentos mais adequados para a avaliação da qualidade da educação ofertada nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras. Para fortalecer esse entendimento, desde 2017 o Saeb ampliou a aplicação da prova para o ensino médio da rede pública, tornando-a censitária. Apesar da discordância do Inep, a mídia continua na divulgação dos resultados por escola no Enem. A divulgação incentiva a concorrência entre as escolas de ensino médio e, o que poderia ser bom para os alunos, acaba por permitir a continuidade da política do mérito acadêmico em detrimento de políticas de inclusão.

Os cursos superiores possuem o Enade como indicador de qualidade. Conforme o Inep, o Enade é um componente curricular obrigatório para os alunos dos cursos superiores. A avaliação do Enade tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Os conceitos do Enade vão de 1 a 5, sendo 5 o melhor desempenho. Os cursos superiores ativos em 2017 do IFMG - Campus Congonhas, obtiveram conceito 3 na Licenciatura em Física e 4, nas Engenharias Mecânica e de Produção.

Os cursos técnicos subsequentes não possuem avaliação padronizada para os alunos para controle de qualidade, mas o público pode realizar consultas na Plataforma Nilo Peçanha e no Educacenso para averiguar o perfil dos alunos, índices de evasão e conclusão. A Plataforma Nilo Peçanha será apresentada com maiores detalhes no capítulo 4.

²⁶ FOLHA DE SÃO PAULO. Veja o desempenho da sua escola no Enem 2018. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml>>. Acesso em: dezembro de 2019.

²⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Microdados do Enem por escola são divulgados pela primeira vez. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409-enem-por-escola>>. Acesso em: dezembro de 2019.

CAPÍTULO 2 DESIGUALDADES NO ACESSO E PERMANÊNCIA SOB A PERSPECTIVA RACIAL

Neste capítulo refletiremos sobre a trajetória das desigualdades no acesso e permanência da população negra na educação brasileira e as ações políticas do Movimento Negro para emancipação social. Não pretendemos esgotar os fatos históricos impostos pelo Estado ao povo negro, visto que as ocorrências de desigualdade e de discriminação racial foram muitas e continuam em curso.

O conteúdo deste capítulo tem como parâmetro as legislações brasileiras e os estudos de Nilma Gomes (2017), Surya de Barros (2016), José Maria de Paiva (2011), Luciano de Faria Filho (2011), Luiz Gonçalves (2011), Cynthia Veiga (2008, 2011), Petrônio Domingues (2007, 2008), Pietra Diwan (2007), Renísia Garcia (2007), Vanilda Paiva (2003), Marcus da Fonseca (2000, 2002), entre outros.

2.1 Escravidão: construção histórica da desigualdade racial

A escravidão, a centralização do poder e a distinção de classes “eram” ações predominantes no Brasil e determinantes para o acesso ou não aos direitos básicos. A educação, como um dos direitos, era restrita e proibida aos negros livres, libertos ou escravos. Conforme Paiva (2011, p. 56), a casa grande se fazia norma, com seus senhores fazendo por si mesmos um novo eixo social, de forma rígida e hierárquica. Com essa supremacia, as elites escravistas decidiam os rumos do país e construíam uma sociedade fundada na desigualdade, que ainda é perceptível na contemporaneidade e reproduzida de acordo com indicadores da educação, habitação, distribuição de renda, violência, dentre outros.

A educação popular no período colonial era praticamente inexistente, com exceção dos ensinamentos dos jesuítas. Os jesuítas costumavam ensinar as primeiras letras aos indígenas e a alguns escravos (PAIVA, V., 2003, p. 63). Nas escolas, as crianças negras eram submetidas a um processo de aculturação, gerada pela visão de mundo, organizada por um método pedagógico de caráter repressivo que visava a modelagem da moral cotidiana, do comportamento social (FERREIRA, BITTAR, 2000). Porém, os jesuítas não tinham a intenção de modificar o destino dos escravizados, o intuito era alcançar o total controle sobre eles, por isso transmitiam o ensino do catecismo para a conversão à moral e práticas da igreja católica em detrimento dos costumes e crenças do povo africano. Gonçalves (2011, p. 331) contrapõe sobre a versão da ação educativa dos jesuítas e destaca que não há registros da

transmissão da palavra escrita aos negros durante a evangelização. Estes, desprovidos da leitura, eram doutrinados a venerar os santos e a Virgem Maria.

Os historiadores possuem certa divergência quanto ao processo educacional dos negros escravizados. Há teorias que defendem que os escravizados dificilmente não passaram por alguma forma de educação, até mesmo para que existisse o mínimo de socialização; outras argumentam que os escravos não possuíam vínculo com os processos educacionais e que as abordagens ocorriam para aplicação de ordens e castigos para cumprimento de obrigações laborais.

Vanilda Paiva (2003, p. 67) relata que em 1759, “a expulsão dos jesuítas, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da colônia, afetou menos a educação popular que a educação das elites”. Conforme a autora, além da religião, poucos eram os motivos que atuavam a favor do desenvolvimento do ensino popular. Acreditava-se que a mão de obra da consolidada colônia portuguesa não necessitava de formação profissional e do conhecimento das técnicas de leitura e escrita, já que se ocupava apenas com o cultivo da cana-de-açúcar, criação de gado e com a mineração.

O impedimento do desenvolvimento educacional da colônia era motivado pelas ideias iluministas que estavam disseminando em Portugal em meados do século XVIII. Temia-se a influência das ideias liberais europeias que, em outros países americanos, começavam a provocar revoltas e desejos de emancipação; o sistema escolar poderia ser veículo dessas ideias e fortalecer movimentos de emancipação. O isolamento cultural da colônia adiou as ideias de emancipação, mas também promoveu a falta de técnicas para a exploração das riquezas naturais. A utilização inadequada dificultou o desenvolvimento das atividades econômicas coloniais em todos os ramos e o Brasil seguia com um sistema educacional praticamente inexistente (PAIVA, V., 2003).

Quanto ao Estado Imperial brasileiro, segundo Cruz (2005), Faria Filho (2011) e Barros (2016) foram estabelecidas normas de instrução pública aos cidadãos somente em 1824, quando foi instituído o acesso à educação gratuita por meio da primeira Constituição Brasileira. E em 1827 foi acordado pelo então imperador Dom Pedro I a instrução primária gratuita a todos os cidadãos nas cidades e lugarejos com maior população. Pela Constituição, eram considerados cidadãos os portugueses e os nascidos em solo brasileiro, inclusive os negros libertos. Porém, os direitos, inclusive à educação, estavam condicionados às posses e rendimentos, justamente para dificultar o acesso de libertos à educação. Dessa forma, os negros libertos e escravizados não possuíam acesso ao sistema educacional da época. A

cidadania era negada à maior parcela da população e a desigualdade, que já existia, era instituída legalmente pelo Estado.

Em 1834, a Constituição foi modificada por Ato Adicional e foram criadas as Assembleias Provinciais com a função de legislar sobre a instrução pública. De acordo com Barros (2016, p. 594), as assembleias, além de atuarem na gestão pedagógica e administrativa das instituições educacionais, determinavam quem poderia ou não ter acesso à escola pública. Os critérios para o acesso eram definidos conforme o gênero, faixa etária, condição de saúde e condição jurídica ou racial. Estas condicionantes reduziram o quantitativo de alunos aptos a frequentarem os bancos escolares e consolidaram as desigualdades já existentes entre brancos e negros, homens e mulheres.

Barros (2016) conta que a província de Minas Gerais foi pioneira. Simultânea à obrigatoriedade escolar, a Lei de 28 de março de 1835 determinava que “somente as pessoas livres podem frequentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos seus regulamentos”. Barros (2016, p. 595) questiona a existência da proibição “o que teria provocado essa proibição? A procura de escravos pela escola? O exemplo das outras províncias teria influenciado os legisladores [...]”?

Marcus Fonseca (2002) explica que a exclusão dos negros ao acesso à educação pode ser interpretada sob dois aspectos: pelo perigo que a instrução poderia representar para a estabilidade do sistema escravocrata e pela má influência que os escravos poderiam levar para as escolas. Para a sociedade, a proibição da frequência do negro nos espaços sociais evitaria que as crianças brancas tivessem contato com moléstias e com a cultura primitiva da África.

Apesar da educação pública fosse negada aos negros, não havia impedimentos para que frequentassem estabelecimentos de ensino particulares, o que permitiu o letramento informal²⁸ de alguns negros escravizados. Normalmente a aprendizagem informal acontecia por meio da observação das aulas recebidas pelas sinhás-moças ou pela formação voltada para o desenvolvimento de trabalhos nas fazendas (ALMEIDA, SANCHEZ, 2016).

Embora existam relatos de aulas para as sinhás-moças, Arilda Ribeiro (2011, p. 79) afirma que no período em que o Brasil foi colônia de Portugal (1500-1822), a educação feminina ficou restrita aos ensinamentos voltados para os cuidados da casa, do marido e dos filhos. As mulheres brancas, ricas ou pobres, assim como as negras e indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. A autora justifica este hábito português e conseqüentemente da

²⁸ Apesar das escassas oportunidades de letramento nos anos iniciais, a continuidade dos estudos a partir do quinto ano não era garantida aos negros devido à cobrança de taxas e da necessidade de reconhecimento da instituição de ensino pelo governo. Dessa forma, o acesso e permanência na educação para negros era impraticável naquela época.

colônia brasileira às influências da cultura árabe, que durante quase 800 anos, consideraram a mulher um ser inferior. Conforme os costumes da época e apregoação de poetas, a mulher para ser mãe de família deveria saber pouco ou nada, e se possível, não deveria falar. A autora cita o poeta português Gonçalo Trancoso, que bastante lido pelos homens, explicitava o padrão de comportamento que uma mulher deveria seguir. O poeta vai além ao definir os modos que deveriam ter ao andarem na rua para não chamarem atenção sobre si.

Nesse contexto, não apenas a cultura árabe, mas o próprio princípio iluminista europeu de fins do século XVIII e século XIX estabeleceu fronteiras entre o público e o privado, destinando às mulheres esse segundo espaço. Com o advento da biologia e da medicina as diferenças foram enraizadas na sociedade. Aos homens o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. Filósofos dos séculos XVIII e XIX também contribuíram para estabelecer e delimitar tal fronteira:

Fichte: “sua feminilidade proporciona preferencialmente uma aptidão prática à mulher, mas em caso algum uma aptidão especulativa”. Por conseguinte, “as mulheres não podem ocupar cargos públicos”. Hegel fala da “vocaçao natural” dos dois sexos. “O homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência ou em qualquer outra atividade do mesmo tipo. Digamos de modo geral no combate e no trabalho que opõe ao mundo exterior e a si mesmo.” A mulher, pelo contrário, é feita para a piedade e o interior “se se colocam mulheres à frente do governo, o Estado se encontra em perigo. Pois elas não acham conforme as exigências da coletividade, mas segundo os caprichos de sua inclinação e seus pensamentos”. August Comte vai ainda mais longe, já que fala da inaptidão “radical do sexo feminino para o governo, mesmo da simples família”, em virtude da “espécie de estado infantil contínuo” que caracteriza o sexo feminino. O doméstico não lhe poderia ser entregue sem controle; mais concorda-se em confiar às mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada (PERROT, 2017 p.187).

A mulher se mantinha refém dos conceitos morais da sociedade e, conseqüentemente, distante de sua autonomia. As questões de gênero e de liberdade, quando se trata do acesso à educação, eram muito próximas ao compararmos a mulher branca e a mulher negra. As mulheres em geral eram ensinadas a serem comportadas e submissas às vontades e necessidades do homem. Ribeiro (2011, p.79) cita que a instrução era destinada ao homem, que tinha a oportunidade de aprender a administrar os bens da família, seguir para a universidade em Coimbra ou se tornar padre. Veiga (2008, p. 506) salienta que a obrigatoriedade da frequência às aulas foi criada para os meninos e que a obrigatoriedade da frequência das meninas só iria se consolidar em 1882.

Na década de 1850, o Decreto nº 1.331 conhecido como Reforma Couto Ferraz, em referência ao Ministro do Império, tornou gratuito o ensino primário e secundário na Corte. A

escola primária era obrigatória aos maiores de sete anos, porém estabeleceu que os escravos não fossem admitidos nas escolas públicas do país em nenhum dos níveis de ensino. Em Minas Gerais, o Regulamento de 1854 enfatizava a proibição da matrícula e frequência de escravos nas aulas (ALMEIDA, SANCHEZ; BARROS, 2016).

A redação da primeira constituição brasileira já vedava a matrícula dos negros e com o novo regulamento, os escravos estavam proibidos de acompanharem os filhos dos senhores durante as aulas. A proibição repetitiva demonstra a preocupação dos brancos em remover a população negra dos espaços públicos.

Em 1871, com as pressões pelo fim da escravidão, foi criada a Lei do Ventre Livre em que emancipava as crianças nascidas de escravas e impunha algumas medidas de formação instrucional. Fonseca (2002, p. 44) exemplifica “a libertação do ventre e a educação eram articuladas como dimensões fundamentais na preparação dos negros para a liberdade”. O país se preparava para o fim da escravidão com o mínimo de prejuízo possível para a elite agrária.

Gonçalves (2011, p. 326) cita que as crianças livres eram criadas até os oito anos com os senhores de escravos e que depois deveriam ser conduzidas às instituições do governo imperial. Fonseca (2000) identificou em seus estudos pelo menos nove instituições responsáveis em receber as crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre; embora muitos senhores de escravos optassem por manter as crianças em seus poderes até os 21 anos, conforme a lei previa. Nestas circunstâncias Fonseca (2002) aponta a existência de uma cisão: as crianças entregues ao Estado aos oito anos tiveram de alguma forma acesso à educação e as que permaneceram com os seus senhores até os 21 anos, como previa a lei, continuaram escravas e não passaram pelo processo educacional.

A brecha da lei favoreceu a maior parte dos senhores de escravos e condenou as crianças a permanecerem nas mesmas situações de maus tratos e servidão. A preferência dos senhores em manter as crianças sob os seus domínios condizia com a necessidade de manutenção da economia agrária, que detinha a maior parcela de escravos. Ainda pode-se ressaltar esta estratégia como uma manutenção da hierarquia racial.

Em 1878, o Decreto nº 7.031 criou cursos noturnos voltados para os adultos. E no ano seguinte, conforme Gonçalves (2011, p. 327), a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho instituiu a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e eliminou a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas. Apesar da extinção da proibição ao acesso escolar, a maioria dos negros era impedida de frequentar pela discriminação racial e pelas condições socioeconômicas.

Gonçalves (2011, p. 327) relata que os cursos que contavam com a presença de negros, normalmente eram administrados por abolicionistas, republicanos, críticos da Igreja Católica e defensores da instrução pública. De acordo com o autor, os cursos serviam para divulgar e envolver os negros em ações contra o sistema escravista.

A abolição em 1888, diferente do que muitos vangloriam não trouxe liberdade para os negros. Se antes o negro era escravo de um senhor, após a abolição ficou prisioneiro de uma sociedade centralizadora e hostil. Os ex-escravos continuaram privados dos direitos comuns às pessoas brancas, como acesso à educação, moradia e trabalhos dignos. Os mecanismos de repressão, comuns na escravidão, não foram extintos e ainda hoje, o negro sofre perseguições de cunho racista.

2.2 Pós-abolição: a educação nas constituições brasileiras

A abolição e a proclamação da república trouxeram outros desafios, como a intolerância e a segregação racial. O governo e a sociedade não se atentaram às condições socioeconômicas dos libertos e a educação não era reconhecida como direito público. A educação que poderia contribuir para o reconhecimento social dos negros na ordem republicana permaneceu inacessível.

A primeira constituição da república promulgada em 1891 não cita o direito à educação pública gratuita no país, o que contribuiu para o alto índice de analfabetos no Brasil, inclusive entre os povos brancos de menor renda. O analfabetismo impediu o acesso à cidadania plena, o que incluía o direito ao voto e somente em 1985, o voto de analfabetos passou a ser permitido.

Conforme Vanilda Paiva (2003, p. 89), a transição do regime monárquico para a República (1889) não teve muitas alterações no quadro político e somente com a Primeira Guerra (1914-1918), a República Velha²⁹ apresentou recomposição do poder político. Por isso, a educação não obteve avanços com o regime republicano por pelo menos 25 anos. A autora acrescenta que a população do campo, que era a maior parte da população brasileira, não pressionava o sistema político³⁰ por entenderem que a instrução não era uma necessidade imediata. Enquanto a maior parte da população não tinha acesso à educação, a União

²⁹ A República Velha teve início com a proclamação, em 1889, por Marechal Deodoro da Fonseca e finalizou com a Revolução de 1930.

³⁰ O sistema de dominação política, consolidado na política dos governadores e nas fraudes eleitorais, era formado em sua maior parte por donos de terras (PAIVA, V., 2003).

reformava e ampliava as oportunidades nos níveis médio e superior para a formação das elites e de parte das classes médias nos grandes centros urbanos.

Em 1909, com a intenção de manter a ordem pública e a visão de um país moderno, o governo inaugurou as suas primeiras escolas, mas as distinções permaneceram. O dualismo estava presente de modo que a educação para brancos da elite era diferente da formação de ofícios ofertada aos filhos dos trabalhadores pobres e negros. Os estudos destinados ao povo negro eram estritamente voltados para o trabalho e eram ofertados no turno da noite para que não prejudicassem os horários de trabalho.

As limitações não impediram a escolarização de alguns negros, cujo sucesso no caminho intelectual foi fundamental para a resistência e reivindicações sociais dos grupos negros (GARCIA, 2007). Porém, as elites brasileiras, inspiradas pelas teorias eugenistas³¹ que se formularam na Europa e nos Estados Unidos, preocupavam-se profundamente com a formação do “novo trabalhador brasileiro”, cidadão da pátria, disciplinado e produtivo – e evidentemente, dedicavam muitas horas discutindo “o embranquecimento e o fortalecimento da raça”. Muitos esforços foram feitos para que os imigrantes viessem predominantemente dos países europeus, e “não da Ásia, nem da África”. Aparentemente a imigração era requisitada para suprir as necessidades técnicas da produção de café e pequenas manufaturas, mas serviu como uma barreira ao acesso da mão de obra negra às atividades artesanais, fabris e industriais do trabalho livre (RAGO, 2001; SILVA, ARAÚJO, 2005).

A eugenia no Brasil veio para fortalecer ainda mais a segregação da população negra e reduziu as possibilidades de acesso à educação e ao mercado de trabalho, este por sinal com crescente demanda de mão de obra. A elite brasileira, para contribuir para a segregação dos negros, os afastou das oportunidades que surgiram na indústria e pregoava na Europa a construção de um Brasil moderno, ordeiro e promissor.

Em 1911, a Reforma Rivadavia Correia, em referência ao então Ministro da Justiça e Interior, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, o que reforçava a interdição do acesso da população negra e de outros segmentos empobrecidos nas instituições oficiais de ensino. A escola permanecia dominada pela elite (GARCIA, 2007).

No ano de 1934, o governo provisório da Revolução de 1930 promulgou a segunda constituição republicana do Brasil. Com duração de apenas três anos, a redação da constituição apresentava direitos econômicos, sociais e culturais. Na educação previa o ensino

³¹ A teoria eugenista foi disseminada por Francis Galton, que acreditava na superioridade intelectual e na segregação hierárquica. Dessa forma, defendia a exclusão dos negros, imigrantes asiáticos e deficientes (DIWAN, 2007). Para melhor conhecimento sobre o assunto ver a obra “Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo” da autora Pietra Diwan.

primário integral gratuito e frequência obrigatória extensiva aos adultos e, tornava obrigatório o repasse dos recursos dos impostos ao sistema educacional (BRASIL, 1934). Entretanto, o golpe de Estado de 1937, instituído por Getúlio Vargas, colocou fim à Constituição de 1934 antes da efetivação dos planos para a educação.

Com o golpe de Estado foi promulgada a Constituição de 1937. Esta não tinha muitos planos para a educação pública gratuita e pouco se aproveitou das ações propostas na constituição anterior, o que tornou sem efeito inclusive o repasse estipulado para a educação. Para manter o ensino primário era exigida uma contribuição simbólica mensal dos alunos, o que não garantia a permanência daqueles que possuíam pouca ou nenhuma renda; prevalecendo, assim, a desigualdade no acesso e na permanência.

Já em 1946, no governo de Eurico Gaspar, uma nova Constituição retoma o conceito de educação pública e de direito universal da antiga Carta de 1934. O artigo 169 da Constituição de 1946 dispõe sobre a obrigatoriedade da união em aplicar no mínimo 10% e, os estados e municípios 20% da renda dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Em um contexto mais democrático, a Constituição possibilitou o aumento de eleitores no país ao definir que homens e mulheres maiores de 18 anos tinham direito ao voto. Porém, os votos dos analfabetos ainda eram proibidos (BRASIL, 1946). A continuidade da exclusão dos votos dos analfabetos garantia a menor participação dos negros na política e nos direitos como cidadãos.

No ano de 1964, o golpe da ditadura civil-militar de Estado inaugura no país novas regras para a educação pública por meio da Constituição de 1967. Esta restringia a educação gratuita somente dos sete aos 14 anos. O ensino médio e a graduação eram concedidos por meio de bolsas de estudos aos estudantes que não tinham condições de pagar as mensalidades (BRASIL, 1967), porém deveriam restituir os cofres públicos posteriormente. A nova política se tornou um empecilho para a população menos abastada progredirem nos estudos, pois não tinham garantias para o ressarcimento. A população que provinha dos berços da escravidão e da pobreza extrema sequer contava com a educação pública prevista para os menores de idade, pois o Estado não disponibilizou escolas em todas as cidades e regiões do Brasil.

Cem anos após a abolição é criada a Constituição Brasileira de 1988 (CF/88) com expansão das responsabilidades do poder público sobre os direitos sociais dos cidadãos e com artigo em que se torna crime os atos de racismo. Com maior precisão em relação às constituições anteriores, a redação da Constituição de 88 garante os direitos na área da educação, saúde, assistência e previdência social e, além de prever sanções para o não cumprimento.

Conforme Jaccoud e Cardoso Jr. (2005), as ações contra os riscos sociais (doença, velhice, morte e desemprego), pobreza (programas sociais mínimos) e as de garantia de acesso aos serviços de educação e saúde foram efetivadas em resposta aos conflitos sociais, que acabaram por refletir na economia capitalista.

Com a CF/88, a educação se tornou instrumento da mobilidade social e da redução das desigualdades. Listada na seção I do capítulo III da CF/88, o direito à educação é tratado entre os artigos 205 a 214, além das menções em outros capítulos. No artigo 205 temos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

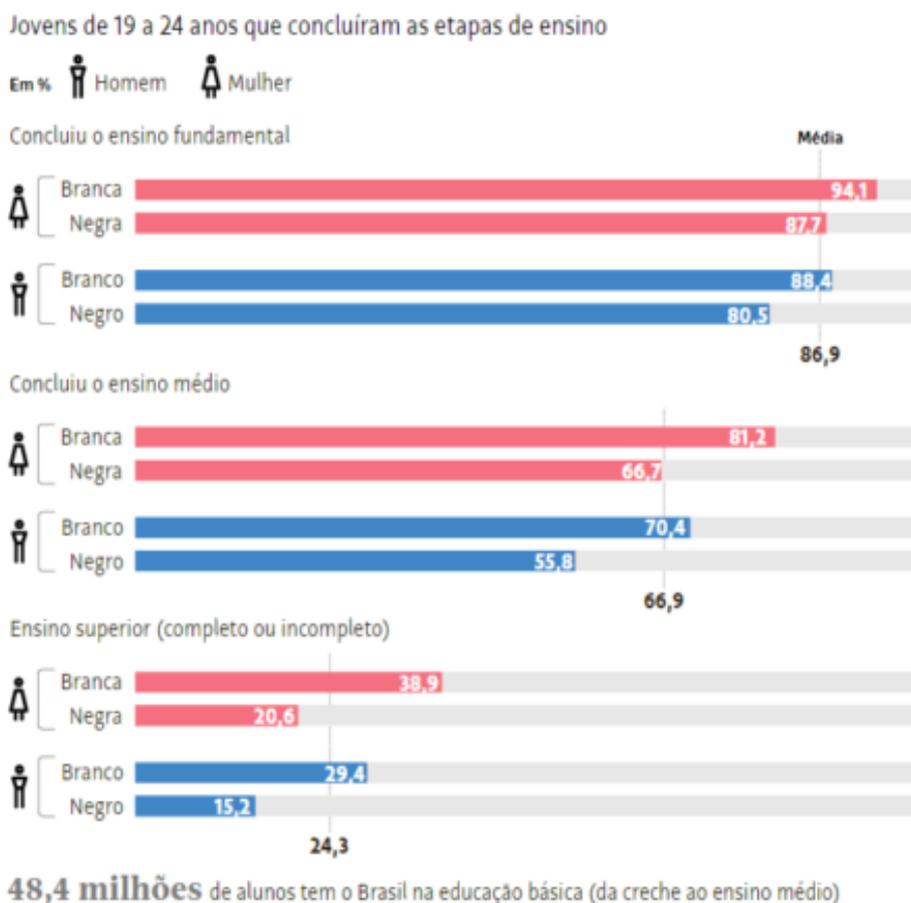
Em 1988, a Constituição garantiu a gratuidade do ensino fundamental e somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, foi determinada a universalização dos ensinos infantil e médio. Com a emenda, o ensino passou a ser obrigatório dos quatro aos dezessete anos de idade.

O artigo 206 apresenta um dos princípios no inciso I “o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Apesar da responsabilidade do Estado descrita no inciso I, o acesso e a permanência na escola ainda são distintos e desiguais entre os segmentos raciais e de gênero. Conforme dados do IBGE, publicados na Folha de São Paulo ³² em setembro de 2019, o abandono escolar no Brasil é predominante entre a população negra. A reportagem divulga que um terço dos jovens brasileiros entre 19 e 24 anos não havia conseguido concluir o ensino médio em 2018. Apesar de a média geral ser alta e similar entre os jovens brancos, o panorama entre os negros é ainda pior: 44,2% dos negros do gênero masculino dessa faixa etária não concluíram o ensino médio. Os recortes por cor/raça e gênero revelam outros abismos: 33% das meninas negras nessa idade não têm ensino médio, enquanto o índice é de 18,8% entre as brancas. Segundo o IBGE, a educação apresentou os seguintes índices em 2018:

³² FOLHA DE SÃO PAULO. Quatro em cada dez jovens negros não terminaram o ensino médio. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: dezembro de 2019.

Infográfico 1 - Taxa de concluintes nas etapas de ensino

Um terço dos jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, mas entre homens negros* o índice é bem mais negativo



Fonte: Folha de São Paulo a partir dos dados do IBGE, 2019.

Em todas as etapas de ensino, a população negra possui porcentagem inferior à da população branca. Quando se trata do ensino médio, a diferença é ainda mais expressiva entre os segmentos raciais. Entre as mulheres no ensino médio, a taxa de conclusão é de 81,2% para as mulheres brancas e de apenas 66,7% entre as mulheres negras. Entre os homens, 70,4% são brancos e apenas 55,8% são negros. Ao considerar as diferenças entre os gêneros, pode-se verificar a melhor inserção do gênero feminino na educação em todos os níveis. Porém, o mesmo não acontece ao compararmos a mulher negra e o homem branco. No ensino médio, a mulher negra apresenta 66,77% das conclusões e o homem branco, 70,4%.

E quando se trata da permanência, o IBGE revela:

Infográfico 2 - Etapa de ensino conforme segmento racial

Reprovações e abandono são mais intensas entre os negros...

Dos jovens de 15 a 17 anos que estão na escola, em qual etapa se encontram?
Em %



65,7% dos estudantes de Educação de Jovens e adultos de ensino médio são negros

Fonte: Folha de São Paulo a partir dos dados do IBGE, 2019.

Entre os jovens de 15 a 17 anos, os negros novamente apresentam representatividade negativa nas reprovações e abandono. Devido aos abandonos no ensino regular, 65,7% dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino médio são negros, enquanto os alunos brancos são maioria no ensino médio regular (77,6%). Outro dado divulgado pelo IBGE demonstra que, enquanto a média de jovens de 19 a 24 anos que não concluíram o ensino fundamental era de 13,1% em 2018, entre os negros o percentual era de 19%. Os índices demonstram que ser negro no Brasil eleva a probabilidade de atraso e insucesso escolar.

Os dados corroboram com a existência de traços estruturais de discriminação e os próprios jovens sentem na pele os reflexos das desigualdades de oportunidades. Em 2004 foi criada, pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão para combater as desigualdades. Porém, o governo federal de Jair Bolsonaro a extinguiu, sob o argumento de que temas de diversidade eram de cunho ideológico de esquerda. Ao interromper as atividades desta secretaria, o governo não só esvaziou ações de diversidade, como de direitos humanos e das relações étnico-raciais, mas também extinguiu a área responsável pela EJA. Assim, a pasta comandada por Abraham Weintraub não tem nenhum departamento de educação de jovens e adultos (FOLHA, 2019).

A exclusão da secretaria responsável pela EJA resvala sobre a questão do analfabetismo no país. O índice de analfabetismo vem sendo acompanhado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), com meta prevista para a superação até o ano de 2024. Conforme dados divulgados pelo IBGE em 2019, são 11,3 milhões de analfabetos no país. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 3,9% entre os brancos e de 9,1%

entre a população negra. As desigualdades entre a população branca e negra são contrastantes e nos faz questionar até quando teremos que vivenciar essas diferenças.

O IBGE informou por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), que o quantitativo maior de analfabetos está entre a população de 60 anos ou mais: 18,6%. O índice é de 11,25% entre a população de 40 anos ou mais; e de 7,2% entre os que têm 25 anos ou mais. Os índices comprovam as dificuldades de um passado com políticas públicas restritas, principalmente para a população negra. Apesar da meta proposta, o índice de analfabetismo continua alto e tende a piorar com a limitação de políticas específicas na educação de jovens e adultos.

Além da situação imposta pelo governo na EJA, os planos políticos para a educação poderão alterar os direitos garantidos pela Constituição de 1988. Entre as propostas pode-se citar o projeto em tramitação ‘Escola sem Partido’ e a exclusão do pensamento pedagógico de Paulo Freire do currículo escolar. Se forem colocadas em prática poderão modificar o disposto no artigo 206, incisos II e III, que determinam respectivamente “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988). São políticas que promovem o retrocesso da autonomia dos profissionais da educação e da liberdade do aluno em adquirir conhecimento das diversas ideologias que fazem parte da História do Brasil.

As propostas de fomentação do empreendedorismo nas instituições federais; parcerias entre universidades e iniciativa privada e a nomeação de militares para as diretorias das escolas trazem outro dilema que vai contra ao disposto no inciso VI do art. 206, que determina “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988) e ao art. 207 “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). A política do governo Bolsonaro evidencia questões que colocam em risco a autonomia e a continuidade das unidades federais.

Ao considerarmos a realidade dos profissionais da educação no país podemos citar: atrasos dos pagamentos dos professores da rede estadual; perseguições aos direitos dos servidores públicos federais lotados nas instituições de ensino; quadro de pessoal restrito, devido à ausência de concursos públicos para preenchimento das vacâncias por aposentadorias e afastamentos; extinção de vários cargos para provimento de funções técnicas; entre outros atos que acarretam na desvalorização da carreira docente e técnica-administrativa e, que demonstram aversão ao inciso V “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Emenda Constitucional nº 53, 2006, art. 206) e ao inciso VII “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206).

Este cenário político configura ataque explícito à rede de ensino público e culto às desigualdades, pois o retrocesso na educação pública irá atingir, em sua maioria, a população pobre e negra. O desmantelamento das políticas públicas garante os índices das desigualdades raciais e infelizmente, assistimos as propostas e extinções destas políticas, apesar de protestos e mobilizações em defesa da educação pública.

2.3 Movimento Negro: a educação como emancipação social

A educação nas palavras de Paulo Freire “[...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta” (Freire, 2001, p. 10). A negligência do Estado com a educação pública ganhou destaque nas manifestações da população negra, que defendia a educação como meio de emancipação e de transformação da sociedade em um espaço mais democrático e justo. Entre os movimentos sociais que clamavam pela equidade no acesso e permanência nas instituições públicas de ensino está o Movimento Negro.

A luta do Movimento Negro não é por acaso, porque como toda mobilização de um povo, surge para reivindicar e clamar por mudanças frente à deficiência sistemática no suprimento dos direitos básicos. Nas ações do Movimento Negro, a educação apareceu como uma reivindicação prioritária e central. A emergência refletia nas desigualdades raciais, que apesar das diferenças contextuais, até hoje aparecem nos índices da educação.

Para Petrônio Domingues (2007), o Movimento Negro é uma organização que surgiu em militância pelos direitos de seu povo. Para o autor, o foco do Movimento Negro está em enfrentar problemas que afetam a população negra em setores do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, bem como denunciar o racismo e a segregação racial. Nilma Gomes (2017, p. 23) pode completar a definição do Movimento Negro “[...] diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

Gomes (2017) explica que as organizações que compõem o Movimento Negro podem ser formadas por grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e

afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

Para Gomes (2017, p. 130), a luta do Movimento Negro não se reduz à educação formal. Eles visam a educação como um processo de formação humana e de promoção do bem estar social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira, ou seja, a educação vai além da formalidade dos bancos escolares e passa a agregar todas as formas de ensino que seu povo poderá transmitir durante as lutas.

Domingues (2007) afirma que os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos como movimento associativo dos “homens de cor”³³. Eram inicialmente dezenas de grupos espalhados pelo país e formados principalmente por grêmios, clubes ou associações. Em paralelo a essas organizações, surgiu a imprensa negra. De acordo com o autor, os jornais eram publicados por negros e tratavam das questões que afetavam o seu povo. Gomes (2017) destaca que os jornais tinham um papel educativo e informavam a população negra sobre seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

Domingues (2008) cita que em 1918, o jornal “O Alfinete” publicou que o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”, predominando em mais de dois terços da “população de cor”. Conforme o autor, os jornais da imprensa negra paulista e as associações negras, que cresceram nas primeiras décadas do século XX, vislumbravam a educação formal como pré-requisito para superação do analfabetismo. Porém, com as discriminações nos espaços públicos, inclusive nas escolas, onde era dificultada ou proibida a matrícula de “pessoas de cor”, a população negra começou a criar as suas próprias unidades de ensino.

Entretanto, as tentativas da população negra em manter as escolas, após a abolição, nem sempre foram exitosas por causa de vários fatores citadas por Domingues (2008, p. 520): falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos, entre outros impedimentos. Por isso, a maioria das escolas mantiveram as atividades por pouco tempo. O autor cita a escola Progresso e Aurora, que entre as escolas paulistas foi a que teve maior longevidade. Sob a responsabilidade da Sociedade Beneficente Amigos da Pátria e dirigida por Salvador Luís de Paula, um negro ex-ativista do movimento

³³ Conforme Domingues (2007, p. 118), na primeira (1889-1937) e segunda fase (1945-1964) do Movimento Negro, os principais termos de autoidentificação da população negra era homem de cor, negro e preto. Já na terceira fase (1978-2000), a adoção oficial se fixou nos termos: negro, afro-brasileiro e afrodescendente.

aboliconista, a escola Progresso e Aurora foi aberta no dia 13 de maio de 1908. Domingues (2008, p. 520) conta que o jornal Progresso publicou a estimativa de mais de mil pessoas atendidas durante todo o período de existência desta escola. Conforme o autor, a escola encerrou as atividades em 1929, por dificuldades financeiras.

Mesmo com a falta de recursos, o Movimento Negro, representado por várias associações, nasceu e se desenvolveu. O Movimento não podia perecer, pois o povo negro não tinha o Estado a seu favor. Nas condições aviltantes à dignidade humana e praticamente sem acesso à educação, o povo negro se tornava cada vez mais unido e organizado.

Na primeira metade do século XX, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi a mais importante entidade negra no país. Responsável por mobilizar milhares de negros/as para lutarem pelos seus direitos, a FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. Com evoluções em vários setores, a FNB chegou a desenvolver uma escola com certa estrutura pedagógica. Domingues (2008) narra em seu trabalho “Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação” sobre o surgimento e evolução da FNB. A FNB surgiu após o golpe de Estado de 1930 e em uma conjuntura de polarização política. Na época, as forças políticas já se posicionavam como de esquerda ou de direita. Conforme o discurso do trabalho de Domingues (2008), tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra e foi neste contexto, que a FNB foi fundada em 1931 por um grupo de “homens de cor”.

A FNB teve adesão de inúmeros ascendentes africanos, na sua maioria de origem humilde. Domingues (2008) relata que os participantes eram funcionários públicos, trabalhadores de cargos subalternos, de serviços braçais ou desempregados. A corporação adotou símbolos que a identificasse, como bandeira, hino, carteira de associado. O autor acrescenta que as mulheres eram maioria e participaram em diversas funções da organização, das quais cita: a Cruzada Feminina, que tinham a responsabilidade de empreender trabalhos assistencialistas e; Rosas Negras, que organizavam bailes e festivais artísticos.

Para a FNB, a educação era a solução para combater o preconceito racial. Por isso, o foco da organização era a instrução e a cultura. Por meio da instrução, o negro poderia adquirir a cultura, que era entendida como sinônimo de civilidade. Domingues (2008, p. 523) conta que uma das primeiras iniciativas da FNB na educação foi a criação de um curso de alfabetização de jovens e adultos, em 1932. No ano seguinte, criou o projeto de fundação de uma instituição escolar com a finalidade de ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginasial. A manutenção da FNB era feita por meio de doações e da arrecadação de eventos

beneficentes realizados pela própria associação. O autor ressalta que diferente da atitude de preconceito e de discriminação racial da população branca, a FNB admitia alunos de qualquer posição social, cor ou nacionalidade. Quanto ao gênero, a FNB foi precursora ao adotar salas mistas, onde meninas e meninos estudavam juntos.

A pressão do FNB acabou atingindo algumas metas e direitos. Entre os citados por Domingues (2008) estão: admissão de negros em alguns locais de lazer público, autorização para o alistamento dos negros na guarda civil, construção de biblioteca adulta e infantil, ensino de idiomas, expansão de unidades de ensino no interior do estado de São Paulo, incentivo para a criação de outras Frentes em outros estados, contratação de professores por parte do Estado para lecionar na instituição do FNB. Devido à contribuição do Estado, a FNB passou a ter controles de inspeção rigorosos no setor de ensino e os alunos começaram a ser avaliados nos exames finais.

Domingues (2008) lista algumas situações da época que ainda são perceptíveis na atualidade “[...] as lideranças da FNB começaram a desenvolver um posicionamento crítico diante do sistema de ensino, quer no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, quer em relação aos conteúdos escolares” (p. 527). Apesar da diferença do contexto histórico, a escola ainda é um ambiente opressor. O ensino possui resquícios de preconceito e de discriminação racial, seja no tratamento, no conteúdo, nas condições de acesso e permanência. Embora as políticas públicas tenham a finalidade de democratizar o acesso e a permanência da população negra, as desigualdades ainda impedem um ensino conforme as especificidades de cada aluno.

Segundo Domingues (2008), a FNB foi consolidada em partido político com a intenção de obter o voto da população negra, em 1936. Porém, com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todos os outros partidos políticos, foi extinta. Domingues (2007, p. 107) conta que os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão, inviabilizando qualquer movimento contestatório e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição.

Após a ditadura de Getúlio Vargas, o movimento negro ressurgiu com intensidade para combater a discriminação racial e pelas condições precárias de moradia. Porém, de acordo com Domingues (2007, p. 108), o movimento negro não teve o mesmo poder de aglutinação das associações anteriores. O autor cita a organização União dos Homens de Cor (UHC), inaugurada em 1943. A UHC possuía representantes em 10 estados (Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e

São Paulo). Domingues (2007, p. 108) destaca que a UHC atuava em debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais.

Domingues (2007) também cita outro agrupamento, o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro em 1944. O TEN tinha Abdias do Nascimento como líder e tinha como objetivo formar um grupo de teatro constituído apenas por atores negros. O autor destaca que o grupo foi além e realizou vários progressos: publicou o jornal “Quilombo”; ofertou curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; trouxe para o país propostas do movimento da negritude francesa, que serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos; mais tarde, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro.

Diferentemente do que se espera de uma ação contestatória de movimento social, o Movimento Negro foi capaz de agir e de suprir os serviços básicos que o Estado não fornecia para o povo negro. É evidente a busca de apoio com pessoas do meio político, porém nota-se a capacidade de organização para além dos préstimos. A real necessidade do povo e a ação coletiva exerceram um papel educativo e extremamente mobilizador, que na ausência destas qualidades não alcançaria tamanho envolvimento.

Na ditadura civil-militar de 1964, apesar do crescente acúmulo de experiência, o movimento negro ficou isolado politicamente; não podendo contar efetivamente com o apoio das forças políticas, seja da direita ou da esquerda marxista. Como resultado, o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Em 1964, o Brasil passava por um aprofundamento da reprodução do capitalismo, o que gerava uma elevação do acúmulo de capital e uma maior exploração do trabalhador. Para que isso ocorresse, o país passou por uma vasta repressão política, que desmantelou as organizações dos trabalhadores que lutavam por melhoria nas condições de trabalho e de salário. A situação socioeconômica do país só garantiu a manutenção da desigualdade racial, pois a população negra já sofria com as diferenças no acesso à educação, emprego, moradia e alimentação básica. Por causa do regime da ditadura civil-militar, as organizações que defendiam as causas dos negros agiam de forma fragmentada e sem repercussão.

Somente em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), as ações políticas das organizações são retomadas com rigor. Domingues (2007, p. 112) cita as influências externas da época para a radicalização do discurso contra a discriminação racial:

lideranças como Martin Luther King, Malcon X e de organizações negras marxistas, como as Panteras Negras; e de movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola.

Conforme Domingues (2007), no plano interno do MNU havia uma organização marxista denominada Convergência Socialista, que entendia que o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo e que, somente com a derrubada deste sistema seria possível ter uma sociedade igualitária. Seria neste entendimento que construiriam o vínculo das desigualdades à raça e à opressão de classe.

Em 1982, de acordo com Domingues (2007, p. 114), o programa de ação do Movimento Negro Unificado continha as seguintes reivindicações mínimas: desmitificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Entre requisições de melhorias, destaca-se a intensificação de outros movimentos sociais, também com teorias revolucionárias contra o sistema capitalista e aos preceitos da sociedade. Entre esses movimentos destaca-se o movimento operário, feminista, ecológico, indígena, *hippie*, estudantil, dos Trabalhadores Sem Terra (MST), entre outros. A principal defesa era, respectivamente, pela construção de uma sociedade de homens e mulheres livres e iguais, sem explorados/as e exploradores; desenvolvimento controlado e equilibrado, quanto à utilização de recursos naturais; negação da sociedade do consumo e da educação tradicional; mudanças no currículo escolar; reforma agrária; entre outras demandas. A existência desses movimentos, juntamente com o Movimento Negro, demonstra a crise do modelo de desenvolvimento amplamente defendido pelo Estado. Este já não conseguia sustentar, perante a sociedade, as suas prioridades. Os movimentos, em suas denúncias, demonstravam a incapacidade do sistema em suprir as necessidades do povo e em garantir os seus direitos.

O Movimento Negro Unificado (MNU) desenvolveu a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro e de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. Em meio às conquistas do MNU, Domingues (2007, p. 115) exemplifica: o termo “negro” perdeu sua conotação pejorativa e o termo “homem de cor” foi praticamente banido; a data 13 de Maio se tornou o Dia Nacional de Denúncia Contra o

Racismo; e o dia 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), foi eleito como Dia Nacional de Consciência Negra e Zumbi foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial.

Na educação, o Movimento Negro passou a intervir com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil; na inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares; e no estabelecimento do respeito e valorização da diversidade. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura negra em detrimento à literatura de base eurocêntrica e afirmação da educação como meio de combate ao racismo e à discriminação (DOMINGUES, 2007; SANTOS; MACHADO, 2008).

Em 1986, na Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, o Movimento Negro apresentou as proposições citadas para compor o texto da nova Constituição Federal. Porém, a proposta não foi incorporada à Constituição com a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (SANTOS; MACHADO, 2008).

Apesar da negativa, a força e união dos movimentos foram fundamentais no processo de construção da Constituição de 1988 (CF/88) e algumas reivindicações foram acolhidas, como o direito à educação pública; o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito para quem não teve acesso à escolarização na idade considerada apropriada; a criminalização de atos racistas; e reconhecimento da diversidade da composição da população brasileira, indicando a necessidade de um currículo escolar plural.

Com a aprovação da CF/88, deu-se início no país a um tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial, o que, em conjunto com as denúncias de racismo e de desigualdade racial, foram importantes para o rompimento com os discursos da nação mestiça e da democracia racial. Esse período histórico significou um processo de luta política para ressignificação do lugar da África na formação social brasileira (SILVÉRIO & MEDEIROS, 2016, p. 65).

Entretanto, as conquistas na CF/88 não extinguiram os atos de racismo e as desigualdades raciais, o que contribuiu para a continuidade da luta do Movimento Negro. Na atual conjuntura, alguns direitos adquiridos na CF/88 e em outras legislações poderão ser revistos para “aliviar” as contas públicas, ou seja, a possibilidade de retrocesso marcará mais uma etapa das omissões do Estado e conseqüentemente, das desigualdades. No próximo capítulo falaremos sobre um destes direitos alcançados pelo Movimento Negro na educação: as políticas de ação afirmativa.

CAPÍTULO 3 AÇÃO AFIRMATIVA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E POSSIBILIDADE DE PERMANÊNCIA

Neste capítulo discorreremos sobre as políticas públicas de ação afirmativa na educação brasileira. Uma das conquistas do Movimento Negro, a ação afirmativa caminha/va para reduzir as desigualdades raciais no acesso e permanência na educação pública, com repercussões na estrutura do mercado de trabalho. A temática “ação afirmativa” é objeto de estudo dos pesquisadores José Antônio Marçal (2018), Natália Colen (2018), Rodrigo de Jesus (2018, 2019), Nilma Gomes (2017), Valéria Nascimento (2017), Valter Silvério e Priscila Medeiros (2016), Joaquim Barbosa Gomes (2005), Sabrina Moehlecke (2002), entre outros. Os estudos defendem a importância das ações afirmativas para o acesso e permanência dos estudantes negros no ensino superior e técnico; retratam a evolução das ações afirmativas na educação brasileira, antes e após promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

3.1 Ação afirmativa: conceitos e tramitações na educação brasileira

A ação afirmativa a favor da população negra não aconteceu espontaneamente. Representado como exótico e apto para as tarefas árduas, o negro dificilmente conseguiria ultrapassar esses paradigmas sem uma intervenção constante. Por isso, somente após muitas reivindicações e militância do Movimento Negro, a ação afirmativa se tornou pauta na agenda política do Brasil.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA)³⁴ conceitua ação afirmativa como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Afirmam ainda que a ação afirmativa se diferencia das políticas puramente antidiscriminatórias por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente antidiscriminatórias, por outro lado, atuam apenas por meio de repressão aos discriminadores ou de conscientização dos indivíduos que podem vir a praticar atos discriminatórios.

As ações afirmativas têm como meta “não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo eliminar os ‘efeitos persistentes’ (psicológicos, culturais e comportamentais)

³⁴ O GEMAA é um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Criado em 2008 tem o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa. Acesso <http://gema.iesp.uerj.br/>, 2009.

da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar” (GOMES, J., 2005, p. 58). Sabrina Moehlecke completa que a ação afirmativa “[...] busca corrigir através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um **período limitado**” (2002, p. 203, grifo nosso).

Pode-se afirmar que a ação afirmativa existe para corrigir as desigualdades persistentes na sociedade e para assegurar o convívio das diversidades, de forma a combater o preconceito. Diferente das políticas públicas de direito universal, que em princípio beneficiam todos os cidadãos, a ação afirmativa se restringe a segmentos específicos da população e tende a prevalecer apenas por um período. Esse período é calculado conforme perspectiva do tempo necessário para equiparação dos direitos e extinção das desigualdades.

A expressão “ação afirmativa” tem origem nos Estados Unidos, país que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a eliminar as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Antes mesmo do termo, as ações afirmativas já eram reivindicadas mundialmente pelo Movimento Negro, além de outros grupos discriminados, como árabes, palestinos, entre outros. No Brasil, a ação afirmativa só teve grande impulso com a intensificação do Movimento Negro para o desenvolvimento de políticas públicas pelo governo federal. Silvério e Medeiros (2016) destacam que na década de 1990 aconteceram dois episódios símbolo dessa intensificação: a Marcha Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995, que propiciou o reconhecimento oficial, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, da existência da discriminação racial e do racismo. No mesmo ano foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI – Negros). O segundo fato, citado pelos autores, foi o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996, que propunha políticas públicas específicas para os negros, tais como as ações afirmativas com o objetivo de ampliar o acesso dessa população às universidades e incentivava o setor privado na mesma direção.

Conforme Moehlecke (2002), até o final dos anos de 1990, as ações afirmativas voltadas para a melhoria do acesso e permanência no ensino superior eram desenvolvidas exclusivamente pelos movimentos sociais, como o Movimento Negro, com parcerias de empresas privadas, entidades ligadas à igreja ou de grupos de estudantes em universidades. A autora cita três tipos de ações: aulas de complementação, que abrangiam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio moradia, alimentação e outros; mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular.

O poder público tinha participação mínima na busca pela implementação de ações afirmativas, apesar de conhecer as fragilidades da população negra e das várias propostas do legislativo. Moehlecke (2002, p. 208) destaca algumas das propostas: concessão de bolsas de estudos; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de negros escravizados, propunha que o governo assegurasse a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para grupos étnico-raciais e/ou sociais. A autora cita como justificativa do legislativo para as propostas dos projetos: a importância da educação como instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos, que demonstram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do poder público para com esses segmentos.

Em 2001, após diversas demandas e mobilizações, a população negra conseguiu maior atenção do Estado com a participação do Movimento Negro na III Conferência Internacional contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas) na cidade de Durban, na África do Sul. Nilma Gomes conclui que “ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (GOMES, 2017, p. 34).

O reconhecimento do racismo institucional abriu caminho para a efetivação das ações afirmativas na educação. Conforme Marçal (2018), o período compreendido entre os anos

2002 e 2012 foi marcado no Brasil por uma intensa movimentação em torno das políticas públicas de ações afirmativas para pessoas negras, principalmente no âmbito da educação superior. A intensificação das lutas do Movimento Negro, de acordo com Gomes (2017), levou a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. A autora indica também mudanças no plano acadêmico com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), no ano 2000, principal responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). Em 2004, no Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi complementada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017, p. 35-36).

Na medida em que o Estado concretizava legalmente as antigas demandas do Movimento Negro, as universidades públicas já recebiam a população negra por meio de reserva de vagas. André Lázaro (2016) cita as pioneiras na implantação das cotas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2002; Universidade do Estado da Bahia, também em 2002 e; Universidade de Brasília, em 2004. Conforme o autor, as instituições estaduais obtiveram ordens de processos legislativos que garantiam o ingresso de estudantes de escola pública, negros e negras, povos indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente sub-representados na graduação.

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros, por força da Lei Estadual nº 15.259, de 27 de julho de 2004, adotaram o sistema de reserva de vaga para os cursos de graduação para afrodescendentes, egressos de escola pública, pessoas com deficiência e indígenas. O percentual de vagas reservadas aos grupos sociais acima descritos correspondia na época, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento) distribuídos conforme percentuais na forma da lei. A legislação mais recente, que trata da ação afirmativa destas instituições, é a Lei Estadual nº 22.570/2017. Para cumprimento das normativas desta lei, a UEMG possui o Programa de Seleção Socioeconômica (PROCAN). O PROCAN, conforme a Resolução do Conselho Universitário CONUN/UEMG nº 004, de 10

de janeiro de 2020, disponibiliza 50% do total das vagas ofertadas nos vestibulares para os candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e tenham renda familiar de até 1,5 salários mínimos. Os 50% são divididos aos seguintes grupos: 21% para candidatos negros, 3% para quilombolas, 3% para indígenas, 2% ciganos, 16% aos candidatos que não se enquadram nos grupos anteriores, mas que são egressos de escola pública; e 5% para candidatos com deficiência, este último independente da origem escolar e da renda.

Enquanto acontecia a implementação das cotas raciais nas universidades públicas, as instituições de ensino privado aderiam ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programas que também obedecem a norma de reserva de vagas aos candidatos oriundos de escola pública, autodeclarados negros ou indígena e, de baixa renda. O ProUni, instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais nos cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Já o FIES foi criado pela Lei nº 10.260/2001 e é destinado ao financiamento da graduação em instituições privadas. Essas instituições, em contrapartida às distribuições de bolsas de estudo e ofertas de financiamento, são isentas dos tributos que deveriam repassar aos cofres públicos.

A implementação de cotas raciais no ensino superior ampliou o acesso de jovens negros/as às universidades públicas, favorecendo a constituição de um ambiente plural e diversificado. As oportunidades que o povo negro estava alcançando na educação pública e privada simbolizavam as lutas e enfrentamentos do Movimento Negro contra a desigualdade racial, que se apresenta como um traço estrutural da sociedade brasileira. Apesar da necessidade em reparar as injustiças do passado e as desigualdades raciais, as ações afirmativas foram e ainda são contestadas, principalmente pelas regras de seleção dos beneficiados. Conforme os críticos, a ação traz vantagens apenas para um grupo antes discriminado, contribuindo para a perpetuação da desigualdade entre os cidadãos. Como exemplo, os críticos citam a concessão de cotas raciais às pessoas negras cujas famílias possuem boas condições socioeconômicas.

O intenso debate ideológico-político sobre a justiça e legalidade de tais políticas se estabeleceu nas universidades, nas instituições públicas, na grande mídia e nos movimentos sociais. Houve mobilização política de setores sociais contrários e favoráveis a tais políticas junto a parlamentares e membros do judiciário (MARÇAL, 2018, p. 22). Gomes (2017) aponta que, no contexto das relações de poder, as opiniões contrárias às ações afirmativas tiveram maior visibilidade com a presença midiática de intelectuais de renome, principalmente brancos, que em outros tempos eram considerados parceiros na luta contra o

racismo. A autora expõe que o discurso do “mérito” e da “competência”, muito usado nas argumentações contrárias à instituição das ações afirmativas, é uma maneira perversa de perpetuar a exclusão histórica de muitos e manter os privilégios de poucos.

Silvério e Medeiros (2016) apontam que as cotas raciais estabelecidas pelo ProUni não tiveram críticas tão veementes por parte da mídia e de setores da elite quanto as críticas aos critérios das cotas raciais nas instituições públicas. Nas palavras de Silvério e Medeiros (2016, p. 84), “ainda que a Lei nº 11.096/2005, que deu origem ao ProUni, tenha sido arguida em sua constitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (STF), ela vigora nos dias atuais sem maiores percalços”. Os autores concluem que o motivo da menor perseguição às cotas raciais do ProUni se deve à conciliação entre o atendimento de uma demanda popular com os interesses do setor empresarial atuante no mercado educacional, que naquela época passava por crises financeiras devido ao alto grau de desistências e inadimplência por parte dos estudantes.

Em 2009, o partido político Democratas (DEM) entrou com pedido de suspensão liminar no Supremo Tribunal Federal (STF) contra a instituição de cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB). O partido tinha a finalidade de que fosse declarada a inconstitucionalidade de atos do poder público que resultaram na adesão de cotas raciais na universidade. Porém, em 2012 o STF decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país.

3.2 Lei de Cotas: uma política de ação afirmativa de acesso

No mesmo ano da arguição da constitucionalidade das ações afirmativas, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, uma das ações afirmativas de acesso à educação reivindicada pelo movimento negro, foi aprovada no Governo de Dilma Rousseff. Conhecida também como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais de ensino técnico de nível médio e superior. Conforme a Lei, 50% das vagas serão preenchidas, por curso e turno, por estudantes oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à representação dos grupos na população da unidade da federação em que a instituição está situada³⁵; candidatos com renda per capita

³⁵ Conforme informações do Censo Demográfico do IBGE (art. 3º).

menor ou igual a um salário mínimo e meio (ANEXO A). E em 28 de dezembro de 2016, foi aprovada a Lei nº 13.409/16, que inclui na reserva de vagas as pessoas com deficiência.

A aprovação da Lei de Cotas consolidou o que já estava em prática na maioria das universidades públicas e possibilitou a reserva de vagas nos Institutos Federais, que além de ofertarem cotas para os cursos superiores estendeu a oferta à educação profissional de nível técnico. A implantação de políticas de ação afirmativa na educação profissional de nível técnico contribui para maior visibilidade e valorização da modalidade.

Com o objetivo de averiguar se a Lei de Cotas teve adesão imediata, já que a obrigatoriedade de implantação foi estabelecida para até o ano de 2016, foram consultados os resultados da distribuição das cotas nos dois anos posteriores à criação da lei. Segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que acompanhava a implementação da Lei 12.711/2012, entre 2013 e 2014, nas Universidades Federais, no mesmo período tanto o total das vagas quanto as vagas para cotistas cresceram 18%. Em 2014, estima-se que:

- 20% do total de vagas ofertadas pelas Universidades Federais (48.676) foram ocupadas por estudantes declarados pretos, pardos e indígenas; isso corresponde a 49,6% das vagas destinadas a cotas.

- 23% do total de vagas ofertadas pelos Institutos Federais foram ocupadas por estudantes declarados pretos, pardos e indígenas (12.055), o que corresponde a 49,7% das vagas destinadas a cotas.

- 56% das 103 Universidades já atingiram a meta da Lei das Cotas prevista para 2016; esse percentual se eleva para 77,5% no caso dos 354 Institutos Federais.

Na tabela 1 é apresentada a distribuição das vagas preenchidas nas universidades e nos institutos federais logo após a implantação da Lei de Cotas, entre os anos 2013 e 2014:

Tabela 1 - Distribuição total de vagas x reserva de vagas nas instituições federais

Anos	Universidades Federais		Institutos Federais	
	Total	Cotas	Total	Cotas
2013	221.650	70.849	44.507	20.448
2014	243.383	98.121	52.414	24.222
Total	465.033	168.970	96.921	44.670

Fonte: Secretaria de Ensino Superior (SESUMEC), 2014.

Percebe-se que a Lei 12.711/2012 teve grandes resultados logo após a sua implantação, sendo percentualmente mais expressivos nos Institutos Federais. Estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indica que, nos últimos quinze anos, houve um aumento gradual da inserção de negros nas universidades. O número de vagas reservadas aos afrodescendentes passou de 140.303 para 247.950. O aumento representa a obrigatoriedade da reserva de vagas por meio da Lei de Cotas.

A política de ação afirmativa de acesso contemplou a população negra que sempre esteve à margem de seus direitos na educação pública. Na atual conjuntura, a finalidade é garantir o êxito acadêmico durante o percurso dos estudos. Para isso é necessário o investimento e controle de políticas públicas de ação afirmativa para a permanência. No próximo item trataremos das ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio.

3.3 Permanência: uma política de ação afirmativa ainda frágil

Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Para a política pública de acesso não se tornar excludente é preciso adotar ações afirmativas que visam à permanência do/a estudante, contribuindo assim, para a redução das evasões e das retenções. Antes da criação da Lei de Cotas, o governo já havia instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mediante Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal. Entre as ações colocadas em prática para garantir a continuidade dos estudos dos discentes pode-se citar: assistência socioeconômica, monitorias, tutorias, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, dentre outras ações de permanência.

Apesar da implantação de políticas de ação para a permanência, os obstáculos para o êxito escolar continuam e devem ser investigados para minimizar o insucesso acadêmico. As dificuldades para a permanência nos cursos técnicos, principalmente no ensino noturno, são estudadas pelas pesquisadoras Dore e Lüscher (2011), que demonstram os percalços na conciliação do trabalho e educação, nas dificuldades advindas do ensino fundamental e por questões socioeconômicas, dentre outros fatores. Para além da temática educação profissional

de nível técnico, temos a contribuição de Colen, Jesus (2018), que abordam o fator permanência à luz das questões étnico-raciais.

Dore e Lüscher (2011) apontam que para a não permanência na educação profissional nota-se a não identificação do aluno com o contexto da escola técnica, expressa por diferentes fatores: preferência pelo ensino médio regular; falta de vocação ou gosto pela área; falta de motivação, interesse ou compromisso com o curso. As autoras também citam fatores referentes ao processo de ensino aprendizagem: dificuldade nas disciplinas e reprovação; fatores relacionados ao contexto individual ou familiar dos alunos: dificuldades financeiras e familiares; afastamento da família; problemas de saúde (pessoal ou familiar); gravidez; uso de drogas. Elas também destacam fatores ligados ao trabalho: ingresso no mercado de trabalho e incompatibilidade do horário de trabalho e estudo. Estes últimos fatores podem estar relacionados à situação socioeconômica individual ou familiar, que exige, muitas vezes, a entrada precoce dos jovens no mundo do trabalho. Quanto aos fatores relacionados ao contexto institucional das escolas, encontram-se: a baixa qualidade do ensino fundamental, o distanciamento cultural entre escola e vida, bem como a inadequação dos programas de estágio. As autoras concluem que os fatores referentes ao contexto escolar quase não são citados, preponderando os fatores pessoais, familiares e socioeconômicos.

Com a implementação da Lei de Cotas se tornou necessário redefinir o novo perfil de alunos e averiguar quais são as ações imprescindíveis para a permanência, além das políticas já existentes nas instituições. Colen; Jesus (2018) relatam em estudo sobre políticas afirmativas que a ação afirmativa para a permanência deve promover a continuidade dos estudantes de forma democrática e com caráter inclusivo. Em interlocuções com três reitores, de períodos de gestão 2002-2014, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apontaram consonância entre eles ao citarem, como instrumentos de permanência, a assistência estudantil, bolsas e cursos noturnos.

As políticas de acesso conseguiram inserir a população negra na educação pública, mas as políticas de ação afirmativa para permanência destes estudantes ainda são frágeis e de difícil controle, ao considerarmos os fatores individuais e institucionais que propiciam a evasão. Devido às singularidades da permanência, ela está dividida em duas dimensões, a saber, permanência material e permanência simbólica.

Nas ações de permanência material, as instituições devem garantir os suprimentos básicos para alimentação, transporte, impressão dos materiais e acesso a livros. Já as ações para a permanência simbólica, quando se leva em consideração as cotas raciais, a instituição deve introduzir no seu espaço acadêmico atividades de inserção e respeito às diversidades

raciais, de forma que o/a estudante se sinta inserido no ambiente acadêmico. Por abordar questões imateriais, as ações de permanência simbólica tendem a ser representadas apenas por momentos esporádicos ou são simplesmente esquecidas.

3.4 O que dizem as produções nacionais

As pesquisas nacionais sobre as ações afirmativas, especificamente as cotas raciais, relatam o acesso, permanência e desempenho acadêmico do aluno cotista no ensino superior e na educação profissional, principalmente na primeira modalidade de ensino citada. Apesar da Lei nº 12.711/2012 possuir origem nas demandas do Movimento Negro e estudantis para a reserva de vagas nas universidades e instituições federais de ensino superior, o decreto sanciona também a reserva de vagas na educação profissional técnica de nível médio.

A desigualdade discrepante e as lutas dos movimentos pela emancipação do negro na educação superior podem ter contribuído para o grande volume de produções acadêmicas voltadas para os cotistas negros na graduação. Por questões de vivência e em observância às relações de trabalho e educação do negro no Brasil, optamos por investigar as cotas raciais na educação profissional, sem, contudo, desconsiderar as contribuições dos estudos referentes ao ensino de nível superior.

Para situar os temas da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas publicadas a partir de 2013, ano em que se iniciou a implantação da Lei de Cotas nas universidades e institutos federais. Utilizando os termos “Ação afirmativa”, “Ações afirmativas”, “Lei 12.711/2012”, “Cotas raciais”, “Cotas” e “Permanência na Educação Profissional” foram encontradas 26 pesquisas nos bancos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Bibliotecas Digitais do CEFET-MG e da UEMG.

Na biblioteca digital da UEMG foram encontrados muitos trabalhos com tema das relações étnico-raciais na educação básica e quando se trata da temática ação afirmativa, a maioria dos trabalhos investigou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi encontrada uma pesquisa referente ao acesso da população negra à educação, mas se restringe à pós-graduação.

Com a finalidade de conhecer os estudos e listar eventuais lacunas, foram levantados os trabalhos científicos publicados na Anped no Grupo de Trabalho (GT-21) Educação e Relações Étnico-Raciais no período de 2013 a 2018. Utilizando as palavras-chave ação afirmativa; ações afirmativas, cotas, cotas raciais, acesso e permanência, foram encontrados

dezesseis trabalhos científicos nas Reuniões Nacionais, dos quais cinco foram escolhidos para a análise. A seleção se pautou pela proximidade com o problema de pesquisa ao se referir às questões de acesso e permanência do cotista racial em instituições de ensino público, independentemente da modalidade de ensino. A modalidade não foi priorizada, ao considerar que a Lei de Cotas e as outras ações afirmativas para acesso e permanência atendem tanto o superior quanto os cursos técnicos das instituições públicas.

Os trabalhos analisados são predominantemente qualitativos e utilizam recorte temporal, tendo a entrevista semiestruturada e a observação como técnicas mais utilizadas. Na maioria, utilizam enfoque normativo e exploratório. São recorrentes os estudos que apresentam a perspectiva do docente e da gestão escolar quanto às ações afirmativas e às cotas raciais, principalmente na modalidade de ensino superior; percebe-se também, em sua maioria, a análise de discurso sobre opiniões favoráveis e contrárias às cotas raciais. O tema étnico-racial se pauta em leis estaduais e federais de inclusão e acesso, relatos sobre a luta do Movimento Negro pelos direitos da população negra e dados sobre a expansão das ações afirmativas tanto na esfera federal quanto na estadual.

Durante a análise percebemos um elevado número de investigações referentes à Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como, a inclusão no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A partir dessa formulação, muitos estudos apresentaram dados quanto aos currículos dos cursos superiores e suas atualizações. Infelizmente percebe-se uma adesão mínima, o que sugere que é apenas para cumprimento da legislação.

Das pesquisas consultadas, três (QUEIROZ e MIRANDA, 2017; NOGUEIRA e MOROSINI, 2015; ALMEIDA, 2015) se propuseram a registrar as perspectivas do docente e da gestão escolar quanto às ações afirmativas, especificamente as cotas raciais.

Queiroz e Miranda (2017) buscaram conhecer as percepções de professores e gestores sobre eventuais transformações, na instituição e no curso, engendradas pela adoção de políticas de ação afirmativa de recorte racial. A análise inicial do material de pesquisa indica a presença de percepções e argumentos que podem ser correlacionados aos valores e estratégias atribuídos à identidade branca quando investida, consciente ou inconscientemente, com a manutenção do lugar de privilégio racial, econômico e político branco, ou seja, com características atribuídas à branquitude. As autoras concluem:

A defesa do mérito acadêmico e o receio de perda da qualidade do ensino, ideias que ainda ecoam na sociedade, apesar da manutenção do processo seletivo e classificatório do ENEM, e da demonstração, por meio de estudos comparativos, que os resultados acadêmicos de estudantes beneficiários e não-beneficiários das políticas de “cotas” não apresentam diferenças estatisticamente significativas (...), são exemplos de lógicas que podem estar encobrendo a tentativa de manutenção dos privilégios persistentes da população branca no país. Tais fatos sugerem a persistência do quesito racial – ou seja, do racismo e do preconceito racial – nas opiniões emitidas por agentes sociais, quando o assunto diz respeito a condições mais igualitárias de acesso às posições de prestígio social e a bens e serviços. Daí a necessidade de ampliação do escopo dos Estudos Críticos da Branquitude, para a identificação das situações nas quais o racismo opera em detrimento da população não-branca. (QUEIROZ e MIRANDA, 2017, p. 12).

Nota-se que a discriminação racial nas universidades é evidente e palpável e essa contradição do comportamento humano ao se referir a um direito de um ser semelhante traz as seguintes interrogações: como é a vivência universitária de um cotista racial em um curso elitizado? Como viver a diversidade onde não existe espaço para ela? Nogueira e Morosini (2015) entrevistaram oito docentes sobre ação afirmativa e sua constituição na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no curso de Medicina.

O resultado final das entrevistas demonstrou que os professores do referido curso são contrários à cota racial e em seus discursos ficou evidente a presença da discriminação racial. As justificativas dos professores ao serem contrários à cota racial retratadas na pesquisa são as seguintes: que o critério social alcançaria a problemática relacionada à raça e cor, já que a maioria das pessoas pobres no Brasil é negra; as cotas raciais são entendidas como promotoras de racismo ou discriminação das pessoas brancas; as gerações atuais não devem “pagar dívidas” do passado; as cotas seriam dispensáveis se melhorasse a qualidade da escola pública. A única fala a favor defende que as cotas são importantes instrumentos para inclusão e, ao contrário da ideia de dívida ou prejuízos das gerações atuais na perda de direitos, expressa a ideia de reconhecimento histórico. São falas de docentes que convivem e vivem dentro de suas próprias realidades e condições socioeconômicas. Para eles o passado deve ser esquecido e o prejuízo decorrente dele, recuperado e superado apenas por seus descendentes. Esse pensamento insólito nos assusta e nos faz repensar o que é igualdade e equidade.

Almeida (2015) analisa as representações que professores e professoras têm sobre as políticas de ação afirmativa, sua pertinência na educação básica, seus limites e possibilidades. Investiga como a escola operacionalizou a Lei 6434/13 no que diz respeito ao processo de acesso e matrícula, bem como os possíveis impactos no currículo e nas práticas pedagógicas. Conforme a autora, o local de pesquisa trata-se de uma escola pública estadual considerada de excelência e que se destaca pelo ensino inovador, por estimular a pesquisa de novas práticas

pedagógicas, por desenvolver projetos de pesquisa e extensão, por promover o estágio e a formação docente; que historicamente atende uma população diversificada no que diz respeito à origem cultural, étnica e socioeconômica. Investigou as perspectivas dos docentes porque foram esses profissionais que receberam em suas salas de aula um corpo discente mais plural e a pesquisadora destaca que não foram feitas observações nas turmas e os alunos não foram entrevistados.

Almeida (2015) cita que percebeu a dificuldade dos professores em diferenciar ação afirmativa de cota; sendo mais favoráveis às cotas sociais do que as cotas raciais. Quando favoráveis às raciais, o principal argumento era que a adoção de cotas raciais seria uma reparação aos danos causados à população negra quanto às oportunidades educacionais e de emprego. Ela apresenta alguns questionamentos: a escola sabe lidar com as diferenças? As propostas curriculares estão voltadas para o enfrentamento das questões relativas às diferenças? O conjunto de respostas dos docentes revelou que há uma variedade de argumentos e posicionamentos sobre as políticas de ação afirmativa. Ficou evidenciada que a modalidade de cotas mais acolhida por esses profissionais é a social. A autora também percebeu a preocupação dos docentes com a manutenção da qualidade de ensino no colégio e com o desempenho escolar dos alunos.

Ao concluir afirma que o tema do acesso de grupos racial, social e culturalmente discriminados a instituições educacionais reconhecidas socialmente como sendo de qualidade e excelência de ensino, trouxe para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não poderão mais ser desconsideradas pelos docentes, funcionários e gestores da escola básica. A conclusão da pesquisadora nos traz reflexões sobre as ações que as instituições de ensino têm empregado para a permanência do aluno cotista nas salas de aula e para sua efetiva conclusão do curso.

A partir do delineamento do objeto de pesquisa, foi encontrado um trabalho (ESTÁCIO, 2013) que reflete a perspectiva do aluno quanto à ação afirmativa e este se refere à cota racial indígena. O estudo teve abordagem qualitativa e os tipos de pesquisa foram: documental e de campo. Para coleta de dados, o pesquisador valeu-se de entrevistas semiestruturadas e de grupo focal. O estudo de Estácio (2013) analisou os argumentos favoráveis e contrários às ações afirmativas, do gênero cotas étnicas, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a partir das vozes dos discentes que ingressaram nesta instituição de ensino superior nas vagas destinadas para serem preenchidas, exclusivamente, por indígenas e, também, do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam).

Ação afirmativa na forma de cotas nas palavras do pesquisador:

Compreendemos que as ações afirmativas, do tipo quotas no ensino superior para indígenas, têm a capacidade de promover a diversidade nos espaços onde são implementadas, pois promovem a inserção de representantes de diferentes grupos étnicos, a setores sociais aos quais dificilmente teriam acesso. E mais, as ações afirmativas, em geral, e quotas no ensino superior, em particular, têm por objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. (ESTÁCIO, 2015)

Os/as alunos/as entrevistados/as da cota racial indígena e o Meiam questionaram a adequação de ações afirmativas para a permanência dos indígenas no ensino superior e a presença do racismo entre os colegas de sala de aula. Relato de um dos coordenadores do Movimento:

Eu senti o preconceito na pele. Eu vivenciei isso de cara, logo na realização de um dos primeiros trabalhos em grupo. O professor dividiu a sala em grupos por fila e o meu grupo marcou para a realização do trabalho, fez o trabalho e me excluiu. Na data da entrega verifiquei que meu nome não estava na lista. Então, falei para o professor que respeitava muito os colegas e que o grupo que eu tinha ficado havia me excluído do trabalho. E assim, solicitei uma nova data para que eu realizasse sozinho o trabalho. Então, você tem que se impor, senão você não é respeitado. E esse preconceito, e outros também, não foram motivados pelas quotas, mas sim, pelo fato de ser indígena e estar dentro da universidade. E isso incomoda muita gente, e nós percebemos isso em sala de aula. Sabemos que a UEA tem várias quotas, mas a que mais incomoda é a do indígena, o Grupo 10. Como se na universidade existisse apenas a quota para o índio, e isso não é verdade (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, GRUPO FOCAL, 2011 *apud* ESTÁCIO, 2013).

Em entrevista, os alunos disseram que a falta de apoio leva à desistência e a não finalização do curso superior. Relataram que muitos dos indígenas permanecem pelo próprio esforço e apoio da família, mesmo sem ajuda da UEA. Nas palavras de Tuirimacan “[...] a universidade tem que pensar em um apoio ao índio, tanto pedagógico quanto financeiro. Não para todos, mas, principalmente, para aqueles que precisarem.” (TUIRIMACAN, ENTREVISTA, 2012 *apud* ESTÁCIO, 2013). O relato dos alunos e do Movimento reitera a presença da discriminação racial nas universidades e a problemática quanto à ausência de ações afirmativas para a permanência deste público no ensino público. A inclusão se torna excludente ao não garantir a permanência bem-sucedida dos estudantes cotistas e a conclusão do curso.

Sobre a ação afirmativa a partir do ponto de vista da mídia, encontramos uma importante contribuição de Sales e Fischman (2015). Os atores utilizaram a metodologia comparativa para descrever os padrões discursivos de Fairclough: estrutura de texto, prática de discurso e prática sociocultural. Apresentaram e discutiram a lógica de argumentação e o

posicionamento sobre ação afirmativa das revistas *Veja* e da *Isto É*, revistas semanais brasileiras de grande circulação e de destaque no país, no período de 1995 a 2013.

Os pesquisadores registraram que a revista *Veja* publicou apenas 12 matérias sobre as ações afirmativas nos anos pesquisados. O primeiro dado destacado na análise das matérias é que a revista, não utiliza expressão “Ação Afirmativa”, nem quando faz alusões a tais políticas nos Estados Unidos, país no qual o termo é frequentemente utilizado. A revista opta por utilizar o termo cota ou reserva de vagas. Também merece destaque, presente nas primeiras oito das 12 matérias, a ênfase de que a distribuição das vagas nas universidades brasileiras é injusta.

Para a revista, as cotas seriam medidas “populistas” extremamente perigosas, pois atingiriam o pilar que sustenta a universidade que é o mérito acadêmico e o mérito intelectual; a qualidade da universidade pública; e que traria risco de provocar o ódio racial no Brasil. A revista divulga que a solução para os problemas de acesso à universidade estaria fora dela, ou seja, na melhoria da educação básica.

Sales e Fischman (2015) analisam também a revista *Isto É* e constataram que em apenas 11 matérias pareciam realizar uma exploração do tema. A primeira “Diminuindo o abismo” de 03/12/2003 foi sobre a inauguração da faculdade Zumbi dos Palmares, considerada a primeira de “inclusão de afrodescendentes da América Latina”. Trata-se de uma instituição privada que foi criada por uma organização não governamental (ONG) em São Paulo, cuja proposta visava reservar 50% das vagas para negros com mensalidades com custo reduzido.

A segunda matéria “Cota discriminada” de 20/10/2004 começa relatando o caso de um aluno vítima de preconceito por parte de seu professor. Na segunda parte do texto a autora passa a tratar dos desafios financeiros e acadêmicos do processo de implantação das cotas, através do depoimento de representante da administração universitária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mas depois explicita uma tendência à defesa do mérito como critério para acesso ao ensino superior, que se consolida nas matérias publicadas entre a segunda metade de 2006 até o final de 2008.

Em 2011 a *Isto É* muda seu posicionamento em relação às ações afirmativas e, mais especificamente sobre as cotas, quando a revista adota uma perspectiva positiva sobre tais políticas. Um precedente, entretanto, ocorreu em 2007, com a publicação da matéria “Cotas e Políticas Públicas” publicada em 07/02/2007. A autora, reconhecida liderança do movimento negro, traça um quadro de experiências de ações afirmativas bem-sucedidas em outros países.

Sales e Fischman (2015) concluem que as revistas analisadas e, conseqüentemente, seu público se importam pouco com a educação devido ao pequeno número de artigos sobre o tema. Cogitam que a classe média já resolveu as suas necessidades educativas e a educação não aparece como problema a ser atendido ou é uma defesa de privilégios educativos para os consumidores da *Veja* e *Isto É* ao subentender nos discursos que o “estado” tem que subsidiar os estudos universitários da classe média, mas é alterada quando se trata de estender o mesmo benefício para populações historicamente excluídas da universidade.

O levantamento de Sales e Fischman (2015) quanto ao posicionamento da mídia brasileira à política de ação afirmativa reflete a realidade em que passamos na atual conjuntura, onde a elite questiona e se preocupa com seus direitos tendo como justificativa a meritocracia. A negação da discriminação racial é colocada em dúvida quando percebemos nos depoimentos indiferença e frieza quanto aos direitos da população negra.

A investigação nas produções publicadas na Anped contribuiu para identificarmos o esgotamento de alguns temas quando se refere à política de ação afirmativa na área da educação. Destes temas já absorvidos podemos citar os comparativos entre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas e as investigações quanto às opiniões a favor ou contra as cotas.

Quanto às lacunas, percebemos que há pouca atenção às políticas de permanência do cotista racial e poucos relatos sobre as perspectivas dos próprios cotistas na educação profissional. A maioria discorreu sobre as normativas das ações afirmativas presentes nas instituições de ensino superior realizando uma articulação com o estado do conhecimento. Não encontramos menções quanto à consolidação das políticas de ação afirmativa no âmbito dos projetos de pesquisa e extensão das instituições de ensino, ações que poderiam possibilitar a pluralização da concepção e produção da ciência. Das pesquisas apresentadas, percebe-se a necessidade da adequação do currículo, a disseminação de atividades antirracistas e apoios no campo da assistência estudantil para promover a permanência bem-sucedida dos cotistas.

Os trabalhos aqui discutidos buscaram contribuir para o debate das ações afirmativas com enfoque racial, com vistas a uma educação democrática e antirracista. Os relatos das perspectivas quanto à ação afirmativa, em especial a cota racial, trouxeram visões discriminatórias, que nos fazem refletir sobre a possibilidade de enfrentamento do preconceito.

Na Biblioteca Digital do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) foram encontrados 8 (oito) trabalhos relacionados às temáticas ações afirmativas, acesso e permanência na educação profissional. A instituição possui extenso

volume de pesquisas referentes à educação profissional em variadas temáticas, mas apenas uma retrata o acesso à educação por meio da Lei de Cotas no ensino técnico de nível médio (NASCIMENTO, 2017).

Nascimento (2017) propôs investigar as estratégias que o aluno cotista negro dos cursos técnicos de nível médio do CEFET-MG, em fase de conclusão do curso, adotou para permanecer na escola até a conclusão do curso e para poder viabilizar os projetos inerentes ao futuro profissional. Em pesquisa bibliográfica, constatou que a permanência do cotista negro na escola não é influenciada só pelo aluno, mas por outros fenômenos, como problemas sociais, políticos e institucionais. Através de questionários propostos aos alunos (as) e entrevista semiestruturada com funcionária da secretaria da instituição, chegou à conclusão que as estratégias de permanência se relacionam principalmente com a assistência estudantil, dedicação aos estudos e com o apoio da família. Em menor proporção citou as monitorias de estudo, o atendimento psicossocial e os grupos de pesquisas e de debates acerca das temáticas ligadas à juventude.

Ao se referir ao projeto de futuro profissional, Nascimento (2017) percebeu que o jovem tem confiança em se inserir no mercado de trabalho após a sua formação, porém, para ele, não é garantia de independência financeira, o que a levou a concluir que mesmo adulto e já trabalhando, há uma tendência de que ele fique por mais tempo sob a dependência dos pais.

A pesquisa de Nascimento (2017) demonstra a realidade dos (as) alunos (as) cotistas e deixa visível a necessidade da continuidade das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino. Há muitos fatores para possibilitar a permanência, mas a assistência socioeconômica também é citada em outras pesquisas sobre permanência na educação profissional (SANTOS, 2017; ZAMBONI, 2017).

Santos (2017) realizou um estudo no IFMG - Campus Congonhas³⁶, que objetivou compreender os motivos individuais e institucionais que levaram os/as alunos/as do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³⁷ a evadirem do curso técnico subsequente ou nele permanecerem. Através de pesquisa qualitativa, realizou estudo de caso nas unidades do IFMG Campus Congonhas situadas nas cidades de Belo Vale, Congonhas, Desterro e Entre Rios, Entre Rios de Minas, Jeceaba e Moeda. A pesquisadora aplicou questionário aos/às alunos/as e entrevistou a gestão do PRONATEC. Através de análise de conteúdo, Santos (2017) chegou à conclusão de que os principais fatores de evasão

³⁶ Local de investigação desta pesquisa.

³⁷ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi inaugurado em 2012 no IFMG Campus Congonhas. Em 2017, a responsabilidade pela gestão do Programa foi transferida para o Campus Conselheiro Lafaiete.

foram: a paralisação dos cursos, os atrasos no início e no fim do curso, a falta e/ou demora na contratação de professores e a dificuldade em conciliar família, trabalho e estudos. Referente à permanência, Santos (2017) cita: curso de boa qualidade, gestão e organização do programa, melhoria na infraestrutura e regularização do calendário acadêmico.

Santos (2017) observou que o IFMG - Campus Congonhas não teve, naquele momento da pesquisa, nenhuma ação para minimizar a evasão no PRONATEC. Apesar dessa questão, conseguiu apreender nos questionários e nas entrevistas apontamentos positivos como a ampliação do acesso da educação profissional para as cidades do interior.

Zamboni (2017), outra pesquisadora do CEFET-MG, investigou o desafio da permanência, porém os seus sujeitos estavam em outra política pública implantada pelo governo Lula, no PROEJA. Em estudo de caso com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos/às alunos/as e professores, a pesquisadora identificou em relação aos fatores da permanência: persistência do aluno, a necessidade de obtenção do certificado de conclusão do curso, a identificação com a temática do curso, as relações de afetividade e o programa de assistência estudantil. Em relação às ações institucionais destacaram-se a alteração do Projeto Pedagógico, os programas de assistência estudantil e a criação de uma comissão com o objetivo de elaborar diretrizes para a reestruturação dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Já em relação ao perfil do aluno do Proeja, Zamboni (2017), identificou ligeira predominância do gênero feminino, prevalecendo alunas/os na faixa etária dos 18 aos 29 anos, casados, sem filhos e que se definem como pardos; e em relação aos dados acadêmicos, no período entre 2011 e 2016, das 137 matrículas efetuadas, 80 são de alunos/as que não concluíram o curso.

As três pesquisas relatam fatores parecidos para a permanência, mesmo retratando perfis e políticas públicas diversas. As três políticas de acesso à educação profissional, Lei de Cotas, PRONATEC e PROEJA atenderam e atendem pessoas que estão à margem da sociedade, seja por motivos de discriminação racial, socioeconômica e/ou de escolaridade.

O IFMG - Campus Congonhas teve a oportunidade de ofertar as três modalidades de políticas públicas retratadas, infelizmente não conseguiu avançar nos programas Pronatec (2012-2017) e Proeja (2010-2015). Em 2019, os bloqueios dos recursos orçamentários para a educação pública chegaram a paralisar algumas das atividades de pesquisa e extensão, o que nos faz cogitar sobre o futuro das políticas públicas idealizadas para longo prazo.

3.5 Ações afirmativas no IFMG

As ações afirmativas do IFMG são previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³⁸, que constitui um requisito legal previsto na Lei nº 10.861/2004 e no Decreto nº 5.773/2006. O PDI é o articulador de todas as ações dos *campi*. Como um instrumento de planejamento e gestão, apresenta os objetivos estratégicos, metas e ações institucionais. Elaborado em conjunto com a comunidade acadêmica, possui propostas por um prazo definido. O atual começou a vigorar no ano de 2019 com previsão de término no final de 2023.

As Políticas Estudantis do IFMG (PAE) consistem em um conjunto de princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de ações que buscam democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no Instituto. Conforme o PDI vigente, as PAE perpassam os direitos humanos e devem vincular-se ao mundo do trabalho, da cultura, do esporte, do lazer, da autonomia, dos movimentos sociais e da participação estudantil.

O IFMG - Campus Congonhas implantou as primeiras políticas de ações afirmativas, por meio do Programa de Assistência Estudantil em 2008. Em 2013, o sistema de cotas entrou em vigor em observância à Lei nº 12.711/12. Já em 2017 adotou as alterações da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, na qual foi acrescentado o direito à reserva de vagas às pessoas com deficiência. Além dessas ações citadas, a instituição disponibiliza projetos de pesquisa e extensão, apoio ao bem estar físico, psicológico, pedagógico e social dos alunos.

3.5.1 Sistema de cotas

As instituições federais tinham o prazo de adesão à política de cotas até o ano de 2016, mas a possibilidade de se candidatar por meio do sistema de cotas no Campus Congonhas foi firmada no período letivo seguinte à publicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Os requisitos para ingresso às vagas são disponibilizados nos editais de exame de seleção e vestibular do IFMG, conforme as nomenclaturas abaixo:

- a) L1: candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, que não se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;

³⁸ INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. PDI 2019-2023. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi-2019-2023>>. Acesso em: dezembro de 2019.

- b) L2: candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, que se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- c) L5: candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a um salário mínimo e meio *per capita*, que não se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- d) L6: candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a um salário mínimo e meio *per capita*, que se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- e) L9: candidatos com deficiência, egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, que não se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- f) L10: candidatos com deficiência, egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, que se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- g) L13: candidatos com deficiência, egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a um salário mínimo e meio *per capita*, que não se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- h) L14: candidatos com deficiência, egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a um salário mínimo e meio *per capita*, que se autodeclaram negros (pretos ou pardos) ou indígenas;
- i) A0: ampla concorrência. Vagas destinadas aos candidatos que não se enquadram nas vagas anteriores ou que não optarem pelas vagas reservadas.

Com essas nomenclaturas, o candidato possui uma identidade dentro do sistema de cotas da instituição, possibilitando as análises e posterior registro. Todas as ações afirmativas possuem o critério de escola pública, ou seja, durante a pré-matrícula é realizada a conferência do histórico ou da declaração de conclusão. Se o aluno for ingressante no curso técnico será verificado se o ensino fundamental foi integralmente cursado em escola pública e no caso da graduação será analisado o ensino médio.

Conforme os editais de seleção, na análise da renda familiar bruta são tomados como referências três meses antecedentes à data da divulgação do edital do processo seletivo. Os formulários de renda disponibilizam campos para preencher os nomes dos membros familiares; grau de parentesco e situação de trabalho, dividido em trabalhadores assalariados,

atividade rural, autônomos e profissionais liberais, aposentados e pensionistas, rendimentos de aluguéis e/ou arrendamentos de bens móveis e imóveis. De posse dos dados de renda é realizada a média da soma das rendas brutas nos três meses em análise, que não pode ultrapassar um salário mínimo e meio vigente no País. Se toda a documentação do candidato estiver conforme o edital e a Lei de Cotas, o aluno terá a matrícula deferida.

No caso dos dados étnico-raciais, em processos anteriores a 2020, os candidatos se autodeclaravam, não havendo registros de indeferimentos no IFMG - Campus Congonhas no período de 2013-2019. Devido à facilidade de ocorrência de fraudes nos processos de autoidentificação, no final do ano de 2019, a instituição formou uma comissão local de heteroidentificação dos candidatos para análise das cotas raciais. A comissão local de heteroidentificação começou os trabalhos a partir dos processos seletivos de 2020. Formada por servidores do IFMG e por membros externos, a equipe é responsável pelas entrevistas aos candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos).

3.5.2 Programa de Assistência Estudantil

O Programa de Assistência Estudantil é regulamentado pela Resolução nº 3, de 23 de março de 2019 e segue as diretrizes da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tratam do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O PNAES possibilita aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica a permanência nas salas de aula por meio de auxílios financeiros e de assistência à saúde. Previsto também no Estatuto e no Regimento Geral do IFMG, o PNAES concede benefícios e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com a principal intenção de melhorar o desempenho acadêmico e diminuir a evasão dos alunos matriculados.

A política de Assistência Estudantil possui vários tipos de auxílios, os quais são citados por categorias:

- a) Por critérios socioeconômicos: Bolsa Permanência; Auxílio Alimentação; Auxílio Moradia; Auxílio Emergencial;
- b) Por mérito acadêmico: Bolsas de Iniciação Científica; Bolsas de Extensão; Bolsa Monitoria; Bolsa Tutoria;
- c) Por necessidades educacionais especiais;
- d) Como complemento das atividades acadêmicas: visita técnica, atividades culturais, atividades esportivas.

e) Seguro Saúde.

A Bolsa Permanência tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência dos estudantes no IFMG, possibilitando a integralização do curso. O Auxílio Moradia busca garantir alojamento aos estudantes que não possuem residência no município do campus em que estuda. Já o Auxílio Emergencial consiste na concessão de auxílios regulamentados pela assistência estudantil e que podem ser deferidos em virtude de situações emergenciais que modifiquem a realidade social do estudante.

O público alvo consiste em estudantes matriculados, prioritariamente, em cursos presenciais do IFMG e que possuem renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos e/ou oriundos da rede pública de educação básica. A inserção destes estudantes no programa é realizada mediante processo de análise socioeconômica, conduzido pelo Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG (NASIFMG). Normalmente, o processo de seleção ocorre uma vez a cada semestre, em período que coincide com a entrada de estudantes novatos/as.

O NASIFMG analisa os requerimentos de interesse ao auxílio no sistema disponibilizado para as candidaturas. Após a pré-seleção neste aplicativo, os candidatos apresentam documentação comprobatória da situação socioeconômica familiar. Averiguada a consistência de dados entre o sistema e a documentação, e comprovada a carência, os selecionados são orientados a abrirem uma conta bancária.

Os dados bancários são enviados para o contador. Conforme planejamento orçamentário e recursos disponíveis, os pagamentos são efetuados aos alunos selecionados pelo Programa de Assistência Estudantil. O IFMG é responsável pelo controle do orçamento e do quantitativo de discentes beneficiados. Conforme redação da Instrução Normativa:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes; observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira (BRASIL, 2007, art.5).

Desse modo, a instituição dispõe de uma equipe de profissionais responsáveis pela análise, e informação do quantitativo de beneficiários e de orçamento que possibilitará a demanda de recursos através da alimentação da Matriz Orçamentária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). No atual contexto político, as instituições federais tiveram cortes nos recursos orçamentários,

o que tem provocado atrasos nos repasses de pagamentos aos beneficiários do programa e redução considerável no quantitativo de bolsas e auxílios a serem ofertados.

3.5.3 Programa Institucional de Bolsas de Ensino

Aprovado pela Resolução nº 43, de 07 de dezembro de 2018, o Programa Institucional de Bolsas de Ensino (PIBEN) do IFMG tem por finalidade apoiar as ações de ensino, caracterizadas como programas ou projetos fomentados por orçamento institucional ou externo, através da concessão de bolsas aos discentes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e de graduação.

O aluno contemplado no PIBEN não pode acumular com outras bolsas de mérito acadêmico ofertadas no IFMG, o que não impede o acúmulo com os auxílios socioeconômicos da assistência estudantil. Abaixo seguem os projetos propostos na instituição:

Quadro 5 - Projetos de Ensino no IFMG - Campus Congonhas

Projetos de Ensino	Cursos dos bolsistas	Nº de bolsistas
Preparação dos alunos do 2º ano do Integrado para vestibular seriado: uma integração com os alunos da Licenciatura em Física	- Licenciatura em Física	2
Ficção científica e linguística	- Técnico em Edificações Integrado - Técnico em Mecânica Integrado - Técnico em Mineração Integrado	-
“Complementando”: uma abordagem integrada da fisiologia humana para alunos do ensino médio	- Técnico em Edificações Integrado - Técnico em Mecânica Integrado - Técnico em Mineração Integrado	-
Inglês elementar para falsos iniciantes	- Técnico em Edificações Integrado - Técnico em Mecânica Integrado - Técnico em Mineração Integrado	-
Brasil no século XX	- Técnico em Edificações Integrado - Técnico em Mecânica Integrado - Técnico em Mineração Integrado	-

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

Percebe-se que os projetos não contemplam os alunos dos cursos técnicos noturnos. A maioria das ações foi desenvolvida pelos professores dos cursos técnicos integrados. Os projetos beneficiam na aprendizagem, de forma a contribuir para a permanência dos alunos. Os projetos “Ficção científica e linguística” e “Inglês elementar para falsos iniciantes” foram propostos na instituição, porém não tiveram adesão dos alunos.

3.5.4 Projetos de Extensão

As ações de Extensão do IFMG são fundamentadas no Regimento Geral do IFMG e a Política Institucional de Extensão está regulamentada pela Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 38, de 29 de outubro de 2018. Na Resolução, a extensão é entendida como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições de ensino, os segmentos sociais e o mundo do trabalho e tem por ênfase a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG, as múltiplas manifestações da prática extensionista são reunidas sob a denominação de Ações de Extensão. De acordo com a Resolução nº 38/2018, são consideradas Ações de Extensão do IFMG:

- a) Programa: conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando pesquisa e ensino. É orientado para um objetivo comum com execução de médio e longo prazo;
- b) Projeto: ação processual de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, podendo ser vinculado ou não a um programa;
- c) Curso: ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de oito horas e critérios de avaliação definidos. Ações dessa natureza com menos de oito horas devem ser classificadas como evento (minicursos, oficinas, etc);
- d) Evento: ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, relacionada à produção de conhecimento ou à geração de produto cultural, artístico, esportivo, científico e/ou tecnológico;
- e) Prestação de serviço: ações por meio das quais habilidades e conhecimentos de domínio do IFMG são disponibilizados à comunidade externa, sob a forma de

- atendimento, consultoria, assessoria, assistência técnica, procedimento especializado, estudos, treinamento, elaboração de projetos e atividades similares;
- f) Fomento ao estágio e emprego: compreende ações que visem à inserção dos estudantes do IFMG no mundo do trabalho, por meio da prospecção de oportunidades de estágio e emprego junto ao setor produtivo;
 - g) Acompanhamento de egressos: monitoramento de egressos com o objetivo de mensurar a inserção no mundo do trabalho, avaliar adequação curricular com as demandas do mercado, assim como divulgar oportunidades de emprego, entre outras questões relacionadas;
 - h) Visitas técnicas: ações educativas que proporcionam aos estudantes o aprendizado *in loco*, a partir do contato com processos produtivos e fenômenos ambientais, socioculturais e econômicos;
 - i) Incentivo à cultura, ao esporte e lazer: ações de fomento a atividades educativas que promovam a qualidade de vida de servidores, discentes e comunidade externa, por meio de ações culturais e da prática do esporte;
 - j) Grupos de estudo: são constituídos por um conjunto de pessoas que se agregam em torno de um tema comum a ser investigado, dentro da mesma área do conhecimento, com o objetivo de estudar e realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão;
 - k) Empresas juniores: entidades organizadas sob a forma de associações civis inscritas no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e com Estatutos registrados nos respectivos Cartórios de Registro de Pessoas Jurídicas, constituídas por estudantes matriculados em cursos de graduação do IFMG e de outras instituições de ensino superior, com o propósito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento acadêmico profissional dos associados, capacitando-os para o mercado de trabalho.

O Setor de Extensão do IFMG – Campus Congonhas é vinculado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. Anualmente, são efetivadas várias ações de extensão, conforme as relacionadas anteriormente. No decorrer deste subitem analisaremos a adesão dos alunos dos cursos técnicos noturnos a essas ações e o quantitativo de bolsas que foram/seriam ofertadas visto que algumas atividades foram paralisadas devido ao bloqueio dos recursos orçamentários na educação federal em 2019.

O processo de seleção de bolsistas acontece com publicação de edital no site do Campus. No decorrer do processo é aplicada uma avaliação classificatória e posteriormente é

realizada entrevista eliminatória. Em alguns casos, a seleção aconteceu exclusivamente por meio da média de rendimento dos candidatos.

O Quadro 6 apresenta a relação de projetos em andamento e os cursos dos bolsistas membros dos projetos.

Quadro 6 - Projetos de Extensão no IFMG - Campus Congonhas

Projetos de Extensão	Cursos dos bolsistas	Nº de bolsistas
A formação do engenheiro no século XXI	- Engenharia de Produção	2
Acessibilidade comercial: estudo e proposta de adequações de pontos comerciais de Conselheiro Lafaiete e Congonhas	- Edificações Subsequente	1
Banco de itens e questões para avaliação da Educação Básica: Linguagens	- Licenciatura em Letras	2
Cineclubes CinInteração	- Edificações Integrado - Mineração Integrado	2
Cor de Minas	- Edificações Integrado	3
Curso Modular de Língua Portuguesa, Literatura e Redação.	- Licenciatura em Letras - Edificações Integrado	2
Disseminando Libras	- Edificações Integrado	2
Divulgação e ensino de astronomia no IFMG Campus Congonhas	- Licenciatura em Física	2
Educação Financeira, Empreendedorismo e Investimentos	- Engenharia de Produção	1
Pré-ENEM Química, um meio de divulgação do IFMG	- Licenciatura em Física	2
Qualifica Edificações: a extensão como prática profissional em Edificações	- Técnico em Edificações Subsequente	2
Uma proposta de diminuição da desigualdade na preparação para o processo seletivo dos cursos técnicos IFMG/Congonhas: Vídeoaulas de Ciências da Natureza	- Técnico em Edificações Integrado - Técnico em Mecânica Integrado	3
Vivencie: atividades práticas em Ciências para alunos do nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal Michael Pereira de Souza	- Técnico em Mineração Integrado	2

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

Pelos cursos dos bolsistas percebe-se a pequena adesão dos alunos dos cursos técnicos subsequentes nos projetos de extensão ofertados pelo IFMG. O único curso representado é o Técnico em Edificações Subsequente com dois projetos. O projeto Cor de Minas do curso Técnico em Edificações Integrado, que a princípio cogitamos se tratar de um projeto étnico-racial, é uma ação da área do curso e tem a finalidade de restaurar casas em comunidades carentes com tintas ecológicas compostas de solo, água e cola.

O Setor de Extensão dedica, anualmente, o mês de novembro para debates e eventos em referência ao dia 20 de novembro³⁹, no qual é comemorado o Dia da Consciência Negra no Brasil. No ano de 2019, o Setor elaborou o convite apresentado na Figura 6 para a divulgação do evento:

Figura 6 - Cartaz da Semana de Conscientização em 2019



Fonte: Acervo IFMG Campus Congonhas, 2019.

A programação contou com exposição fotográfica intitulada “Beleza de Cor”; mesa redonda: O Extermínio da Juventude Negra com representante do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e; debates sobre “Fim das Cotas Raciais?” com participação das turmas dos primeiros anos dos cursos Técnicos Integrados.

A mesa redonda debateu a situação dos jovens negros no Brasil, que por serem negros são alvos de violências e assassinatos, principalmente durante operações policiais. A repressão contínua da polícia à população negra e as impunidades levaram os estudantes a refletir sobre a responsabilidade do Estado. Além dos dados de violência, foram expostas as principais notícias veiculadas na mídia sobre atos de racismo e injúria racial que, infelizmente

³⁹ 20 de novembro faz referência à data da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695. Zumbi foi um dos maiores líderes negros contra o sistema escravista no Brasil.

ainda acontecem na sociedade brasileira e no mundo. Ao final tivemos a oportunidade de ouvir os depoimentos dos/as alunos/as quanto às memórias e experiências com os atos de racismo.

A maior parte dos alunos presentes nas programações noturnas era das licenciaturas, o que novamente nos faz interrogar sobre a participação dos alunos dos cursos técnicos subsequentes nas ações ofertadas pela instituição.

3.5.5 Projetos de Pesquisa

Os Projetos de Pesquisa que estão em andamento no campus em sua maioria são ações específicas e voltadas para os cursos de graduação, seguidos dos cursos técnicos integrados. No período da vigência das políticas de cotas no campus, de 2013 a 2019, foram identificados alguns projetos de pesquisa que atuaram diretamente com a comunidade externa e com os cursos técnicos noturnos:

Movimento em Rede: com início em 2013, era um projeto com proposta de inclusão digital para lideranças comunitárias com foco no uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) como instrumentos facilitadores e pontencializadores das atividades sociais dentro das comunidades. A ideia central do projeto Movimento em Rede era capacitar os atores sociais a manipular, reunir, distribuir, processar e analisar informações através de ferramentas na internet de forma a contribuir para a construção do conhecimento e sua transformação em ações, possibilitando assim a potencialização e ampliação de suas atuações para exigir direitos, alargar a cidadania e melhorar as condições de sua comunidade. Essa atuação em rede permitiria, entre as lideranças comunitárias, a integração, auxílio mútuo e troca de conhecimentos e experiências. O projeto contava com o apoio e parceria do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Congonhas - MG e da União das Associações Comunitárias de Congonhas - UNACCON. O projeto teve participação relevante da comunidade do Campinho, local em que o Campus está situado. Em 2015 houve a descontinuidade do projeto.

Alternativas de Aprendizagem da Matemática Aplicada nos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Congonhas: este projeto teve início em março de 2017 e finalizou em dezembro de 2017. A proposta era buscar alternativas metodológicas diferenciadas de ensino da Matemática de forma a amenizar as dificuldades na Matemática Básica vivenciada por estudantes dos cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Minas Gerais- Campus Congonhas. A fim de contribuir

com a qualidade de ensino e com o desenvolvimento dos cursos, o objetivo era trabalhar o ensino de Matemática dialogando com cada área dos cursos Técnicos Subsequentes de Edificações, Mecânica e Mineração.

Em 2019, a instituição inaugurou vários projetos de pesquisa que devido aos contingenciamentos dos recursos da educação ficaram suspensos por alguns meses. Assim como nos projetos de extensão, o processo de seleção de bolsas de pesquisa acontece com publicação de edital no site do Campus. No decorrer do processo é aplicada uma avaliação classificatória e posteriormente é realizada entrevista eliminatória. Em alguns casos, a seleção aconteceu exclusivamente por meio da média de rendimento dos candidatos.

No Quadro 7 são listados os projetos do ano de 2019:

Quadro 7 - Projetos de Pesquisa no IFMG - Campus Congonhas

(Continua)

Projetos de Extensão	Cursos dos bolsistas	Número de bolsistas
Modelo para gestão e controle de custo na prestação de serviços de engenharia industrial: um estudo na perspectiva das empresas contratadas	Engenharia de Produção	2
Desenvolvimento de protótipo e avaliação do projeto de máquina de impressão 3D multimaterial	- Engenharia Mecânica - Engenharia de Produção	2
Manutenção predial em prédios públicos escolares: estudo de caso do IFMG Congonhas	Edificações Subsequente	2
O discurso institucional de origem ibero-americana na iniciação científica e tecnológica	Mineração Integrado	2
Aplicativo para detectar irregularidades ao trafegar em estradas pavimentadas	Engenharia Mecânica	1
Análise paramétrica e fabricação do chassi tubular de um veículo Baja SAE	Engenharia Mecânica	3*
Análise da resistência à compressão em compósitos à base de cimento com poliestireno expandido (Isopor) após tratamento térmico	- Engenharia Mecânica - Engenharia de Produção	2

(Conclusão)

Projetos de Extensão	Cursos dos bolsistas	Número de bolsistas
Construção de duas estufas para controle e/ou monitoramento da temperatura e umidade do ar de microscópios ópticos	Engenharia Mecânica	3**
Avaliação da atividade biocida de extratos brutos de plantas medicinais do Alto Paraopeba frente à bioterioração da pedra sabão	Mecânica Integrado	2
Aulas de Física para surdos: aplicação de materiais didáticos multissensoriais	Licenciatura em Física	1
Desenvolvimento de um experimento para o estudo de espectros discretos	Licenciatura em Física	2***
Análise da sensibilidade dos estudos de avaliação de ciclo de vida em motores de combustão interna em relação à função de manutenção	Engenharia Mecânica	1
Integração entre o planejamento estratégico e o planejamento orçamentário no IFMG Campus Congonhas.	Engenharia de Produção	1
Desenvolvimento de um sistema de regulação entre os freios dianteiros e traseiros de um veículo baja através de válvula de transferência de carga	Engenharia Mecânica	1
Fabricação de um forno elétrico de fundição para alumínio para utilização em aulas práticas	Engenharia Mecânica	2
Simulador por eventos discretos das operações de lavra de uma mina integrada a uma usina	Área da Mineração	- (Fluxo contínuo)
Análise, percepção e levantamento do ensino contextualizado em ciências naturais para alunos do IFMG Congonhas.	Técnicos Integrados	- (Fluxo contínuo)
Geração de modelos geológicos hipotéticos de reservas minerais	Área da Mineração	- (Fluxo contínuo)

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

* 2 bolsistas e 1 voluntário;

** 1 bolsista e 2 voluntários.;

*** 1 bolsista e 1 voluntário.

Os projetos de pesquisa propostos e vigentes em 2019 no IFMG Campus Congonhas são em sua maioria do curso Bacharelado em Engenharia Mecânica. Os cursos técnicos subsequentes possuem participação mínima, assim como nos projetos de extensão, o único

curso representado nos projetos de pesquisa é o Técnico em Edificações. O curso Técnico em Mineração está representado nos projetos de fluxo contínuo e o Técnico em Mecânica não possui ações em andamento, apesar de a Engenharia Mecânica representar alta demanda nos projetos de pesquisa.

3.5.6 Outras ações

Neste espaço são demonstradas outras ações que fazem e fizeram parte das metas do IFMG.

NAPNEE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) foi criado para assessorar a articulação das ações de inclusão, acessibilidade e o atendimento educacional especializado. Tem por missão promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e de atitude na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva (IFMG, 2016). O NAPNEE ainda está em funcionamento no Campus e tem como público-alvo os alunos com necessidades educacionais específicas que, conforme regulamentação na Resolução do IFMG nº 22, de 03 de novembro de 2016, se enquadram em: estudantes com deficiência; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento; estudantes com altas habilidades/superdotação; estudantes com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional.

NAD: O Núcleo de Apoio ao Discente (NAD) era uma política institucional com a finalidade de obter indicadores de evasão escolar e mapeamento dos rendimentos e frequência em cada modalidade de ensino. Visava democratizar a permanência, a integração, a participação e o apoio aos discentes da instituição. Teve início em 2015 e a sua última atuação foi em 2016, o que impossibilitou uma análise consistente dos resultados. O motivo para a finalização do NAD foi a remoção de um dos servidores integrantes do núcleo.

Certificação do ENEM/ENCCEJA: os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2009 a 2016 e os participantes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) a partir do ano de 2017, podem solicitar a certificação do Ensino Médio ou a declaração de Proficiência das áreas de competências em que atingiram a média de pontos. Alunos maiores de 18 anos dos cursos técnicos integrados e candidatos dos cursos técnicos subsequentes já fizeram uso da

certificação. No caso do Campus Congonhas, só é realizada a certificação do ENEM. O Enceja é ofertado nas outras unidades do IFMG.

Cotas de impressão: os alunos possuíam cotas mensais para impressões de apostilas e atividades. Eram 35 cópias gratuitas para cada aluno matriculado na instituição, que se renovavam a cada mês. Este apoio aos alunos foi interrompido após os cortes nas verbas repassadas pelo Governo Federal.

CAPÍTULO 4 ESTUDANTE NEGRO/A COTISTA: PERFIL, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos na pesquisa documental, nas plataformas educacionais e nas entrevistas semiestruturadas com estudantes cotistas autodeclarados/as negros/as dos cursos técnicos noturnos. Os dados quantitativos foram coletados do último relatório divulgado pela Plataforma Nilo Peçanha e os dados qualitativos, mediante realização de entrevistas. As entrevistas foram organizadas em categorias de análise para melhor administração e interpretação das interlocuções.

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculos dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Os números são referentes ao ano base de 2018 e foram validados em janeiro de 2019 pelos pesquisadores institucionais, sendo publicados em 15 de março de 2019. Retratam com maior fidelidade, em relação aos outros sistemas educacionais, as situações de matrícula, cor/raça, gênero e faixa etária dos/as estudantes, além de outros informes. Com os dados pretende-se conhecer o perfil dos/as estudantes dos cursos técnicos noturnos e a realidade quanto à evasão e permanência.

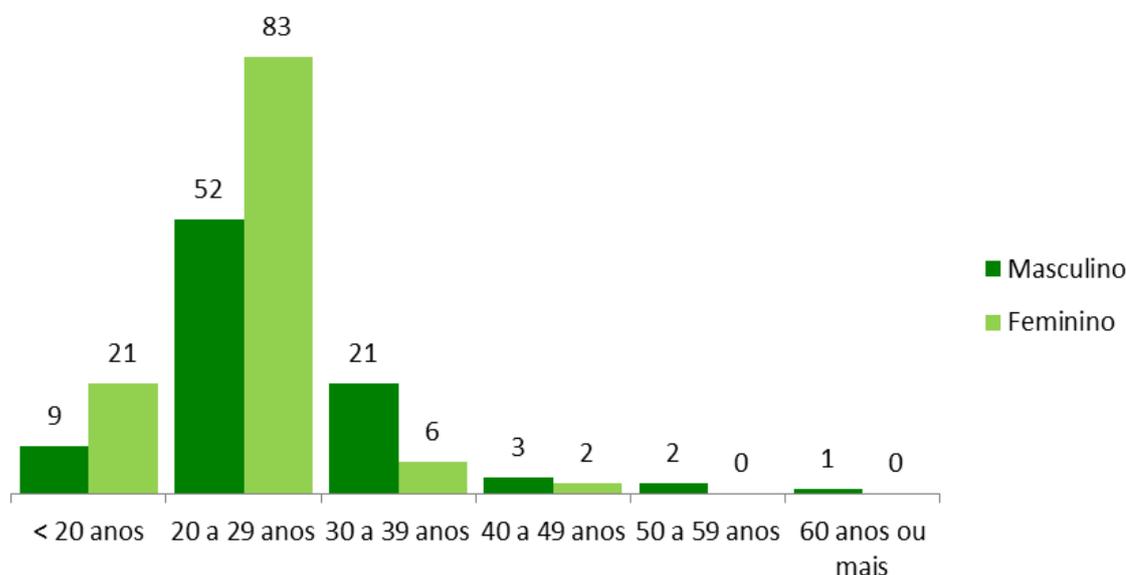
4.1 Perfil do/a estudante dos cursos técnicos noturnos

Os cursos técnicos noturnos são compostos, em sua maioria, por estudantes trabalhadores das empresas siderúrgicas, mineradoras e pequenas retíficas de motores da região. Nota-se a presença também de estudantes que são atendentes nos pequenos comércios da cidade, principalmente do gênero feminino. As percepções são decorrentes das vestimentas e uniformes empresariais com que frequentam as aulas e aos arquivos de escalas de trabalho protocolados na secretaria acadêmica do Campus. Durante as matrículas, os alunos/as são orientados/as a apresentar e manter atualizadas as escalas de trabalho. Dessa forma, são resguardados/as de possíveis ausências durante as atividades avaliativas e poderão utilizar como justificativa para reavaliações e reintegração no curso, por exemplo. A integralização e reintegração serão explicadas no próximo item.

Os/as estudantes do subsequente pertencem à faixa etária entre 17 e 60 anos, sendo predominante a faixa entre 20 e 29 anos. Para abordar as relações de gênero na educação profissional será utilizado o termo gênero que, conforme as considerações de Scott (1995, p.75) “além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”. Conforme Scott (1995), a palavra gênero se tornou uma forma de evitar o constante julgamento e diferenciação homem e mulher somente por questões biológicas e que o correto seria por categorização social. Seguindo a alusão de Scott, os levantamentos deste estudo trarão informações tanto do gênero feminino quanto do gênero masculino na educação profissional brasileira.

No decorrer desta pesquisa é apresentada a relação dos gêneros conforme as faixas etárias presentes em cada um dos três cursos técnicos noturnos existentes no IFMG-Campus Congonhas. O curso Técnico em Edificações possui a entrada anual de 70 estudantes e apresenta a seguinte composição por gênero e faixa etária:

Gráfico 5 - Número de matrículas por gênero e faixa etária de Edificações



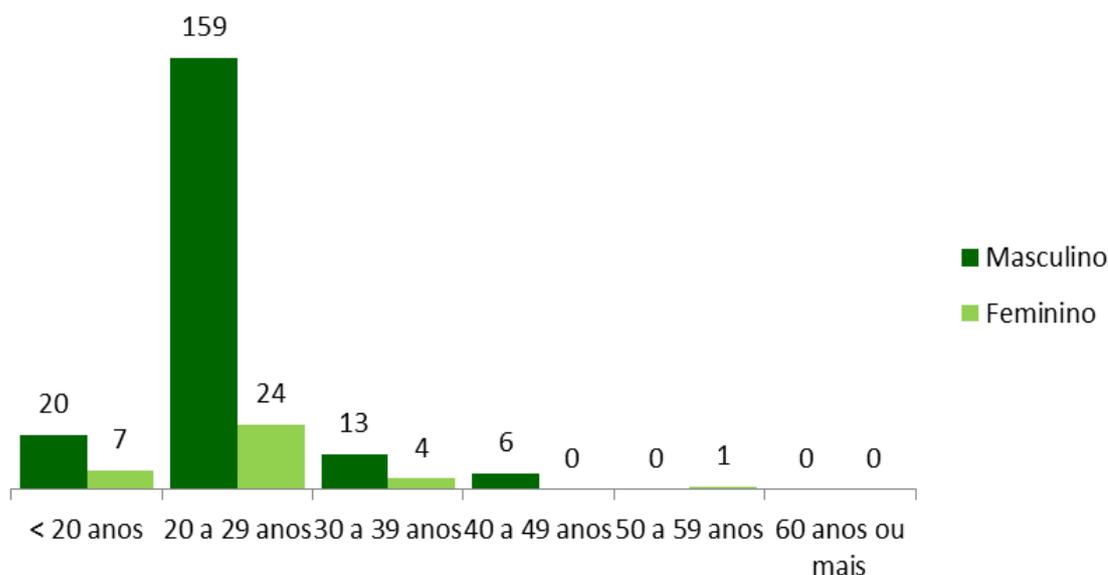
Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

O gênero feminino é predominante na faixa etária de 17 a 29 anos, com o total de 104 alunas em comparação com os 61 alunos matriculados. Acima de 30 anos, os alunos ultrapassam a presença das alunas. O curso sempre teve demandas femininas em evidência,

mas se encontra em defasagem quanto às candidaturas nos processos seletivos devido à redução de oportunidades no mercado de trabalho da região.

O curso Técnico em Mecânica também oferta 70 vagas anuais e pode-se afirmar que é um dos cursos mais requisitados para suprir as demandas das empresas da região. Conforme os dados da Plataforma Nilo Peçanha possui os seguintes números:

Gráfico 6 - Número de matrículas por gênero e faixa etária da Mecânica



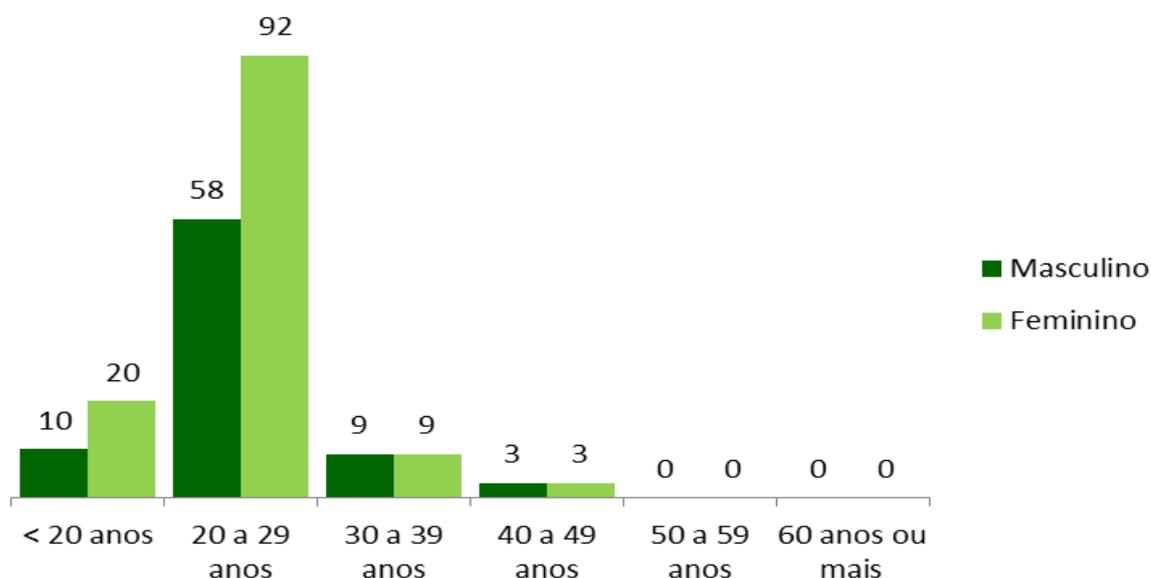
Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

O curso Técnico em Mecânica é incomparavelmente masculino ao depararmos com a expressiva diferença entre os 179 alunos e as 31 alunas na faixa etária de 17 a 29 anos. A procura feminina é mínima e é um curso promissor em toda a região, tanto nas empresas mineradoras e siderúrgicas quanto nas pequenas retíficas da cidade. A área de mecânica do IFMG cresceu depois da inauguração do Bacharelado em Engenharia Mecânica, o que difere dos outros cursos técnicos que não possuem graduação na mesma área.

A diferença na demanda por gênero é perceptível em todos os processos seletivos do curso Técnico em Mecânica e está ligada ao preconceito pelas atividades laborais da profissão. Mesmo com a procura mínima, as alunas ingressantes normalmente desistem da matrícula, aumentando, assim, as diferenças no resultado das conclusões.

Já curso Técnico em Mineração, com oferta de 70 vagas anuais, apresenta a relação demonstrada no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Número de matrículas por gênero e faixa etária da Mineração



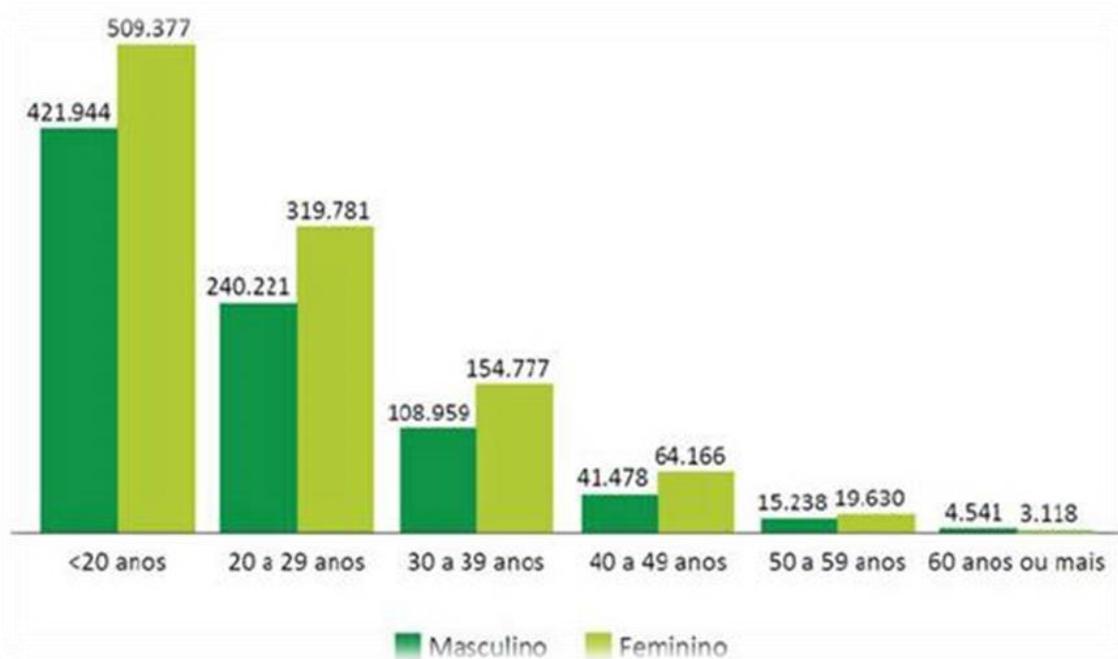
Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

A presença feminina também predomina, mas a diferença não é discrepante como no curso Técnico em Mecânica. O curso de mineração é promissor devido à região mineradora. Em função dessa característica regional, a instituição possui concorrentes na oferta do mesmo curso. Inclusive uma das concorrentes é mantida por uma das maiores empresas mineradora da região, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Sendo assim, os alunos competem quase que em desvantagem para ocupação de vagas efetivas.

Para conhecer um pouco da distribuição dos gêneros nos cursos da educação profissional no Brasil serão apresentados também os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Inep realiza anualmente o censo da educação básica para obtenção de dados estatísticos, por meio do Educacenso, com a participação das escolas públicas e privadas do país, e integra várias modalidades de ensino na educação básica, dos quais podemos citar a regular, especial, profissional, jovens e adultos (EJA).

O Educacenso retrata as condições de infraestrutura da escola, dados de qualificação do corpo docente, número de aprovações e reprovações anuais, possibilitando no gerenciamento de políticas públicas. O Gráfico 8, divulgado pelo Inep, demonstra a participação dos gêneros por faixa etária na Educação Profissional (EP) no Brasil, no ano corrente de 2018.

Gráfico 8 - Número de matrículas na EP segundo faixa etária e gênero



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2019.

Conforme os dados do Censo Escolar de 2018, divulgados em 2019, as mulheres são maioria nos cursos profissionais da Educação Básica. O número de matrículas na educação profissional demonstra a predominância de alunas em todas as faixas etárias, com exceção dos alunos com mais de 60 anos. Os números são positivos quando consideramos as questões da presença da mulher na educação profissional, mas não informam quais os cursos dos eixos tecnológicos possuem maior concentração do gênero feminino.

A presença da mulher na educação profissional é uma conquista e vemos que ela procura ocupar o seu espaço na indústria, embora ainda possua restrições quanto ao espaço tradicionalmente masculino. Quando consideramos a cidade de Congonhas, que possui a área de mecânica como precursora e imprescindível para a atividade mineral, temos o afastamento da mulher. As oportunidades de emprego são divulgadas pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE) da cidade e as vagas demandadas pelas siderúrgicas e mineradoras da região são publicadas de forma explícita quanto ao gênero preferencial e assim, as mulheres são preteridas às poucas vagas administrativas existentes nas minas. Além dessas questões, a mulher ainda está à mercê da junção de vários outros fatores de discriminação no mercado de trabalho, seja por gênero, cor/raça, classe social.

Quanto ao perfil étnico-racial, a PNP utiliza cor/raça branca, parda, preta, amarela e indígena. A cor/raça foi autodeclarada pelo aluno e validada no censo das instituições

federais. Nesta pesquisa são considerados negros todos os autodeclarados pardos e pretos, conforme os critérios do IBGE. Seguem na tabela os dados do perfil étnico-racial dos técnicos noturnos.

Tabela 2 - Perfil étnico-racial dos técnicos noturnos

Cor/Raça	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não declarada
Edificações	28,42%	56,32%	12,11%	3,16%	0,00%	5,00%
Mecânica	32,44%	50,67%	14,22%	2,22%	0,44%	3,85%
Mineração	27,69%	53,33%	16,92%	2,05%	0,00%	4,41%

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

Ao considerar a cor/raça negra como a junção dos pardos e pretos, observa-se resultado preponderante nos três cursos técnicos noturnos, inclusive com porcentagem considerável em relação aos demais segmentos raciais; mas ao analisarmos separadamente a porcentagem de quem se declara de cor/raça preta temos uma representatividade muito pequena. O Técnico em Mineração apresenta um índice maior de autodeclarados pretos e o curso Técnico em Mecânica possui maior diversidade ao exibir representação indígena, apesar de pequeno índice.

4.2 Dados de evasão e permanência

Conforme registros da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o Instituto Federal de Minas Gerais-Campus Congonhas possui 1.305 alunos ativos, dos quais 509 são alunos dos cursos técnicos subsequentes. Alguns termos utilizados na PNP serão conceituados, como evasão, desligado, abandono, retenção, regular, em curso e concluído.

O termo retido se refere aos alunos que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para integralização do curso, no caso dos cursos técnicos subsequentes mais de 2 anos. A evasão está dividida em duas situações distintas, abandono e desligado. É considerado abandono quando o aluno evade antes do término do período letivo, nesse caso não ocorre a renovação de matrícula para o próximo período letivo e não há comunicação da decisão por parte do evadido. No desligamento, o aluno procura a instituição para protocolar o pedido de desligamento. A instituição também pode desligar o aluno por descumprimento do regimento ou regulamentos internos.

O termo regular é usado para classificar os alunos que ainda não obtiveram reprovações nos módulos, podendo ter tido em alguma disciplina, mas que não prejudicaria na formação dentro do período regular do curso. Em curso são todos os alunos permanentes, frequentes ou trancados, inclusive os retidos. Concluído inclui todos os alunos que finalizaram as disciplinas e não possuem pendências com os componentes curriculares.

Abaixo seguem os dados coletados sobre a situação de matrícula dos alunos dos cursos técnicos noturnos:

Tabela 3 - Situação de matrícula dos alunos dos cursos técnicos noturnos

Cursos	Em curso			Evasão			Concluído
	Regular	Retido	Total	Abandono	Desligado	Total	
Edificações	91	66	157	13	10	23	20
Mecânica	99	93	192	11	5	16	26
Mineração	98	62	160	7	6	13	31
Total	288	221	509	31	21	52	77

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019.

Os números nos mostram que a retenção é a situação mais preocupante no momento e que pode endossar a estatística de evasão nos próximos semestres letivos. Hoje a retenção corresponde a 43,42% do total dos alunos ativos, enquanto a evasão, diferente dos períodos passados, representa apenas 8,15%.

Os cursos Técnicos em Edificações e Mineração apresentam o quantitativo de alunos permanentes muito próximos, inclusive quando se trata das retenções. Já o curso Técnico em Mecânica, por suas regras para conclusão, apresenta maior número de alunos retidos. Para conseguir o certificado, o aluno do curso de Mecânica tem que concluir estágio de 320 horas ou obter aproveitamento das atividades profissionais, que deve ser na área. Diferente do regulamento da Mecânica, os outros dois cursos possuem as opções de apresentar o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) ou o Relatório de Estágio.

O fator que pode ter influenciado nas retenções nos cursos em geral é a possibilidade de participar das sugestões de disciplina⁴⁰, assim como ocorre nos cursos superiores, regra que contradiz o antigo regulamento que limitava às disciplinas do módulo. Os alunos têm optado por cursar menor número de disciplinas e outros têm mesclado disciplinas de alta complexidade no mesmo semestre. A tentativa de auxiliar os alunos que trabalham e de

⁴⁰ Na sugestão de disciplina, o aluno escolhe a quantidade e as disciplinas que pretende cursar.

aproximar o regulamento dos técnicos subsequentes às regras dos cursos superiores maximizou as retenções, seja por reprovação ou por integralização do curso.

A integralização nos cursos técnicos subsequentes ocorre após quatro anos contados a partir do ano de ingresso. Conforme o regimento da instituição, os alunos têm dois anos para concluir regularmente o curso técnico subsequente e mais o dobro do tempo para a integralização do curso. Transcorrido o prazo máximo para a integralização, os alunos retidos deverão solicitar a prorrogação da integralização sob o risco de serem desligados. Alguns alunos têm ultrapassado o prazo definido pelo regimento, principalmente nos cursos Técnicos Subsequentes e na Licenciatura em Física, e conseguem junto às coordenações, após análise das justificativas, um novo limite para a conclusão.

Um dos motivos para a regulamentação do tempo de conclusão é coibir as práticas de abandono e reingresso informal de alunos que resolvem desistir em determinada época e depois resolvem retornar. Essa atitude prejudica o próprio interessado, pois o tempo de ausência é contado para a integralização e o aluno tem que reintegrar à nova matriz curricular vigente, o que muitas vezes não consegue reaproveitar 100% do conteúdo já estudado. A solução menos prejudicial seria o trancamento formal, em que o período de afastamento é limitado a dois semestres, seguidos ou não, e não é contabilizado para o tempo de integralização.

Outro fator, simbólico, é a desobrigação da finalização dos componentes curriculares para participar da cerimônia de formatura. Hoje o aluno pode participar com sua turma das festividades informais de conclusão, mesmo com pendências. A pendência, principalmente, com TCC e Relatório de Estágio mantém esses alunos ativos e aumenta o índice de retenção até a integralização do curso.

A alternativa para diminuir a retenção por motivos de reprovação e pendências seria rever o regimento de ensino empregado pelas unidades do IFMG, além de outras investigações de cunho pedagógico. Já no caso do curso Técnico em Mecânica, as alterações no regulamento podem ser efetivadas pela coordenação do curso do próprio campus. As possibilidades seriam reverter a obrigatoriedade do estágio ou ofertá-lo no IFMG. As parcerias com as empresas que demandam estagiários já existem, mas não conseguem atingir todos os alunos ativos. A regra tem prejudicado também os alunos que já trabalham e muitos não conseguem aproveitar as atividades por esta não ser na área afim.

Os dados coletados sobre a situação de matrícula dos alunos dos cursos técnicos noturnos refletem as políticas empregadas pela instituição no regimento e nos regulamentos de ensino e não podemos deixar de citar como motivo também as especificidades do aluno

trabalhador. São alunos que trabalham no sistema de escalas de revezamento de turno de trabalho e que normalmente não conseguem cumprir a carga horária no período regular do curso.

4.3 Categorias de análise

As categorias principais desta pesquisa são racismo, ação afirmativa, permanência e perspectiva de trabalho. Para identificarmos as categorias de análise foram realizadas interlocuções com seis estudantes negros/as cotistas dos cursos técnicos noturnos. A primeira categoria “racismo” dialoga com as memórias de estudantes cotistas negros/as quanto aos atos de racismo, preconceito e discriminação. Esta categoria sobrepõe às demais, “ação afirmativa”, “permanência” e “perspectiva de trabalho”, ao considerarmos que o racismo é o elo da criação das ações afirmativas e um dos desafios para a permanência dos estudantes desde os anos iniciais da educação básica, bem como um desafio para inserção no mercado de trabalho.

A escolha dos sujeitos para a entrevista, além de se pautar em estudantes negros/as cotistas, partiu do pressuposto de que as percepções seriam diversas entre os gêneros; pelo tempo de ingresso no curso e pelas situações de matrícula em que eles/elas se encontram e encontraram no percurso da educação profissional. Por essas conjecturas, foram selecionados do curso Técnico em Mecânica, dois alunos com maior perspectiva de conclusão e uma aluna do primeiro módulo; do curso Técnico em Edificações, uma aluna que está cursando seu segundo curso técnico na instituição e um aluno com grandes chances de abandonar o curso; do curso Técnico em Mineração, foi escolhida uma aluna, que devido às recorrentes reprovações nos módulos teve que solicitar prorrogação do prazo de integralização do curso.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram individualmente no dia 10 de junho de 2019 e no dia 20 de novembro de 2019. Esta última data foi oportuna ao considerarmos o Dia Nacional da Consciência Negra, o que permitiu uma interlocução propícia e simbólica. As perguntas versaram sobre as memórias de atos de racismo na escola e no cotidiano; perspectivas quanto às ações afirmativas no IFMG e na atual conjuntura política; e perspectivas da área do curso no mercado de trabalho da região.

Antes de entrar no roteiro de perguntas mantive um diálogo descompromissado sobre cotas, desempenho e diferenças de tratamento com os cotistas. Dos seis entrevistados, três relataram ser bons alunos e que não possuíam baixo desempenho. A aluna da Mineração declarou dificuldades para terminar o curso e a da Mecânica demonstrou certa preocupação

com a área escolhida. Todos, sem exceção, afirmaram não ter distinção de tratamento no ambiente acadêmico por serem cotistas, já que ninguém saberia distinguir quem foi selecionado por meio de reserva de vagas. Afirmaram, ainda, que no primeiro módulo não houve curiosidade quanto ao método de seleção em que foram aprovados, mas sim quanto à nota e posição no processo seletivo.

Percebemos que dos seis entrevistados, dois se preocuparam em manter seus dados em sigilo. Por isso, os denominamos com nomes fictícios para evitar a exposição. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento. Durante a entrevista ressaltai que o arquivo seria mantido em sigilo. A transcrição das entrevistas obedeceu ao conteúdo desta pesquisa e o vocabulário dos entrevistados foi mantido. A título de curiosidade, as alunas tiveram interesse no registro de suas imagens, o que demonstra as mudanças pelo empoderamento feminino negro.

A escolha dos nomes para identificação dos/as cotistas se pautou em referências de origem africana (Amir, Jamila e Núbia) e em nomes de personalidades negras que marcaram de alguma forma a história do Brasil (Abdias, Dandara e Valentim). As três entrevistadas possuem cabelos crespos sem uso de alisamento, sendo que Núbia, aluna de Edificações, os mantém no estilo *black power* e na cor vermelha; Dandara, aluna da Mineração, os têm longos e pretos; e Jamila, aluna da Mecânica, possui longas tranças de kanekalon⁴¹. Todas as alunas se mantiveram receptivas aos diálogos. Amir e Abdias, alunos da Mecânica e Edificações respectivamente, são mais tímidos e demonstraram certa dificuldade para relatarem seus desafios. Já Valentim, do curso de Mecânica, desde o início do diálogo demonstrou naturalidade e desenvoltura em seus relatos. No Quadro 8 apresento o perfil e as perspectivas dos/as estudantes negros/as entrevistados/as e logo após, as categorias de análise das entrevistas.

⁴¹ São apliques que imitam cabelo, geralmente confeccionados por uma espécie de fibra sintética.

Quadro 8 - Perfil e perspectivas dos/as entrevistados/as

Perfis e Perspectivas	Amir	Valentim	Núbia	Dandara	Abdias	Jamila
Curso	Mecânica	Mecânica	Edificações	Mineração	Edificações	Mecânica
Ano de ingresso	2017/2	2017/2	2019/1	2015/2	2019/1	2019/2
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	21 anos	20 anos	20 anos	23 anos	37 anos	20 anos
Cor/raça declarada	Parda	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta
Cidade	Conselheiro Lafaiete	Conselheiro Lafaiete	Congonhas	Congonhas	Congonhas	Congonhas
Situação de matrícula	Cursando o último módulo, com possibilidade de conclusão.	Cursando o último módulo, com expectativa de conclusão.	A aluna está no primeiro módulo de Edificações. É recém-formada no curso Técnico em Mineração.	Com várias reprovações teve que solicitar prorrogação da integralização do curso.	Aluno com grande possibilidade de abandono	Está no primeiro módulo e se sente indecisa com o curso.
Situação no mercado de trabalho	Aprendiz em Mecânica.	Desempregado.	Desempregada.	Desempregada.	Desempregado.	Ainda não procurou o primeiro emprego.
Perspectivas na área de estudo	Grande expectativa em atuar na área e cursar a graduação.	Gosta de mecânica, vislumbra grandes oportunidades e pretende fazer Engenharia Mecânica.	Possui aprendizagem industrial em eletromecânica em outra instituição. No IFMG é formada em Mineração e não tem perspectiva em arrumar emprego nesta área. Cursa Edificações, mas talvez não siga para a área civil. Demonstra interesse na área contábil.	Está desiludida com o mercado de trabalho em geral e na área de mineração.	Sem perspectiva com o curso de Edificações. Ingressante na Licenciatura em Física da mesma instituição.	Não tem expectativas com o curso por não se identificar com a área, mas dentre os ofertados pela instituição é o que vislumbra melhores salários e oportunidades. Gostaria de cursar Odontologia, Música ou Psicologia.

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, 2019

4.3.1 Racismo

Esta categoria retrata a memória dos/as entrevistados/as quanto aos atos de racismo na escola, na família, no trabalho e no lazer e, em contrapartida às vivências destes estudantes abordamos as ações da instituição para a conscientização e inserção das diferenças no ambiente acadêmico.

A interlocução sobre o racismo, em relação às demais categorias, foi tensa e longa, demonstrando a severidade da conduta de uma sociedade racista e preconceituosa. Racismo, preconceito e discriminação racial são atos que em muitas situações passam despercebidos ou ignorados por aqueles que não são vítimas e, para aqueles que são vítimas, a reincidência da prática racista se torna cansativa e, por vezes, comum aos ouvidos. Esses três conceitos são usados com frequência e são, no senso comum, tratados como sinônimos.

O racismo é a ideologia que defende a hierarquia entre grupos raciais. Consiste em julgar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de características físicas ou biológicas. Por outro lado, o preconceito racial é a inclinação ligada a generalizações estigmatizantes e negativas que se dispõe ao indivíduo ou grupo, levando em consideração a raça. A discriminação racial, por sua vez, é a distinção, exclusão ou primazia, que objetiva invalidar tratamento e oportunidades iguais entre indivíduos ou grupos (JACCOUD, BEGHIN, 2002; MUNANGA, 2001).

Dos seis entrevistados/as, quatro falaram abertamente de situações de racismo que aconteceram com eles/elas. A cotista Rúbia, com seu majestoso *black power* vermelho, falou que o racismo sempre existiu, principalmente quando se trata da cor de pele e do tipo de cabelo. Quanto ao cotista Amir, foi perceptível ter sofrido algum preconceito racial, mas se limitou a classificá-lo como “brincadeira”.

[...] só **brincadeira** mesmo, só quando eu era mais novo. Hoje em dia até que **deu uma diminuída**. Acho que hoje em dia tudo que você fala toma uma proporção muito grande né [...] aí as pessoas se conscientizam e muitas não falam por medo, são as duas coisas (COTISTA AMIR, 2019).

A expressão facial e a entonação da voz ao falar “deu uma diminuída” revelaram que a “brincadeira” continua, mas que de alguma forma, se sentia envergonhado em admitir que as

“brincadeiras” se enquadrem em atos de racismo recreativo⁴² e/ou preconceito. Talvez o espaço institucional o tenha intimidado.

Adilson Moreira (2019) aponta que o racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de *status* cultural e de *status* material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna. Dessa forma, as “brincadeiras” e piadas firmam o propósito de manter o negro como um ser inferior e subalterno na sociedade.

O cotista Abdias expõe:

Quando eu era criança com 5 ou 6 anos minha mãe sempre me acordava de manhã pra não chegar atrasado na escola. Como morava perto da escola eu ia sozinho. Em determinado dia sai adiantado e a caminho da escola vi meu colega na janela da casa dele e ele pediu para esperá-lo. Ele acabou atrasando e a mãe dele resolveu nos acompanhar até a escola. Chegando lá o portão já estava fechado e foi negada a minha entrada. Como o meu colega estava com a mãe dele, eles o deixaram entrar e eu que o havia esperado e estava junto não me deixaram entrar. A mãe do menino não fez nada. Como me conhecia deveria ter agido. Achei que foi uma atitude de racismo. Não custava ela falar que estávamos juntos, mas nada fez (COTISTA ABDIAS, 2019).

Apesar de conhecer o motivo do atraso e conhecer o aluno, a mãe do colega se esquivava da responsabilidade e contribui para a primeira memória de racismo do Cotista Abdias. O aluno hoje com 37 anos ainda lembra com pesar da desobediência aos conselhos de sua própria mãe e da rejeição que passou na porta da escola.

A Cotista Dandara relatou “[...] quando eu estudava no Ensino Médio né... aí os meninos falavam **macaca, cabelo duro**, sabe... até que hoje não acontece muito, não falam abertamente, mas a gente percebe”. Quando é questionada sobre o racismo no IFMG, Dandara resolve desabafar:

[...] por causa do cabelo, as minhas colegas falam assim: Por que você não alisa o cabelo? Fica mais bonito. Assim não é bonito, assim é alto, é cheio. Mas, eu gosto assim! Eu vou andar assim e não vou mudar porque os outros acham feio. Eu acho bonito e gosto de mim assim. E até hoje tem gente que ainda fala (COTISTA DANDARA, 2019).

Não muito diferente, a Cotista Jamila com suas longas tranças kanekalon conta:

⁴² O racismo recreativo se origina nas “brincadeiras” e piadas de cunho racista. Deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial (MOREIRA, 2019).

Já vivenciei o racismo [...] na escola demais. Tinha muitos apelidos de tudo [...] cabelo principalmente, e a cor. Eu tinha apelido por causa dos meus olhos também. Eu lembro que tinha um menino na minha sala que me chamava de **café**. Eram muitos apelidos maldosos e ofensivos e **o cabelo era o principal**. A gente que tem cabelo crespo, a tendência era realmente esta: fazer trança ou prender. E as meninas falavam assim: ah não, solta! Soltavam e você não queria que soltassem o seu cabelo. Era forçada. Queriam mesmo era te deixar com vergonha e constrangida. Passei muito por isso, principalmente no ensino fundamental por parte de amigos [...] amigos não né, colegas (COTISTA JAMILA, 2019).

Quando relata sobre o racismo no IFMG:

Já passei por uma situação [...] até com os amigos. As pessoas têm medo e não te chama de preto e tem gente que chama na maldade mesmo. Quando alguém fala que você é preta e já falam que não pode falar assim não, mas aí já falo que não ligo se me chamam de preta. Pra mim é até um elogio hoje, porque tenho orgulho da minha cor. Já passei por uma situação em que me chamaram de preta aqui no IF e os outros falaram: Ei estão te ofendendo. Falei que não me sinto ofendida não, porque é a minha cor mesmo. Eu me considero preta e negra (COTISTA JAMILA, 2019).

Alguns termos que definem a cor/raça da população negra se tornaram pejorativos e o branco ainda tenta embranquecer o negro com denominações como moreno/a, moreno/a claro/a, mulato/a, entre outros. Historicamente, os termos negro/a e preto/a foram utilizados como forma de menosprezar os afrodescendentes brasileiros e hoje ainda é visto como ato de racismo. A aluna contrapõe essa dicotomia e demonstra a necessidade de mais ações educativas quanto às diversidades étnico-raciais no espaço acadêmico.

A Cotista Dandara relata sobre a denominação **preta metida** que recebeu recentemente quando foi às compras. Cita apelidos pejorativos que outras pessoas próximas já passaram, inclusive no ambiente escolar. Com ressentimento na voz, finaliza que o racismo dói e que procura não ligar.

A expressão preto/a metido/a ou nega metida denota o incômodo histórico da sociedade em perceber o povo negro conquistando um espaço que era exclusivo do branco. A pessoa negra com roupas novas, com formação acadêmica, com dinheiro ou em qualquer outra situação de prestígio ainda causa estranheza. Muitas vezes ouve-se: “como você conseguiu ou quem te ajudou”?

A Cotista Jamila demonstra boas expectativas: “o bom que hoje as pessoas estão se revelando. Você vê os cabelos reais, assim cheião. Antigamente não era assim e a gente não tinha escolha, ou alisava ou sofria bullying [...]”.

O Cotista Valentim possui fenótipo⁴³ de afrodescendente. Ao falar de racismo ele expõe uma situação na escola no ensino fundamental:

[...] uma vez um menino fez uma musiquinha mexendo comigo e na hora cheguei a falar com a professora e ela mandou ir à diretoria. Só que ele já dava muito trabalho para a escola e a diretora falou que ele era assim mesmo e que tinha problema de cabeça. Eu e meu amigo perguntamos a ela se não iria fazer nada e ela falou que iria ver se chamava a mãe dele. Não deu em nada não (COTISTA VALENTIM, 2019).

E depois no IFMG:

[...] aqui fico mais perto dos meninos da minha sala e não tem tantos. A maioria também é moreno [...] preto igual eu e nem fazem brincadeira. Até fazem brincadeira [...] tipo, quer um biscoito de **chocolate**, cuidado, não vai morder o dedo não. De ofender mesmo e deixar a pessoa triste não acontece não (COSTISTA VALENTIM, 2019).

Percebe-se o racismo em duas épocas distintas, onde a impunidade e as “brincadeiras” são deixadas para lá no subconsciente, mas que são lembradas ao ser interpelado sobre o racismo. Na segunda fala, Valentim identificou seus colegas como morenos e depois se corrigiu. Os termos racistas de branqueamento também fazem parte da linguagem do/a negro/a, até mesmo pela mínima disseminação da cultura negra nas escolas e pelos costumes enraizados pela sociedade racista.

Em seguida, Valentim completa a fala anterior “[...] na minha sala tem uns quatro assim, negros. Converso com eles e fazemos trabalhos juntos. Mas tem branco também e converso com eles também”. A fala denota uma inconsciente divisão entre brancos e negros. Abdias relata situação parecida no IFMG:

Aqui no IF graças a Deus nem fui vítima e nem presenciei. Desde a portaria até aqui pra dentro e nem com funcionário negro. Espero nem vivenciar e nem ficar sabendo. Se vê, a gente fica triste. O tratamento vejo igual entre professor e colegas. Já o racismo velado a gente costuma ver na formação de grupo de trabalho. Está formando grupo e você tem que ficar falando “oh professor estou sem grupo”. O professor com uma turma de 28 alunos manda formar 4 grupos de 7 e você fica sem grupo, aí já pode ser um racismo velado (COTISTA ABDIAS, 2019).

O aluno a princípio afirma que não passou por racismo no ambiente acadêmico do IFMG, mas no final deixa escapar uma situação de exclusão de grupo e percebe que poderia

⁴³ Quando nos referimos ao fenótipo nas discussões sobre relações raciais, estamos nos referindo às características observáveis de um indivíduo, como, por exemplo: cor da pele, tipo de cabelo, estrutura corporal etc (JESUS, 2018, p. 129).

se tratar de um ato de racismo, ou seja, não há ambiente que os negros se sintam livres de situações que remetem ao racismo. A exclusão é o ato mais comum de discriminação racial.

Além desses relatos na vida acadêmica, no cotidiano temos mais situações de racismo. O Cotista Valentim expõe um fato em que a polícia achou que ele era bandido:

A gente não sabe como as pessoas enxergam a gente [...] teve uma vez que estava voltando da pizzaria com um colega, até certo ponto, aí meu colega falou que o caminho era perigoso demais e eu falei que não tinha problema que iria pegar um ônibus na rodoviária. Ele falou que era pra colocar o celular na cintura pra não ser roubado e assim fiz descendo o morro. Como era magrinho toda hora precisava arrumar o celular na cintura. Passei perto de um carro que estava parado e tinha dois caras parados do lado, até cumprimentei os caras. Continuei andando e reparei que o carro arrancou e parou do meu lado. Aí pensei: pronto, vou ser assaltado, sequestrado e pensei um monte de coisas. Um dos caras saiu do carro e apontou uma arma e quando olhei para o lado o outro já estava do meu lado com a arma apontada para a minha cabeça. Só pensei: não tenho nada para dar pra esses caras [...] nem meu celular era muito bom. Ai depois que eles se identificaram dizendo que eram da polícia. Nem sabia que andavam sem o uniforme. Parecia coisa de filme. Pediram pra por a mão na cabeça e já pegaram o meu celular que era branco. Ai eles falaram que tinham achado que eu estava armado. Fiquei com medo, ainda mais com as histórias das confusões que fazem. Nesse dia perdi o último ônibus e tive que contar com a caridade de um taxista. Não é todo mundo que é ruim [...] (COTISTA VALENTIM, 2019, grifo nosso).

A situação vivenciada por Valentim demonstra o racismo institucional soberano e persistente sobre a vida dos jovens negros. A ideia do racismo institucional sugere que o racismo permeia as estruturas da sociedade de modo sistemático. De acordo com essa visão, instituições como a polícia, o serviço de saúde e o sistema educacional, todas elas promovem políticas que favorecem certos grupos em detrimento de outros (GIDDENS, 2001).

Na atual conjuntura, a mídia tem divulgado as constantes ações policiais contra os jovens negros brasileiros. As perseguições têm resultado em violências e mortes desnecessárias e na maioria dos casos são ignoradas pelo Estado. Tantas violências direcionadas à população jovem e negra geram medo e descrença na segurança pública. As comunidades carentes e sem estrutura para a educação, saúde, esporte e lazer permanecem como alvos das ações policiais.

Quando se fala do cotidiano do aluno há mais relatos, inclusive na família:

Meu cunhado que mora comigo, até parece um índio. Ele bebe, usa drogas e nem está conversando com nós lá em casa. Minha esposa está brava. Ele falou: “[...] Estou perdido com as minhas irmãs só sabem se casar com preto. Esses pretos que não valem nada”. Ele tem três cunhados e o único cunhado que tem uma boa convivência com ele sou eu, até por morar próximo dele. Meus dois concunhados preferem nem conversar com ele. Sempre fala “não sabem arrumar homem [...] só preto”. Minha esposa está chateada com ele e nem está conversando. Eu falei com

ele “você é preto [...] seu pai é preto”. E ele respondeu “Não sou preto não. Sou moreno puri. Olha o meu cabelo aqui [...] lisooo” (COTISTA ABDIAS, 2019).

No trabalho:

Lembro que minha mãe tinha um restaurante [...] nessa época eu não usava trança e minha prima usava. Lembro que foi uma mulher lá para almoçar e ela não queria comer, porque viu o cabelo da minha prima e falou: “não vou comer aqui não, porque olha esse cabelo seu [...] parece que não lava”. A mulher não quis comer. Ficou com **nojo** por causa de trança embutida. Então é assim [...] são coisas que acham que não existem, mas que tem e muito. Foram coisas que ficaram bem marcadas para mim (COTISTA JAMILA, 2019).

No lazer:

Um senhor, já até faleceu [...] ele tinha uma mercearia na Rua Santo Antônio. Era negro e ficava falando direto: “Lá em casa está difícil [...] uma **pretaiada** dentro de casa. Gente [...] um homem preto ou mulher preta tem que misturar cor. Vai casar? Pelo amor de Deus não procura preto não [...] pra não ficar aquela pretaiada que não acaba nunca. Tem que procurar uma pessoa mais clara para poder diminuir no máximo possível [...] dar uma mesclada nas cores. Um moreno mais claro vai clareando, mas se ficar preto com preto daqui a pouco fica uma pretaiada dentro de casa”. Inclusive um dos filhos dele agora está com uma moça loira e tiveram uma filha. Uma menina negra muito bonita. Hoje ela tem três anos e a sogra do filho dele não aceita a criança como neta, por ter nascido negra. Ele tinha que estar vivo para ver a situação. Ele sempre discriminava (COTISTA ABDIAS, 2019).

A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas: a escolha da parceira, a aparência dos filhos que se deseja ter. Nesse caso, estamos diante de uma rejeição que se projeta no futuro, nos descendentes que poderão vir. A melhor forma de se precaver contra essa possibilidade é “clarear a raça” desde já, na escolha da parceira branca (GOMES, p. 138, 2019).

A rejeição do negro pela sua própria história pode ser entendida como reação às perseguições da sociedade. Quantas vezes o negro foi tratado como indigente e foi desvalorizado devido a sua cor. A constância inevitável provoca a crença de que o racismo e a discriminação são de sua responsabilidade, por isso concluem que o branqueamento de seu povo seria a solução.

A fala sobre o racismo ganhou conotações diferentes entre os gêneros. Enquanto a mulher retrata o racismo conforme os seus traços físicos, o homem o relaciona com o seu contato na sociedade. São situações diferentes, mas que culminam na mesma luta diária do ser negro. Porém, essa luta não pode se restringir ao negro; os espaços sociais devem inserir ações que incentivem o respeito e reconhecimento da diversidade racial.

No espaço educacional, a Lei nº 10.639/03 contemplou uma das reivindicações do Movimento Negro, mas ainda caminha a passos lentos nas instituições de ensino. Nas palavras de Yone Gonzaga “[...] verifica-se certa resistência das instituições educacionais em aplicar o que determina a legislação” (GONZAGA, 2018, p. 110). A autora expõe que apesar da Lei Federal definir a obrigatoriedade de alteração curricular apenas para a educação básica seria importante a adesão dos preceitos da legislação nos cursos superiores, visto que poderão ser formadores de futuros profissionais da educação básica e também para a disseminação de conhecimento nas demais áreas.

No IFMG - Campus Congonhas, o curso de Licenciatura em Física, que foi inaugurado em 2010, apresenta em sua matriz curricular a disciplina obrigatória “Tópicos Especiais: Ética, Gênero, Questões Étnico-Raciais e Inclusão para Deficientes” desde 2014. Nos anos anteriores, a disciplina considerada equivalente à citada denominava-se apenas “Tópicos Especiais em Física”. Conforme a ementa, a disciplina pretende discutir as relações de gênero, raça e processos de escolarização sob os entraves e desafios propostos pela educação na atualidade ao tratar com as diferenças de gênero e raça; os princípios e desenvolvimentos da educação inclusiva nos cenários da globalização, as reformas da educação básica, a educação inclusiva e o Estado. As referências citadas para o debate das questões de raça e gênero são: “Os meninos negros e as múltiplas masculinidades: relações de gênero e raça na escola” da autora Andréa Botelho de Resende, publicada em 2009; “Negritude: usos e sentidos” do autor Kabengele Munanga, publicado em 1986; entre outras bibliografias sobre ética e educação inclusiva.

A Licenciatura em Letras, inaugurada em 2019, prevê na matriz curricular as disciplinas obrigatórias “Educação, Cultura e Diversidade” e “Políticas Educacionais”; e como disciplina optativa “Panorama de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa”. A disciplina optativa possui referência ampla, que poderia enriquecer e disseminar o conhecimento sobre as questões étnico-raciais. A ementa prevê a apresentação panorâmica da história e cultura afro-brasileira e africana em suas possíveis correlações com textos de literatura brasileira e textos de literatura africana em Língua Portuguesa. Apesar de maior fixação na cultura africana em relação às outras existentes, a disciplina não é obrigatória.

Os cursos de Engenharia Mecânica e de Engenharia de Produção, assim como os cursos Técnicos Subsequentes, não ofertam disciplinas na temática étnico-racial ou de inclusão da diversidade. As grades curriculares destes cursos se restringem à aprendizagem profissional com tendência ao empreendedorismo. Surpreendentemente, os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio também não possuem em suas matrizes curriculares o disposto na

Lei nº 10.639/03. Em contrapartida, o Campus oferta eventos anuais sobre a temática com a participação dos alunos e da comunidade externa. Em 2018 apresentou o seguinte convite para a Semana da Diversidade:

Figura 7 - Convite da Semana da Diversidade

INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais
Campus Congonhas

Semana da Diversidade

PROGRAMAÇÃO

Dia 06/11/18 (Terça-feira) - Local: Auditório

10h20 – Abertura com Apresentação Cultural
Grupo Bate Tambô – IFMG Campus Ouro Branco

10h40 – Palestra "A Violência de Gênero na Sociedade Contemporânea"
Prof. Thaise de Carvalho – CES Lafaiete

Dia 07/11 (Quarta-feira) - Local: Auditório

9h20 – Palestra "Escola sem Cor: a Negação da Diversidade Étnico Racial no Espaço Escolar"
Prof. Marie Luce – IFMG Campus Ouro Branco

10h30 – Apresentação Teatral "Ser o que se é"
Grupo Teatral Boca de Cena | Instituto Profarte

Dia 08/11 (Quinta-feira) - Local: A Definir

10h20 – Dinâmica Musical
Walquíria Almeida – IFMG Campus Congonhas

13h00 – Roda de Conversa "Empoderamento Feminino"
Cristiane Dornellas e Mariane Cunha – IFMG Campus Congonhas

IMPORTANTE: Necessário se inscrever nas atividades Dinâmica Musical e Roda de Conversa pelo link: bit.ly/2qjZX5W

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Além da Semana da Diversidade, o Campus trabalhou com o tema “Ciência para a Redução da Desigualdade” na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia realizada em 2018. No ano de 2019, devido aos cortes orçamentários na educação, a instituição cancelou alguns eventos anuais sobre a temática e manteve a programação da Semana da Consciência Negra.

Em concordância com Silvério e Medeiros (2016, p. 90), chegamos a um momento que necessitamos vencer a ideia de uma nação mestiça. A atual agenda conduz para a compreensão dos processos de racialização de um ponto de vista mais amplo, transnacional. Nas palavras dos autores “o debate atual reconfigura a presença africana no Brasil, o reconhecer-se na história, ao mesmo tempo em que a refunda”.

As instituições devem inserir nas matrizes curriculares de seus cursos disciplinas que disseminem a existência da diversidade racial, para que as diferenças não sejam depreciadas e motivo para atos de racismo, preconceito e discriminação racial.

4.3.2 Permanência

A categoria permanência foi dividida em dois fatores: nas dificuldades de permanência e na motivação para permanecer.

4.3.2.1 Dificuldades de permanência

Ao falar sobre as dificuldades de permanência, a maioria citou os gastos com transporte e referiram ao auxílio financeiro do Programa de Assistência Estudantil como a solução das dificuldades de permanência. O Cotista Amir indica o auxílio transporte e o cansaço em trabalhar e estudar:

Lá em casa, no momento, minha mãe está desempregada [...] aí meio que pesa um pouco, porque tem a van e eu não moro aqui. Moro em Lafaiete. Então tenho uma certa dificuldade, mas com o auxílio que a escola fornece me ajuda muito. Eu recebo 300 reais e me ajuda. Bate o cansaço de trabalhar e estudar, mas nunca passou pela minha cabeça desistir do curso (COTISTA AMIR, 2019).

Valentim comemora:

Graças a Deus liberou o auxílio na semana passada, aí ajuda demais, porque sem o auxílio fica complicado demais de vir. Não estava trabalhando, parei em fevereiro. Estava com as economias contadas já. Só vejo dificuldade com transporte mesmo. O auxílio nunca demorou tanto a cair e o governo ainda quer tirar (COTISTA VALENTIM, 2019).

Os três cotistas Amir, Valentim e Núbia deixaram explícito que não pensam em desistir. A Cotista Dandara, que não recebe auxílio por cursar apenas duas disciplinas, confessou o desânimo devido às dificuldades em concluir o curso. A aluna já está no curso há quatro anos, o que a faz pertencer ao grupo dos alunos em integralização. Se não conseguir finalizar até dezembro, terá que solicitar prorrogação do prazo de integralização.

O Cotista Abdias desabafa:

Até o momento está sendo o desemprego, embora a gente não pague pra estudar, a gente fica desatento porque acaba ficando preocupado com as contas para pagar e se vai dar conta de todas. Igual em uma situação, eu estava ajudando a minha esposa em uma encomenda de salgados para um casamento acabei chegando atrasado no dia da prova. Ficou complicadíssimo para mim, porque fui reprovado na disciplina. E no final só recebemos a metade do dinheiro. O sistema no Brasil é complicado, porque exige nota (COTISTA ABDIAS, 2019).

O desemprego e as obrigações financeiras tiram a concentração de Abdias, o que podem acarretar evasão caso a situação não seja contornada. O aluno recebe auxílio estudantil, porém é perceptível a dificuldade em permanecer no curso.

A Cotista Jamila está no primeiro módulo do curso Técnico em Mecânica e ainda tem dúvida em relação à área do curso:

A única dificuldade é não estar muito adaptada com a área da mecânica. Eu vim para esta área de paraquedas. Nem sei o que estou arrumando. Achei que iria gostar, mas não sou de exatas. Eu gosto mais de humanas. Eu queria especificamente era fazer odontologia [...] três cursos que tenho vontade se fosse escolher que são odontologia, psicologia ou música [...] porque sou da área de música [...] eu canto (COTISTA JAMILA, 2019).

O financeiro, o cansaço após o trabalho e a vocação são motivos aqui relatados como dificuldade para a permanência. Por seguir apenas os arranjos produtivos da região, os cursos dos institutos não são suficientes para atender os objetivos de todos os alunos recém-saídos do ensino médio.

4.3.2.2 Motivações para permanência

Todos os entrevistados demonstraram esperança em um futuro melhor após a conclusão do curso e elogiaram a qualidade de ensino da instituição. Amir conjectura sobre a motivação para permanência “[...] o sonho de conseguir uma carreira profissional e também é um ensino de qualidade aqui. Pensando, em longo prazo, vou ter um retorno”. O Cotista Valentim fala que “[...] o curso em geral traz oportunidades boas no mercado. A região nossa possui muita usina, fábrica e oficina demais. A área do curso está bem servida”. Dandara enfatiza a motivação “[...] essa vontade que é de terminar o curso. Eu entrei aqui querendo fazer o curso e enquanto não terminar não sairei daqui. Quero sair com meu diploma”.

Jamila desabafa:

Você se sente pressionado, porque precisa de emprego então tem que fazer um curso. Permaneço porque dos três cursos que têm aqui, Mecânica é a mais vasta. É o melhor no mercado de trabalho, porque abrange várias funções. Edificações não deve ser fácil conseguir um emprego. Mineração é só aquilo mesmo, não tem outra área. O que me incentiva ainda é que talvez seja mais fácil conseguir um emprego com este curso. Apesar de não gostar do curso, ainda tenho perspectiva em permanecer. Não quero desistir (COTISTA JAMILA, 2019).

Apesar dos desafios e dificuldades enfrentados, manifestaram expectativa de uma trajetória profissional melhor após a conclusão do curso e pelas reações durante a entrevista foi perceptível que a motivação sobressai às dificuldades. A necessidade de um emprego também caracteriza um fator primordial para a permanência. Na justificativa de Jamila identificamos essa necessidade, apesar de estar longe de ser a realização de um sonho.

4.3.3 Ação afirmativa

A ação afirmativa no Campus Congonhas foi tratada no capítulo 3 e conforme os dados da pesquisa de campo, os cursos técnicos integrados ao ensino médio e as graduações possuem maior vínculo com os programas, eventos, projetos de pesquisa e extensão. Na codificação das entrevistas, a categoria “ação afirmativa” foi dividida em duas dimensões: na perspectiva institucional e na perspectiva política.

4.3.3.1 Perspectiva institucional

Quanto ao conhecimento das ações afirmativas para a permanência, os entrevistados foram unânimes ao citarem os auxílios financeiros. A maioria demonstrou não conhecer outras ações, apesar de algumas fazerem parte do cotidiano da instituição, como as consultas com dentista, psicólogo e utilização dos serviços da enfermaria. Quanto aos projetos de pesquisa e extensão em andamento demonstraram desconhecimento. A Cotista Núbia falou que a instituição não divulga os processos seletivos das bolsas dos projetos de extensão e pesquisa. E que quando fica sabendo, os bolsistas já foram selecionados.

O Cotista Amir citou uma ação, que nas pesquisas não havia identificado como ação afirmativa “[...] sempre tem pesquisas de satisfação. Quando a gente vai renovar a matrícula pedem para avaliar os professores. Fazem perguntas se você se sente em condições de permanecer na escola”. Essa avaliação ocorre todo semestre e todos os alunos ao renovarem a matrícula, para o próximo período letivo, devem responder aos questionários. A avaliação versa sobre a situação socioeconômica do aluno, satisfação com o conteúdo repassado pelos docentes, com a instituição e com as ações empregadas. Essas avaliações são analisadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é um órgão responsável pela condução e articulação do processo interno de autoavaliação institucional do IFMG.

Dandara citou uma ação que ela mesma sentiu falta, o acompanhamento da área pedagógica com os alunos que desejam desistir. “[...] Algumas pessoas saíram e ficou por isso mesmo. Ninguém fez nada. O pessoal só se preocupa se o aluno for procurar para ver se tem alguma solução [...] eles tentam ajudar, mas se não der não ligam.”

O Cotista Abdias sugere:

A sugestão é a existência de auxílio estudantil com valor diferenciado de acordo com a remuneração do aluno. Valor superior pra quem está sem ganho, está desempregado e desamparado. Se o auxílio fosse no mínimo um salário também ajudaria muito, ainda mais se a pessoa estiver desempregada. Talvez ajudasse a ficar

focado nos estudos e a gente não teria preocupação, mas o governo não tem esse interesse. Outra melhoria seria aula em alguns sábados pra revisão, no mínimo um sábado no mês. Até consta no calendário acadêmico, mas essas aulas não acontecem. Se tivesse pelo menos uns 10 ou 15 alunos interessados ajudaria bastante (COTISTA ABDIAS, 2019).

A argumentação de Abdias, também foi da Cotista Núbia e simboliza a realidade da distribuição de benefícios. Os valores dos benefícios são padronizados e a pré-seleção dos candidatos aos auxílios é realizada por um sistema, o que pode deixar alguns estudantes de fora do processo.

4.3.3.2 Perspectiva política

Ao apresentar a pergunta sobre as ações afirmativas no atual governo, percebe-se que mais da metade dos entrevistados não concorda com os contingenciamentos e que se preocupam com o futuro da instituição; estes são os alunos cotistas que apresentaram propostas e críticas quanto às ações afirmativas institucionais. Amir declara “[...] tende a cair, a ter cortes mesmo, porque o presidente já demonstrou que não é a favor de nada para o estudante. Na visão dele o governo está dando, mas não é bem assim. Torço para que não ocorra [...]”.

A Cotista Jamila argumenta:

No governo atual acabou que teve o congelamento dos recursos e em vez de ajudar acabou atrapalhando. A educação na minha visão precisa de mais investimento, porque é a área que a gente precisa mais. A proposta do governo como o Future-se pode acabar com muitas instituições, porque empresa nem sempre está muito preocupada com formação. Pelo que estou vendo o governo não é a favor da ação afirmativa e isso me deixa com raiva (COTISTA JAMILA, 2019).

Valentim e Núbia concordam com os contingenciamentos, desde que os recursos sejam revertidos para a educação básica ou para a saúde. Os dois que concordaram são alunos que possuem maior satisfação pelas políticas públicas empregadas pela instituição e que manifestaram sonhos em ingressar nas universidades federais. Nas falas denotam-se percepções de curto prazo quanto aos prejuízos que os bloqueios podem causar e desconhecimento quanto a necessidade de manutenção do patrimônio existente. Entendem que a instituição já tem tudo que precisa e que as escolas da educação básica deveriam usufruir a partir do contingenciamento dos recursos das federais.

4.3.4 Perspectiva de trabalho

A satisfação sem restrições quanto ao mercado de trabalho na área em que estudam foi notada somente entre os alunos dos cursos Técnicos em Mecânica. São alunos do gênero masculino, jovens e que já possuíam experiência antes de ingressarem no curso. Conforme relatos, as experiências na área foram adquiridas em cursos de aprendizagem industrial e em oficinas mecânicas. Apesar de Valentim estar desempregado, demonstrou otimismo em conseguir emprego e em ingressar no curso Bacharelado em Engenharia Mecânica na UFOP.

Quando o gênero feminino é interpelado, a Cotista Dandara retorna com relatos de preconceito racial “[...] quando vou procurar emprego a gente percebe que eles dão mais oportunidade e chances para quem é branquinha, cabelo liso e falam você não tem o perfil. Estou até desistindo. Vou pegar o que vier.”

Na fala de Dandara pode-se lembrar o discurso de Hansenbalg e Silva:

A cor, como critério de seleção no mercado de trabalho, também varia segundo o perfil da ocupação. Aquelas ocupações mais voltadas ao contato direto com o público estão mais suscetíveis à exclusão dos negros, ao contrário das posições manuais. Também é forte a hipótese de que quanto mais alta a ocupação está na hierarquia ocupacional, mais refratária à absorção de negros. E de que quanto mais alto for o nível educacional exigido, maior será a discriminação observada no mercado de trabalho (*apud* JACCOUD, 2008, p. 54).

Nas entrevistas com as alunas de Edificações e Mineração, Núbia e Dandara, foi perceptível a presença da interseccionalidade, onde há a junção de vários fatores de discriminação, seja por gênero, cor/raça, classe social. Crenshaw (2012) define a interseccionalidade como formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo. Ao pensar a interseccionalidade, temos o relato da perspectiva da aluna do curso Técnico em Mecânica, Jamila, quanto ao curso e o mercado de trabalho:

Por ser mulher acho que terei dificuldade em entrar no mercado de trabalho. É um dos motivos que penso sobre a permanência ou não no curso... Meus amigos mesmo falaram: “você é doída estar fazendo Mecânica, porque é uma área que só tem homem. Existe muito preconceito”. E realmente existe muito preconceito e até mesmo constrangimento, porque é uma área que só tem homem e é uma área pesada. Já até pesquisei as funções mais leves, por exemplo, a área de planejamento. Eu acho que hoje em dia as empresas contratam mulheres para não ficar clara a desigualdade, mas o preconceito prevalece. Porque se for para escolher entre um homem e uma mulher para uma atividade que exige força, é óbvio que irão contratar o homem. Se for para medir força, o homem, na cabeça deles, será mais apto. Por isso teria dificuldade nessa área para concorrer com homens (COTISTA JAMILA, 2019).

A presença da mulher na educação profissional é uma conquista e vemos que ela deseja ocupar o seu espaço na indústria, embora ainda existam restrições quanto ao espaço tradicionalmente masculino. Quando consideramos a cidade de Congonhas que possui a área de mecânica como precursora e imprescindível para a atividade mineral, temos o afastamento da mulher. Conforme a fala de Jamila, esse afastamento pode ser explicado pelo medo em não ser valorizada na indústria.

As oportunidades de emprego são divulgadas pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE) da cidade e as vagas demandadas pelas siderúrgicas e mineradoras da região são publicadas de forma explícita quanto ao gênero preferencial e assim, as mulheres são preteridas às poucas vagas administrativas existentes nas minas ou são conduzidas às vagas dos comércios. A indecisão da aluna representa o desconforto e constrangimento da mulher ao procurar uma vaga de emprego ou ao conseguir, se deparar com a falta de representatividade dentro de uma usina.

As políticas públicas que visavam atender às demandas do crescimento industrial no Brasil não eram as primeiras a conduzirem as mulheres a um patamar inferior ao dos homens, mas tiveram o poder de efetivar a supervalorização do trabalho masculino em detrimento do trabalho feminino. As diferenças de tratamento consolidaram as desigualdades nas remunerações, nos cargos e funções dentro das empresas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs refletir sobre a política de ação afirmativa de acesso e permanência na educação profissional sob as perspectivas de estudantes negros/as cotistas dos cursos técnicos noturnos do IFMG - Campus Congonhas, após a implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Para atingir o objetivo, a pesquisa foi dividida em quatro capítulos com contribuições das legislações brasileiras e de teóricos, que versam sobre as temáticas: ação afirmativa, educação profissional, desigualdades raciais e movimentos sociais.

No Capítulo 1 conseguimos vislumbrar o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional durante o período contemplado entre 1909 e 2019, porém com maior ampliação no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), compreendidos entre os anos 2003 a 2016. O crescimento atingiu as pequenas cidades e possibilitou a inclusão dos alunos da rede pública a um ensino de qualidade. Congonhas, que abriga grandes empresas exploradoras de seus recursos naturais passou a contar com a Rede Federal. O IFMG - Campus Congonhas começou as suas atividades em 2006, ainda como CEFET e com infraestrutura mínima. A instituição conseguiu ao longo de seus 14 anos de atividade, se adequar e implantar políticas públicas de ação afirmativa. Hoje possui um ensino de qualidade, com docentes e técnicos administrativos qualificados, assim como a grande maioria das instituições federais.

No Capítulo 2 refletimos sobre a trajetória das desigualdades raciais no acesso e permanência na educação. Apresentamos os dados das desigualdades que ainda nos assombram e a trajetória das ações políticas do Movimento Negro. Apesar da intensa militância do Movimento Negro, a escravidão nos deixou um legado que se faz presente como traço estrutural da sociedade brasileira. As propostas para as políticas públicas, que vivenciamos no atual contexto, culminam no retrocesso e na perpetuação da existência das diferenças entre brancos e negros, ou seja, a luta deve continuar!

No Capítulo 3 tratamos das políticas públicas de ação afirmativa na educação brasileira. Abordamos o resultado do protagonismo do Movimento Negro para a conclusão das tramitações das cotas raciais, e apresentamos as ações afirmativas do IFMG - Campus Congonhas. O IFMG possui ações afirmativas que visam à permanência do aluno, apesar de serem mais expressivas em determinadas modalidades de ensino e cursos. Os cursos técnicos integrados, por exemplo, estão envolvidos em todos os tipos de ações da instituição, seja nos projetos de ensino, pesquisa e extensão ou nos variados eventos. O índice de participações do integrado é seguido pelas graduações, com maior visibilidade nas Engenharias Mecânica e de Produção. No caso dos cursos técnicos subsequentes, percebe-se um distanciamento dos/as

estudantes em projetos e atividades extracurriculares, o que se explica pelos poucos projetos que contemplam essa modalidade de ensino. Nas entrevistas, os/as estudantes negros/as demonstraram desconhecer a existência de projetos ou quando algum tinha conhecimento, afirmou ineficácia na divulgação dos processos de seleção.

No capítulo 4 temos o perfil, desafios e perspectivas do/a estudante negro/a cotista da educação profissional técnica. O/a estudante dos cursos técnicos noturnos se autodeclara negro, em sua maioria, e possui entre 20 e 29 anos. Os cursos Técnicos em Edificações e Mineração possuem presença predominante feminina e o curso Técnico em Mecânica, masculina. O capítulo também apresenta dados de evasão e permanência dos cursos técnicos noturnos. Nesses cursos, a instituição promoveu algumas mudanças no regulamento de ensino para tentar reduzir as evasões. Uma das mudanças no regulamento de ensino é a possibilidade de escolha da quantidade e a disciplina que se pretende cursar no semestre letivo. A possibilidade trouxe vantagens para os alunos trabalhadores que passam por revezamento de escala nas empresas, podendo optar por horários e dias em que seriam menos prejudiciais. Em contrapartida, houve um novo obstáculo para o IFMG - Campus Congonhas: a permanência dos alunos trabalhadores por tempo indeterminado e a integralização do curso. A integralização motivada pelas reprovações constantes, pendências com estágios e trabalhos de conclusão de curso, problemas com sugestão de disciplina têm colocado o número de alunos retidos em evidência.

Nas interlocuções foram identificadas quatro categorias: racismo; permanência, com os fatores dificuldades e motivações; ação afirmativa, com as dimensões perspectiva institucional e perspectiva política; e a última categoria, perspectiva de trabalho. Quanto ao racismo, nas entrevistas com o gênero masculino foi possível detectar que o racismo persiste, mas os sujeitos procuram ignorar a sua presença. Os estudantes relatam que, em seu convívio, a maioria das pessoas tende ter a mesma cor/raça. Admitem que as “brincadeiras” existem, mas que não são levadas a sério, já que também entram e praticam. Quando a entrevista é com as alunas, percebe-se a continuidade das formas de manifestação do racismo entre as mulheres, principalmente, quanto ao cabelo.

A categoria perspectiva de trabalhos retrata mais um desafio para as alunas, principalmente se considerarmos a cidade mineradora de Congonhas. A cidade possui muitas demandas no setor mineral e siderúrgico, mas o perfil das vagas já vem estipulado pelas empresas, que não veem a mulher como “trabalhadora capaz” para todas as funções do processo produtivo. Por isso, a mão de obra masculina tende a ter “mais valor” para o mercado de trabalho da região. Essa tendência prejudica os sonhos das estudantes na

educação profissional, que acabam obrigadas a seguirem outros caminhos. Elas tentam como a aluna entrevistada Núbia, que cursou algumas áreas disponíveis na cidade (mineração, eletromecânica, edificações), mas no final percebe que a “vocação” está na área administrativa. Se o desafio na mineração é o de ser mulher, no comércio da cidade temos outro, ser negra. A estudante Dandara desabafa que, por ser negra, não consegue emprego no comércio. A resposta na seleção é sempre a mesma: “Você não tem o perfil”.

Esta pesquisa permitiu vislumbrar os principais desafios e perspectivas dos alunos negros e das alunas negras dos cursos técnicos noturnos e o que nos chamou atenção foi o relato das alunas quanto às dificuldades de inserção no mercado de trabalho da região. Este fenômeno reflete a necessidade de estudar e conhecer a trajetória das alunas negras do curso Técnico em Mecânica nas mineradoras da região, considerando os desafios impostos pela discriminação racial e de gênero.

Pode-se concluir que o local da pesquisa empírica possui ações de incentivo à permanência, porém os cursos técnicos subsequentes, objeto deste estudo, não possuem ações suficientes para a maximização da permanência de estudantes negros/as. Conforme as evidências sistematizadas, a instituição desenvolve ações em prol da redução da evasão com pequena durabilidade, o que impossibilitou a análise de resultados. Quanto às perspectivas dos sujeitos da pesquisa, a categoria “ação afirmativa” se restringe à assistência financeira; na categoria “permanência”, as motivações para um futuro profissional melhor sobrepõem as dificuldades para permanência; já a categoria “racismo” concentrou maior interlocução e preponderância, demonstrando que os espaços acadêmicos devem inserir ações que incentivem o respeito e o reconhecimento da diversidade racial. Em observância à Lei nº 10.639/03, o Campus oferta eventos anuais sobre a temática étnico-racial, com participação de estudantes e comunidade externa, porém verifica-se a necessidade de atividades de conscientização racial nas salas de aula, ou seja, regulamentadas nas matrizes curriculares dos cursos de educação profissional.

Perante o atual contexto político pelo qual passamos, é difícil finalizar as reflexões sobre as políticas públicas de ação afirmativa. A educação pública, que tenta se reestabelecer dos contingenciamentos orçamentários de 2019, não é prioridade do Estado. As propostas educacionais, com ênfase na ideologia de Estado Mínimo, configuram uma despreocupação com o desmantelamento das Universidades e Institutos Federais. As lutas pelo acesso e permanência na educação pública podem retornar ao seu estágio inicial se não tivermos discernimento para reagirmos à legalização de ações de caráter neoliberal.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli carneiro; Polén, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, L. R. *Curso noturno: uma abordagem histórica*. In: TOZZI, Devanil A. (Coord.) *Ensino no período noturno: contradições e alternativas*. São Paulo: FDE, 1995.

ALMEIDA, M. A. B; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, M. A. O. Ações afirmativas na educação básica em uma escola de excelência. In: 38ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED 2017, São Luís. *Anais...* São Luís, 2017. ISSN 2447-2808. Disponível em:

<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_826.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

ARANHA, M. L. A. *História da educação*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, S. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 541- 605 jul./set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Exame do Ensino Médio*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Ministério da Educação*. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-norma-pl.html>> Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Ações e programas da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas. *Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial*. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Portaria normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de descumprimento preceito fundamental. Distrito Federal. Relator atual: Ministro Ricardo Lewandowski. *Pesquisa de Jurisprudência*. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTRO, C. de M. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COLEN, N. S.; JESUS, R. E. Um debate sobre as disputas e tensões em torno da democratização da universidade: o posicionamento institucional da UFMG. In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R.E (Orgs.). *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 77-97.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos. *Ação Educativa*. São Paulo, 2012. <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de pesquisa*. v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Campinas: *Educação e Sociedade*, 2010.

DIWAN, P. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, P. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v.12, n. 23, 2007, p. 100-122.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 517-534.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set. 2011.

DURHAM, E. R. *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada*. São Paulo: Novos estudos, 2010, p. 153-179. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ESTÁCIO, M. A. F. Dialogar com a diferença: escuta das vozes favoráveis e contrárias as quotas étnicas. In: 36ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED 2013, Goiania. *Anais...* Goiania, 2013. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3400_texto.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

ESTADO DE MINAS. *Como ficaria Congonhas em caso de rompimento*. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/02/11/interna_gerais,1029502/veja-como-ficaria-congonhas-em-caso-de-rompimento-das-barragens.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 135-150.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial*. São Carlos, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. *4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Moradores de Congonhas (MG) relatam tremor de terra*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/11/moradores-de-congonhas-mg-relatam-tremor-de-terra.shtml>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Veja o desempenho da sua escola no Enem 2018*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FONSECA, M. V. *A Educação dos Negros: Uma nova face do Processo de Abolição da Escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, M. V. *Concepções e práticas educacionais em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. 2000. 172 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Direitos humanos e educação libertadora. (Conferência de junho de 1988). In: FREIRE, A. M. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS M. (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. Cap.2. p. 57-82.

FRIGOTTO, G; Ramos, M. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

GARCIA, R. C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005*. Brasília: Inep, 2007.

GIDDENS, A. *Sociologia*. 6 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GIULANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, M. Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 640-667.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 325-346.

GONZAGA, Y. M. Entre permanências e rupturas: o que dizem os/as gestores/as da UFMG sobre inclusão da temática racial nos cursos de graduação. In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R.E (Orgs.). *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 109-123.

GREENE, J.; KREIDER, H. Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. *O que são ações afirmativas?* Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas da população*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Produto Interno Bruto (PIB)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. *Diretoria de estudos e políticas sociais*: Ipea, 2019. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190821_boletim_bp_s_26_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Histórico e missão*. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>. Acesso em: 12 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Instruções normativas*. Disponível em: <http://www.ifmg.edu.br/index.php/legislacao-cabecalho/2012-06-12-20-20-33.html>. Acesso em: 09 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Mapa IFMG*. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/mapasitenovonov2018b.png/view>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. *NAPNEE*. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/napnee>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. *PDI 2019-2023*. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi-2019-2023> Acesso em: 16 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206. Acesso em: 20 jul. 2019.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: Um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, L.; CARDOSO JR, J. C. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. (Org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005, p. 181-260.

JESUS, R. E. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R.E (Orgs.). *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 125-142.

LÁZARO, A. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei nº 12.711/2012. In: ARTES, A; UNBEHAUM, S; SILVÉRIO, V. (Orgs.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. v. 2. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 125-156.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 443-481.

MACEDO, R. F. Uma reflexão sobre cultura, identidade e perspectivas dos estudantes negros cotistas da Universidade Federal do Maranhão. *IV Jornada Internacional de Políticas Públicas*, v. IV, p. 1-300, 2009.

- MARÇAL, J. A. Políticas afirmativas no Brasil: uma luta histórica do Movimento Negro. In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R.E (Orgs.). *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 21-36.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conselho Nacional da Educação – CNE*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 30 dez. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Future-se*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proeja*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 15 maio 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Microdados do Enem por escola são divulgados pela primeira vez*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409-enem-por-escola>>. Acesso em: 30 dez. 2019.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. n. 117, p. 197-217, novembro/2002.
- MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.
- NASCIMENTO, V. L. *Estratégias de permanência dos alunos cotistas negros nos cursos técnicos de nível médio do CEFET – MG na construção do projeto de vida profissional*. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- NOGUEIRA, F.; MOROSINI, M. C. Política afirmativa na educação superior brasileira: as cotas raciais como interferência no espaço de poder universitário na perspectiva de docentes da medicina. *37ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2015.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. *Metas do PNE*. 11- Educação Profissional. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional>>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 43-59.
- PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.
- PELLISSARI, L. B. *Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

PERROT, M. *Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 7ªed. Parte II: Mulheres. p.177-252.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. *Resultados PNP 2019 (ano base 2018)*. Disponível em: < <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

QUEIROZ, M. R; MIRANDA, C. Contribuições dos estudos críticos da branquitude para o enfrentamento do racismo na educação superior. In: 38ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED 2017, São Luís. *Anais...* São Luís, 2017. ISSN 2447-2808. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1015.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, M. Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 578-606.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 79-94.

ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação*. 1977. 188f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1977.

SALES, S. R.; FISCHAMAN, G. E. Os discursos sobre ação afirmativa das revistas *Veja e Isto é: o que mudou entre 1995 e 2013? 37ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21*, 2015.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 205-224.

SANTOS, S. Q. dos S.; MACHADO, V. L. de C. *Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios*. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro/RJ, n. 58, Jan./Mar. 2008.

SANTOS, T. A. *Evasão e permanência da educação profissional técnica de nível médio do Pronatec no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, G. da; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 65-78.

SILVA, W. A. *Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG)*. 2013. 221 p. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SILVÉRIO, V. R; MEDEIROS, P. M. Ação afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In: ARTES, A; UNBEHAUM, S; SILVÉRIO, V. (Orgs.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. v. 2. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 61-92.

TEIXEIRA, A. C. O. *Um estudo de caso da implementação das cotas sociais e raciais no ensino superior do CEFET-MG (2013-2015): acesso, permanência, e trajetória de estudantes negros cotistas*. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Resolução CONUN/UEMG nº 004*, de 10 de janeiro de 2020. Disponível em: < <http://www.uemg.br/resolucoes-conun/3684-resolucao-conun-uemg-n-004-de-10-de-janeiro-de-2020-altera-os-arts-1-e-3-da-resolucao-conun-uemg-n-443-de-04-de-outubro-de-2019-que-aprova-a-distribuicao-de-vagas-para-ingresso-de-discentes-na-universidade-do-estado-de-minas-gerais-a-partir-do-ano-de-2020>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Quadrilátero ferrífero*. Disponível em: < <https://sites.ufop.br/qfe2050/o-que-eh>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 399-422.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

ZAMBONI, V. de P. G. Permanência e sucesso acadêmico no Proeja no CEFET-MG. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO/A NEGRO/A

Curso:
Gênero:
Cor declarada:
Cidade:
Situação empregatícia:
Perspectivas educacionais:
Local e data da entrevista:

Questões:

1. Na sua trajetória escolar e profissional você já vivenciou o racismo? Quais são as suas memórias?
2. Você já foi vítima de preconceito racial no IFMG ou já presenciou essa prática com outros colegas? Comente sobre o tratamento no ambiente acadêmico.
3. Quais são as dificuldades que você tem para permanecer nos estudos?
4. Qual é a sua percepção quanto às ações da escola para a sua permanência?
5. O que a instituição poderia fazer para a sua permanência?
6. O que te faz permanecer no curso?
7. Considerando o atual governo, qual é a sua perspectiva quanto às ações afirmativas?

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade
Do Estado de Minas Gerais

TERMO DE ANUÊNCIA

Ilmo Sr. Joel Donizete Martins/ Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada ACESSO E PERMANÊNCIA: perspectivas do aluno cotista negro na Educação Profissional a ser realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas, pela mestranda Hosana Helena Peregrino, portadora do RG MG-16.087.251, sob orientação do Professor Dr. José Eustáquio de Brito, com o seguinte objetivo: analisar a articulação entre a perspectiva do aluno cotista negro quanto às ações afirmativas e as ações aplicadas para permanência deste estudante nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas, necessitando, portanto, ter acesso aos dados de controle e registro acadêmico a serem colhidos nos setores pertencentes à Diretoria de Ensino.

Solicitamos também, autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. A pesquisa não acarretará despesas para esta Instituição, sendo esta, por sua vez, voluntária.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a colaboração, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 01 de março de 2019.


Hosana Helena Peregrino
Pesquisadora Responsável

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato:(31)3916-8621/(31)3916-0471
cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Ed. Minas - 8º andar -
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves -
Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - MG - CEP: 31.630-
900 -

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPUS CONGONHAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade
Do Estado de Minas Gerais

AUTORIZAÇÃO

Eu, Hosana Helena Peregrino declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulada ACESSO E PERMANÊNCIA: perspectivas do aluno cotista negro na Educação Profissional.


Hosana Helena Peregrino
Pesquisadora Responsável

Eu, Joel Donizete Martins, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas, declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


JOEL DONIZETE MARTINS
Diretor-Geral
UEMG Campus Congonhas
Joel Donizete Martins
Portaria 1.333/2015 - PROU 23/09/2015
Diretor Geral

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato:(31)3916-8621/(31)3916-0471
cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Ed. Minas - 8º andar -
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves -
Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - MG - CEP: 31.630-
900 -

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a), _____

Eu, **Hosana Helena Peregrino**, aluna do curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, portadora do RG MG 16.087.251, residente na Avenida Michael Pereira de Souza, 3007, Campinho - Congonhas/MG, sendo meu telefone de contato (31) 98352-7834, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é **ACESSO E PERMANÊNCIA: desafios e perspectivas dos alunos cotistas negros na Educação Profissional**, cujo objetivo deste estudo é analisar a articulação entre a perspectiva do aluno cotista negro quanto às ações afirmativas e as ações aplicadas para permanência deste estudante nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionário com aproximadamente 30 questões de múltipla escolha e questões abertas somente aos alunos cotistas maiores de 18 (dezoito) anos. O tempo previsto para resposta é de aproximadamente 30 minutos. A aplicação de entrevista semiestruturada com aproximadamente 10 perguntas terá tempo previsto para a sua participação de aproximadamente 40 minutos. A entrevista será gravada com gravador de áudio e posteriormente transcrita. Conforme recomendações do Comitê de Ética, os áudios serão arquivados e preservados com sigilo e segurança pelo período de 5 (cinco) anos, não sendo utilizados para outros fins a não ser o da pesquisa aqui disposta. Durante as gravações será garantido o anonimato, podendo ser descartadas presencialmente caso ocorra a identificação. Se o entrevistado autorizar as gravações com áudio das entrevistas e/ou captura de imagens deverá assinar o **Termo de autorização do uso de imagens e depoimentos**, podendo desistir ou interromper a qualquer momento.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O risco relacionado à sua participação nesta pesquisa é ter algum tipo de constrangimento ao responder o questionário e a entrevista. Este risco poderá ser minimizado pelos seguintes procedimentos: utilização de um espaço reservado para responder ao questionário e a entrevista; opção de não responder alguma pergunta que lhe cause desconforto, sem que isto lhe cause algum prejuízo ou de interromper a qualquer momento a interlocução, sem prejuízo.

Os benefícios relacionados à sua participação na pesquisa serão indiretos: contribuição para o processo de produção de conhecimento sobre o acesso e permanência dos estudantes cotistas na educação profissional técnica de nível médio com a intenção de indicar caminhos para elaboração de políticas públicas para a permanência e acompanhamento desses estudantes.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, **Hosana Helena Peregrino** como responsável pela condução desta pesquisa tratará os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor (a) quiser saber. O senhor (a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31)3916-8621/(31)3916-0471
cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Ed. Minas - 8º andar -
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves -
Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - MG - CEP: 31.630-
900 -

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **ACESSO E PERMANÊNCIA: desafios e perspectivas dos alunos cotistas negros na Educação Profissional**, com o objetivo de analisar a articulação entre a perspectiva do aluno cotista negro quanto às ações afirmativas e as ações aplicadas para permanência deste estudante nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas. Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora **Hosana Helena Peregrino**, responsável pelo mesmo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante do mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: (____) _____

Email: _____

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do voluntário

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Hosana Helena Peregrino

Endereço: Avenida Michael Pereira de Souza, 3007, Campinho - Congonhas/MG

RG: MG-16.087.251

Fone: (31) 98352-7834

E-mail: hosanaelena@bol.com.br

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu nome _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora *Hosana Helena Peregrino* do projeto de pesquisa intitulado **ACESSO E PERMANÊNCIA: desafios e perspectivas dos alunos cotistas negros na Educação Profissional** a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Hosana Helena Peregrino
Pesquisadora

Assinatura

Nome completo do participante da pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEMG

Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8639 / cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Ed. Minas – 8º Andar – Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro Serra Verde – Belo Horizonte – MG – CEP: 31.630-900

ANEXO A – LEI 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012



CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (*"Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016*)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. ("Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão 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, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Acesso e Permanência: desafios e perspectivas do aluno cotista negro na Educação Profissional

Pesquisador: HOSANA HELENA PEREGRINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11927819.0.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.365.345

Apresentação do Projeto:

O projeto "Acesso e Permanência: desafios e perspectivas do aluno cotista negro na Educação Profissional" apresentado faz parte da dissertação de mestrado da proponente Hosana Helena Pelegrino, aluna da FAE/UEMG. O projeto é da área das Ciências Humanas e visa analisar a articulação entre a perspectiva do aluno cotista negro quanto as ações afirmativas e as ações aplicadas para permanência deste discente nos cursos técnicos noturnos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é analisar a articulação entre a perspectiva do aluno cotista negro quanto as ações afirmativas e as ações aplicadas para permanência deste estudante nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas.

Os objetivos secundários são: 1) Identificar as ações implementadas pela instituição para permanência dos alunos cotistas negros; 2) conhecer as percepções dos alunos cotistas negros quanto as ações afirmativas; 3) analisar o perfil dos cotistas negros dos cursos técnicos noturnos, buscando identificar os desafios e expectativas na educação e no trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos, a proponente comenta que devido ao contexto étnico-racial da pesquisa acredita-se

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br



UEMG - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.365.345

que podera ocorrer constrangimento ou desagradado no momento da entrevista. Para minimizar essa possibilidade, a pesquisadora propõe seguir um roteiro dinamico, de modo a identificar possiveis reacoes e deixar o entrevistado a vontade para interromper a interlocucao ou a sua participacao na pesquisa a qualquer momento.

Como beneficios a pesquisadora aponta que os estudos investigativos permitem acompanhar a evolucao das acoes afirmativas e conhecer os seus beneficios para o publico alvo. Os dados da pesquisa poderao, assim, demonstrar o alcance das metas das politicas publicas e indicar suas possiveis melhorias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e muito importante para a área de educação. A proponente fará uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Em seguida, irá convidar trinta alunos cotistas dos cursos noturnos do Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas. Será distribuído um questionário para estes participantes e posteriormente será feita uma entrevista com os mesmos (a entrevista será gravada em formato de áudio), com o intuito de obter as opiniões destes alunos sobre os pontos positivos e negativos das ações afirmativas presentes na escola. Após a coleta de dados será feita a análise destes dados levando-se em consideração a análise de conteúdo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto foi apresentada carimbada e assinada pelo Diretor da FaE/CBH/UEMG, Mauro Giffoni de Carvalho. A proponente apresentou o formulário com a informações básicas do projeto juntamente com o projeto de pesquisa. A carta de anuência foi anexada assinada e carimbada pelo diretor do Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Congonhas, Sr. Joel Donizete Martins. A proponente apresentou as perguntas relacionadas ao questionário e entrevistas a serem feitas. O Termo de autorização do uso de imagens e depoimentos e TCLE foram apresentados corretamente.

Recomendações:

A proponente realizou as modificações sugeridas pelo CEP/UEMG na versão anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br



UEMG - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.365.345

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1279399.pdf	09/05/2019 00:25:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_imagem.pdf	09/05/2019 00:25:01	HOSANA HELENA PEREGRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Hosana.pdf	09/05/2019 00:22:07	HOSANA HELENA PEREGRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia.pdf	15/03/2019 23:21:54	HOSANA HELENA PEREGRINO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/03/2019 23:02:55	HOSANA HELENA PEREGRINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	01/03/2019 18:03:55	HOSANA HELENA PEREGRINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Junho de 2019

Assinado por:
Wânia Maria de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br

Página 03 de 03