

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ALINE DE CARVALHO PEREIRA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO
MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes cotistas**

Alfenas/MG
2020

ALINE DE CARVALHO PEREIRA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO
MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes cotistas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG) como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas, campus Alfenas.

Linha de Pesquisa: “Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas” Eixo Temático: “Sociologia da Educação”

Orientador: Prof. Dr. Natalino Neves da Silva

Alfenas/MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Pereira, Aline de Carvalho.

Ações afirmativas na educação profissional técnica de ensino médio: um estudo de caso com jovens estudantes cotistas / Aline de Carvalho Pereira. -- Alfenas/MG, 2020.

168 f. : il. –

Orientador: Natalino Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2020.

Bibliografia.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Ensino técnico – Aspectos sociais. 3. Evasão escolar. 4. Discriminação na educação. I. Silva, Natalino Neves da. II. Título.

CDD 373.246

ALINE DE CARVALHO PEREIRA

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO COM JOVENS ESTUDANTES COTISTAS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 06 de julho de 2020

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Flávia Mateus Rios
Instituição: Universidade Federal Fluminense - UFF-RJ

Prof. Dr. Elias Evangelista Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 06/07/2020, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Evangelista Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 06/07/2020, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Mateus Rios, Usuário Externo**, em 06/07/2020, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0318459** e o código CRC **5E926DCD**.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão

Deus por ser meu alicerce em todos os momentos da minha vida e por ter-me proporcionado esta oportunidade, afinal Ele sabe o tempo certo para todas as coisas.

Àquele que tornou tudo possível, por meio de sua providência, orientador **Doutor Natalino**, por ter contribuído para a concretização deste estudo e por ser um exemplo de caráter, dignidade e exemplo para aqueles que **lutam pela igualdade étnico-racial em nossa sociedade**.

Ao meu esposo, **Evaldo**, por ser meu principal motivador neste processo de aprendizagem e à minha filha **Izzie** por ter proporcionado momentos de extrema felicidade no decorrer deste período de aprendizagem.

Às minhas principais incentivadoras, **Ana Caroline, Inara, Nayane e Paloma** por me aconchegar com abraços e palavras amigas, como exemplo: “Você consegue!”, durante todo processo de realização do Mestrado Acadêmico em Educação.

À Doutoranda **Jaqueline** por ter contribuído no processo de escolha da linha de pesquisa em que me ingressei e a meus colegas de trabalho, em especial, **Ana Flávia, Clarissa, Ludmila, e Mariana**, por terem auxiliado com a leitura, compreensão e enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus **pais e irmã** que, mesmo distantes, sempre torceram para o meu crescimento acadêmico e realização profissional, dentre os quais destaco **Gabriel Henrique e Maria Vitória**, sobrinhos amados que, ainda crianças, sempre perguntavam: “Está estudando, tia Aline?”.

Aos **interlocutores**, participantes deste estudo e aos **funcionários** da UNIFAL, em especial, os **colegas, os professores, secretários** e tantos outros que, com competência, asseguram a qualidade do **Programa de Pós-Graduação em Educação** desta distinta Universidade.

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

“E não vos conformeis com este século, **mas transformai-vos pela renovação da vossa mente**, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus”.

Romanos 12:2

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender o significado das cotas raciais para jovens estudantes cotistas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Sul de Minas, CEFET- MG unidade Nepomuceno. Atribuímos ao conceito de significação três categorias sociológicas de análise: percepções, juízo de valor e experiências vivenciadas. Os participantes do estudo foram 18 estudantes cotistas raciais com idades entre 15 a 19 anos matriculados na 1ª e 3ª série dos cursos técnicos integrados de Mecatrônica, Eletrotécnica e Redes de Computadores. Os dados foram coletados, por meio de entrevista individual semiestruturada e grupo focal, no período entre os meses de março a junho de 2019. No âmbito das problematizações, o estudo visou identificar se as Políticas Públicas Afirmativas exercem algum efeito no processo de construção subjetiva dos (as) jovens negros (as). Para tanto, buscou-se apreender como os estudantes cotistas lidam com questões relacionadas às relações étnico-raciais, na condição de estudantes oriundos de reservas de vagas tanto dentro quanto e fora do ambiente escolar, em seu convívio com colegas, professores e técnicos. A abordagem de estudo de caso se constituiu a principal metodologia de pesquisa utilizada. Outros instrumentos, para a coleta dos dados, fizeram parte ainda da investigação, tais como: revisão de literatura, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, análise quantitativa dos casos de evasão e permanência de cotistas e não cotistas raciais e a realização de um grupo focal. Os resultados evidenciaram que o significado de cotas raciais aos estudantes cotistas raciais estão relacionados com a ideia de ajuda, apoio, chance e oportunidade de ingressarem, em uma instituição federal de ensino técnico integrado, reconhecida pela qualidade do ensino ofertado. Constatou-se que os significados das cotas raciais, para os(as) jovens cotistas raciais, são dinâmicos e, portanto eles são ressignificados, à medida que esses(as) sujeitos tomam conhecimento da luta histórica de resistência da população negra em nosso país. A partir da construção de núcleos de significação com as informações obtidas, esperamos que os resultados aqui alcançados possam, em alguma medida, contribuir, juntamente com os demais estudos realizados, para entender melhor o processo de implementação das políticas afirmativas com o enfoque nesse público estudantil e nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Desigualdades Sociorraciais. Evasão e Permanência de Cotistas Raciais. Comissões de Heteroidentificação Complementar.

ABSTRACT

In this research, we seek to understand the meaning of racial quotas for young quota students at the Federal Center for Technological Education of the South of Minas, CEFET- MG, *Nepomuceno* unit. We attribute to the concept of meaning, three sociological categories of analysis, which are: perceptions, value judgment and lived experiences. The study participants were 18 racial quota students aged from 15 to 19 years old. They are enrolled in the 1st and 3rd grade of integrated technical courses in Mechatronics, Electrotechnics and Computer Networks. Data were collected through semi-structured individual interviews and focus groups from March to June 2019. Within the problematizations scope, the study aimed to identify whether Affirmative Public Policies have any effect on the subjective construction process of young black people (boys and girls). To this end, we sought to apprehend how quota holders' students deal with issues related to ethnic-racial relations as students from vacancy reservations, both inside and outside the school environment, in their interaction with colleagues, teachers and technicians. The case study approach was the main research methodology used. Other instruments, for data collection, were also part of the investigation, such as: literature review, documentary research, semi-structured interviews, quantitative analysis of the cases of evasion and permanence of quota students and non-quota holder racial students, and the realization of focus group. The results showed that the meaning of racial quotas for racial quota students is related to the idea of help, support, chance and opportunity to enter in a federal institution of integrated technical education recognized for the quality on education offered. It was found that the meanings of racial quotas for young racial quota students (boys and girls) are dynamic and, therefore, they are re-signified as these subjects (boys and girls) become aware of the historical struggle of resistance of the black population in our country. Based on the construction of meaning cores with the information obtained, we hope that the results achieved here can, to some extent, contribute, together with the other studies carried out, to better understand the process of implementing affirmative policies with a focus on this student audience and at that level of education.

Keywords: Socio-racial inequalities. Evasion and Permanence of Racial Quota Holders. Complementary Heteroidentification Commissions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	- Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPROSUL	- Centro de Educação Profissional do Sul de Minas
CFE	- Conselho Federal de Educação
COPEVE	- Comissão Permanente de Vestibular
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
ENEM	- Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FNB	- Frente Negra Brasileira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
IFES	- Instituto Federal de Ensino Técnico e Superior
IFET	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	- Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	- Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
META	- Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAC	- Programa de Aceleração de Crescimento
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAMPLP	- Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco
SCIELO	- Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library

SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEN	- Teatro Experimental do Negro
UENF	- Universidade do Estadual Norte Fluminense
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UHC	- União dos Homens de Cor
UHC	- União dos Homens de Cor
UNESCO	- Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Ingressantes matriculados na Instituição – Ensino Técnico Integrado.....	20
Tabela 2 -	Proporção de pessoas no último Censo (%) - IBGE 2010	24
Tabela 3 -	Estudantes entrevistados dos três cursos técnicos integrados	26
Tabela 4 -	Perfil dos entrevistados dos três cursos técnicos integrados	27
Tabela 5 -	Quantitativo Total de estudantes matriculados nos três cursos técnicos integrados	28
Tabela 6 -	Dados populacionais – Censo IBGE 2010	33
Tabela 7 -	Pesquisas relacionadas à temática de Pesquisa.....	48
Tabela 8 -	Legislações que regem as Comissões de heteroidentificação	57
Tabela 9 -	Cursos ofertados nas Instituições CEFET - MG	85
Tabela 10 -	Taxa de evasão e permanência estudantil em (%) anos 2013-2018.....	96
Tabela 11 -	Taxa de evasão e permanência em % por gênero.....	99
Tabela 12 -	Estatísticas dos Classificados – Processo Seletivo Ensino Técnico Integrado.....	115
Tabela 13 -	Situação final do desempenho escolar de cotistas e não cotistas raciais.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto panorâmica CEFET-MG, unidade Nepomuceno	22
Figura 2 - Mapa do município localizado em Nepomuceno - Minas Gerais	23
Figura 3 - Distribuição das Reservas de Vagas.....	45
Figura 4 - Acesso à inscrição dos candidatos em Processos Seletivos	67
Figura 5 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor/raça e as Grandes Regiões (%).	76
Figura 6 - Frequência curso técnico de nível médio, por sexo e cor/raça (%).....	78

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 - Vulnerabilidades Educacionais - INEP 2018	77
Gráfico 2 - Percentual de matrículas na educação profissional segundo cor/raça – Brasil – 2018	78
Gráfico 3 - Estudantes cotistas raciais matriculados no período letivo de 2019.....	98
Gráfico 4 - Evasão do curso entre os anos de 2013 a 2018	100
Gráfico 5 - Motivos de evasão de estudantes cotistas e não cotistas raciais.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Perfil dos discentes do CEFET- MG – Campi Nepomuceno	19
Contextualizando o lócus de pesquisa.....	21
Percursos Metodológicos.....	25
Estudo de caso.....	29
Entrevistas Semiestruturadas.....	30
Grupo Focal	31
Amostragem	32
Análise dos dados.....	33
Análise Documental.....	34
Organização do trabalho	35
Capítulo 1. As políticas de ações afirmativas e o ensino técnico brasileiro.....	37
1.1 Políticas de Ações Afirmativas no contexto educacional brasileiro	37
1.2 Revisão de literatura sobre Políticas de Ações Afirmativas no contexto da educação técnica profissional	47
1.3 Comissão de heteroidentificação complementar	56
1.4 Implementação das Comissões de heteroidentificação no CEFET-MG campus Nepomuceno	58
1.5 A Construção Identitária Negra.....	68
1.6 A juventude negra como recorte de investigação	72
Capítulo 2. Desigualdades sociorraciais e educação profissional técnica.....	75
2.1 Ensino profissionalizante e população negra	79
2.2 Permanência e evasão nos CEFETs no contexto de políticas de ações afirmativas.....	92
2.2.1 Evasão e permanência na educação técnica profissional: um campo emergente de pesquisa a ser investigado	94
2.2.2 Investigando os principais motivos de evasão de estudantes cotistas e não cotistas raciais	101
2.2.3 Políticas de Assistência Estudantil no CEFET-MG, Nepomuceno	104
Capítulo 3. Políticas de Ações Afirmativas e o ensino médio técnico federal: entre a afirmação e a negociação da identificação étnico-racial	108

3.1	O significado das cotas raciais para jovens negros (as)	109
3.2	Politizando estigmas sociorraciais: o ingressante por cotas raciais é menos inteligente?	113
3.3	Do acesso ao ensino técnico por meio das cotas raciais à conscientização racial	121
3.4	Ser cotista racial: medos, receios e posicionamentos políticos	125
3.5	Muda-se o contexto sociopolítico, mas permanecem as mentalidades colorraciais	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXO I – DOCUMENTO DE AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.	153
	ANEXO II – PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS AUTODECLARADOS NEGROS (PRETOS OU PARDOS).	154
	ANEXO III – CRITÉRIOS E OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO.....	156
	APÊNCICE I – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI.....	157
	APÊNCICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	158
	APÊNCICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS	159
	APÊNDICE IV - ASSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA OS JOVENS, NOS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 CNS/MS)	162
	APÊNCICE V – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	165
	APÊNCICE VI – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	167

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no contexto das políticas de ações afirmativas, no que concerne à obrigatoriedade de implementação da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a política de cotas raciais para a instituição federal de ensino técnico de nível médio e superior (BRASIL, 2012).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2012 e 2016, o Brasil foi constituído, em sua maioria, por pessoas autodeclaradas pardas (46,7%) e pretas (8,2%) em comparação à população autodeclarada branca (44,2%). Entretanto a desigualdade racial ainda se faz presente no cotidiano da população brasileira. Conforme a pesquisa do PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios, realizada no terceiro trimestre de 2017, a população preta e parda enfrenta desigualdades na progressão da carreira, na igualdade salarial, acesso ao mercado de trabalho formal, além de ser mais susceptível à violência e ao assédio moral.

O indicador acerca da educação tem demonstrado que brancos possuem mais acesso à educação que negros¹ e que a taxa entre cidadãos negros e pardos analfabetos correspondem ao dobro da registrada entre brancos.

Contudo a literatura tem revelado avanços significativos na promoção de políticas que viabilizem à população negra o acesso à educação de nível médio e superior. Dessa forma, instituições de ensino médio e superior têm implantado o sistema de reserva de vagas, como uma política de ação afirmativa obrigatória a instituições federais pela Lei nº. 12.711/12 fruto de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro (BRASIL, 2012).

O sistema de cotas, também definido como uma entre as diversas políticas de ação afirmativa, apresenta-se como um instrumento de ação regulatória de reservas de vagas, para estudantes oriundos de escolas públicas, que desejem pleitear as vagas em instituições federais de ensino médio e de nível superior mediante as políticas de cotas (BRASIL, 2012).

Conforme as determinações dessa Lei, as instituições federais devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas, em proporção ao mínimo igual a desses coletivos pretos, pardos e indígenas, na constituição da população da unidade da Federação, em que se encontra

¹ A categoria analítico negro é entendida, neste trabalho, a partir da junção de pretos e pardos, conforme a categoria censitária adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

instaurada a instituição, de acordo com os dados organizados pelo último censo do IBGE (LEITE; SILVA, 2016).

Seguindo essa recente realidade instituída em nosso país, o problema central desta pesquisa propõe compreender qual é o significado das cotas raciais para os(as) cotistas raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica do Sul de Minas, CEFET- MG.

A fim de alcançar esse propósito, neste estudo buscou-se escutar 18 jovens sujeitos² matriculados no 1º e 3º anos do ensino médio integrado, por meio da amostragem dos três cursos técnicos ofertados pela instituição, para que pudessem expressar seus pontos de vista acerca da sua condição juvenil, de estudante e cotista pelo sistema de cotas raciais. Ou seja, beneficiado pelas Políticas de Ações Afirmativas.

Dado que o conceito de ação afirmativa, na óptica de Gomes (2002, p. 133), é delineado como “[...] uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias”, o recorte no público juvenil negro (a)³ justifica-se pelo fato de entendê-lo:

[...] não como mera expressão de opiniões juvenis, mas como importantes interlocutores de uma sociedade em permanente mudança, que caminha para um mundo mais deles que nosso, pois serão eles que cumprirão a tarefa de gerir a sociedade futura, a, na qual têm contribuído com seus diálogos e protestos de forma efetiva (SILVA, 2016, p. 28).

Espera-se, nesse sentido, que o resultado desta pesquisa explicita as visões de mundo relacionadas às relações étnico-raciais as quais os sujeitos possuem. O tema do estudo está relacionado com a minha trajetória pessoal e profissional. No que concerne ao ambiente educacional, teve início, em 2014, quando ingressei no serviço público ao cargo de Técnica Administrativa em Educação, nível D, na Universidade Federal de São João Del Rei, em São João Del Rei, como servidora da equipe de apoio no Setor de Compras e Licitações. Este estudo possibilitou-me vivenciar algumas das diversas atividades desempenhadas no âmbito acadêmico e universitário.

No ano de 2015, foi-me concedida a oportunidade de atuar no corpo Técnico Administrativo do CEFET-MG, na cidade Nepomuceno, que se localiza ao Sul de Minas. Assim que comecei a trabalhar nessa unidade, fui alocada para o setor de lotação de Registro Escolar e Controle Acadêmico, atual Coordenação de Registro Escolar e Controle Acadêmico em que tenho atuado até o presente momento, na execução de diversas atividades típicas do setor, tais como: a execução e renovação de matrícula em curso; o registro e emissão de

² Esse número corresponde à amostra referente a um terço do quantitativo de representação do universo total de cotistas raciais matriculados na instituição pelo sistema de cotas em 2018.

documentos, tais como históricos escolares, diplomas, declarações dentre outros; o controle de notas e frequência dos estudantes via sistema; a elaboração de relatórios de aprovação, reprovação, evasão, desligamento e jubramento; a organização das turmas, segundo critérios institucionais, dentre outros.

A entrada no CEFET-MG propiciou-me maior envolvimento e participação institucional, assim, entre os anos de 2017 a 2018, participei de diversas atividades desta instituição, dentre as quais destaco a participação na comissão de divulgação institucional; a comissão de mostra de cursos do CEFET-MG; a comissão encarregada de organizar todas as etapas do Curso Pro-técnico (constituído para a preparação dos estudantes à realização das provas dos processos seletivos ensino técnico do CEFET- MG); a comissão de arte e cultura; participação no Grupo de Pesquisa em Avaliação do Ensino Técnico e Engenharia - GPAETE e na Banca para verificação da autodeclaração de candidatos inscritos na modalidade de reserva de vagas como pretos, pardos e indígenas de processos seletivos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e SISU).

Desta maneira, meu interesse em estudar sobre esta temática de pesquisa teve início com o exercício de minhas atribuições no setor institucional, que viabilizou um contato mais estreito com professores, estudantes e futuros ingressantes nesta instituição de uma forma distinta daquela anteriormente vivenciada em nossa trajetória acadêmica como discentes na educação básica, superior entre outros.

No exercício dessa função minha principal atribuição visou atender as solicitações, pedidos e necessidades deste público, o que contribuiu para que assimilasse sentimentos, ações e atitudes antes não percebidas em outros ambientes de trabalho.

Dentre as atividades desempenhadas como Assistente em Administração na área de Educação, a efetuação das matrículas dos estudantes, ingressantes em cada ano, consistia no período mais aguardado em nosso setor, pois cabia a nós a responsabilidade de receber toda a documentação, auxiliar no preenchimento de formulários, sanar dúvidas, cadastrá-los no sistema acadêmico, informar o número de matrícula dentre outros procedimentos que viabilizavam a recepção novos estudantes.

Em particular, tinha afinidade em recepcionar candidatos de processos seletivos e ingressantes nos cursos integrado e subsequente, pois esse primeiro contato me possibilitava criar estratégias de como abordar os estudantes no preenchimento de formulário e na entrega de documentação. No ato da matrícula, os estudantes aprovados no processo seletivo sempre vinham acompanhados de pais e/ou responsáveis para o o cumprimento da legislação aplicada aos estudantes menores de idade.

Com frequência, quando perguntava aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas raciais sobre a sua autodeclaração racial, a fim de preenchimento do formulário de matrícula, havia certa dúvida, constrangimento e dificuldade em responder sobre sua cor/raça. Alguns estudantes perguntavam aos pais sobre qual era a sua cor/raça, tendo em vista a adequá-la, conforme as opções disponíveis no formulário (preta ou parda).

Eram flagrantes as dúvidas ocasionadas no momento da autodeclaração. Enquanto alguns acreditavam que não eram pardos, mas sim amarelos, havia outros estudantes de cor/raça preta que ficavam constrangidos ao responder à pergunta. Reações como silêncio, cabeça baixa, apertos de mãos e tonalidade de voz sussurrante quase sempre foram passíveis de serem verificadas nesse momento.

Na ocasião, os familiares indagavam: “Minha filha não é preta ela é negra”. Houve casos em que até mesmo o próprio estudante me questionou: “Qual é a cor você acha que devo marcar”? Nesse período, não havia informações mais detalhadas nos editais e os candidatos que optavam pelo sistema de reserva de vagas às cotas raciais não tinham a necessidade de escolher a cor/raça nas inscrições on-line dos processos seletivos, sendo necessário apenas selecionar a modalidade de reserva de vagas à qual desejavam se candidatar. Acredito que este seja um dos diversos motivos, para que estes estudantes, pais e/ou responsáveis tivessem determinadas atitudes diante da autodeclaração racial.

Essas atitudes observadas despertaram em mim o desejo e interesse em conhecer com afinco sobre como os estudantes cotistas do ensino médio integrado lidavam com as questões étnico-raciais não só no ambiente escolar quanto fora dele.

No segundo semestre de 2017, o CEFET-MG passou a adotar, em todos os campi, as bancas para a verificação da autodeclaração de candidatos do médio integrado e de nível superior pelo qual tive a oportunidade de compreender um pouco mais sobre a temática de pesquisa.

Como integrante da Comissão de verificação de cor/raça, deparei-me com situações semelhantes às vivenciadas anteriormente, no auxílio do preenchimento de formulários de matrícula, entretanto sob um panorama totalmente distinto. Isto é, no contexto desse trabalho, pesa a responsabilidade de deferir ou indeferir a matrícula de um candidato inscrito pelo sistema de cotas.

Durante a realização das bancas, explicávamos, a princípio, a finalidade das Comissões de verificação de cor/raça, fazíamos um breve apanhado da implementação das políticas de ações afirmativas, nas instituições federais e, em seguida, perguntávamos ao

candidato sobre a sua autodeclaração cor/raça, conforme a informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): preta, parda ou indígena.

Os candidatos eram avaliados individualmente sem a presença dos pais ou responsáveis. Por se tratar de estudantes entre 15 a 19 anos não usávamos jargões técnicos. Muitos candidatos apresentavam o posicionamento de que não compreendiam muito bem a Lei nº. 12.711/12, bem como sobre a origem da implementação desta política no Brasil (BRASIL, 2012).

As respostas, em sua maioria, resumiam-se a um sim ou não. Em outras ocasiões, alguns estudantes expressavam o argumento de que as cotas raciais se apresentavam como uma oportunidade para o acesso dos negros a uma educação de qualidade. Já outros respondiam que enxergavam nas cotas raciais um meio de favorecer seu ingresso em instituições de ensino.

Diante deste universo diversificado de posicionamentos, em relação à política de cotas raciais, suscitou-me o desejo de entender melhor, no âmbito de uma pesquisa acadêmica, como essas problematizações têm sido investigadas, sobretudo, no âmbito do campo de estudo das relações étnico-raciais em interface com a educação média técnica.

Perfil dos discentes do CEFET- MG – Campi Nepomuceno

O perfil dos estudantes do CEFET-MG apresenta variações decorrentes de um ano para o outro. Tendo como parâmetro o questionário aplicado, nos dois últimos anos, pela Coordenação Pedagógica desta unidade, foi possível identificar algumas características peculiares destes estudantes. Em um primeiro momento, pôde-se identificar que os percentuais de estudantes ingressantes do sexo feminino e masculino variam de um ano para outro.

Em 2018, a unidade apresentou 44,79% estudantes do sexo masculino e 55,21% estudantes do sexo feminino. Esse percentual não alterou significativamente com a transição dos períodos letivos, dados que, no início do ano de 2019, o percentual de discentes ingressantes do sexo feminino foi de 57,47% em comparação com os estudantes do sexo masculino com percentual de 42,53%. Quanto ao percentual de cor/raça, verificamos que o 56,2% dos estudantes que se autodeclararam pardos ou pretos elevou-se de 51,05%, em 2018, para 59,77% em 2019.

Em ambos dos períodos letivos, não houve estudantes que se autodeclararam como estudantes indígenas. Foi perceptível também a redução dos índices de estudantes brancos do período letivo de 2018 (42,71%) para o ano letivo de 2019 (36,78%).

Tabela 1 - Ingressantes matriculados na Instituição – Ensino Técnico Integrado

Estudantes Ingressantes CEFET – MG unidade Nepomuceno		
Gênero (%)	2018	2019
Homens	44,79	42,53
Mulheres	55,21	57,47
Auto declaração Cor/Raça (%)	2018	2019
Branco	42,71	36,78
Pretos	10,42	14,94
Pardos	40,63	44,83
Amarelos	5,21	2,30
Indígenas	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos pelo relatório anual disponibilizado pela Coordenação Pedagógica (2020).

Foi possível identificar que 77,3% desses estudantes residem em casas com três a cinco moradores em 2017 e 88,17% no ano de 2018. Quando foram questionados sobre a renda familiar, 73,4% dos entrevistados apresentaram renda familiar de até dois salários mínimos, em 2017, comparados com 59,38% no ano de 2018. De acordo com esse levantamento, 45,6% dos pais apresentavam ensino fundamental, em 2017, comparado com 40,63% dos pais que tinham ensino fundamental em 2018.

Conforme a pesquisa, as mães apresentaram nível de instrução maior, em 2018, ou seja, ensino médio completo, 41,66% no ano 2018, em comparação a 34,4% % das mães que possuíam ensino médio completo. Segundo os questionários aplicados, nos dois últimos anos, os estudantes são motivados a estudar no CEFET- MG, mais propriamente no interior do Sul de Minas Gerais pela qualidade do ensino ofertado por essa instituição.

A maioria dos ingressantes em cursos técnicos dessa instituição apresentou faixa etária entre 15 a 19 anos, sendo 87,7% no ano de 2017 e 87,5% em 2018. Em 2017, 62,9% dos estudantes residiam nessa cidade, lócus da pesquisa, entretanto, no ano de 2018, esse percentual reduziu para 46,87%.

Sendo assim, a escolha da instituição a ser pesquisada é justificada por três motivos principais: em primeiro lugar, pela possibilidade de analisar a adoção de cotas raciais no ensino médio integrado da rede federal de ensino; em segundo, por existir poucos trabalhos relacionados à temática e, em terceiro, por essa escola constituir o meu local de trabalho ao exercer a função de Técnica Administrativa em Educação.

Contextualizando o lócus de pesquisa

O CEFET- MG denomina-se como autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC); constitui a maior instituição de ensino tecnológico do Estado de Minas Gerais, sendo fruto da transformação da então Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Lei n. 6.545 de 30/6/1978 (BRASIL, 1978), alterada pela Lei n. 8.711, de 28/9/93 (BRASIL, 1993) de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar para o exercício de suas atividades (CEFET-MG, 2012). Apresenta-se como uma Instituição Federal de Ensino Técnico e Superior (IFES) multicampi pública e gratuita, no âmbito da educação básica, em seu nível médio e superior de forma indissociada tal como uma universidade tecnológica, o ensino, a pesquisa e a extensão (CEFET-MG, 2012).

A sede principal do CEFET- MG possui 109 anos, localizada em Belo Horizonte, cuja região metropolitana compreende trinta e quatro municípios. A Instituição apresenta três campi em Belo Horizonte (campi I, II e VI) e oito localizados nas seguintes regiões: Leopoldina (Campus III), Araxá (Campus IV), Divinópolis (Campus V), Timóteo (Campus VII), Varginha (Campus VIII), Nepomuceno (Campus IX) e Curvelo (Campus X) e Contagem (região metropolitana de Belo Horizonte).

A unidade CEFET- MG, em Nepomuceno, obteve sua autorização de funcionamento exarada pela Portaria do MEC nº 2.025, de 28 de dezembro de 2006 pela incorporação do então Centro de Educação Profissional do Sul de Minas - CEPROSUL. Esta unidade CEFET-MG foi instituída no interior, em 2007 pelo convênio entre o CEFET- MG, MEC/FNDE e a Fundação Monsenhor Luiz de Gonzaga (CEFET-MG, 2012).

A escola anteriormente denominada CEPROSUL foi criada em 1999 e recebia recursos de um programa mantido pelo governo federal, titulado como Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O CEPROSUL ofertava cursos técnicos noturnos de Gestão de Bens e Serviços, Eletromecânica e Eletrotécnica.

Por meio da federalização, a instituição inaugurou, em 2008, a oferta dos cursos de EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) em Mecatrônica e Eletrotécnica ambos nas modalidades integrada, concomitância externa e subsequente. Em 2011, o curso de Redes de Computadores foi implementado na modalidade integrada e, no primeiro semestre de 2015, a instituição passou a ofertar o primeiro curso de graduação em Engenharia Elétrica.

A estrutura física do Campus IX é composta por uma área de 2.887,42 m² de edificações, abrigando área administrativa, biblioteca, auditório com 128 lugares, cantina, 13 salas de aula com recursos áudio visuais, 1(uma) sala de CPD (sala do servidor de dados) e 18 laboratórios e oficinas. A cidade de Nepomuceno está localizada próxima à rodovia Fernão Dias (BR-381), pertencendo à Microrregião de Lavras (CEFET-MG, 2012).

Figura 1 - Foto panorâmica CEFET-MG, unidade Nepomuceno



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

O município apresenta população estimada de 26.769 habitantes em 2019, dados que o último estudo estatístico contabilizou (2010) 25.733 pessoas. O salário médio mensal da população estava estimado em 1,7 salários mínimos em 2015. Atualmente, a economia desta cidade fundamenta-se nos setores agrícola e industrial, destacando as empresas de café, aviário, confecções, fábrica de ração animal, indústrias metalúrgicas, de produtos alimentícios e de mobiliário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2010).

A cidade possui o total de duas escolas particulares (maternal ao ensino médio), seis escolas públicas estaduais de ensino fundamental, dentre elas, uma de ensino médio, duas escolas municipais de ensino fundamental e um instituto federal de ensino médio e superior.

Figura 2 - Mapa do município localizado em Nepomuceno - Minas Gerais



Fonte: Adaptado de Wikipédia (2019)⁴.

Esse município e as cidades vizinhas apresentam atividades econômicas voltadas às áreas: industrial, agrária, alimentícia e vestuário, sendo a produção de café o principal responsável pela fonte de renda e ocupação temporária, como, por exemplo, os apanhadores de café. Com a finalidade de formar profissionais, para suprir as demandas do município, cidades circunvizinhas, entre outras, a instalação do CEFET- MG tem buscado desde a sua implantação possibilitar aos jovens e adolescentes oportunidades para uma formação, integrada, técnica e profissional, a fim de suprir os setores industriais, construção civil e de serviços, nos quais a instituição possui destacada atuação (CEFET, 2014).

Conforme o último censo demográfico explicitado na Tabela 2, a prevalência dessa determinada população, no interior do Sul de Minas, autodeclarou-se da cor ou raça brancos 52,04% em comparação com os pardos 31,49%, pretos 12,9%, amarelos 3,55% e indígenas 0,09%. Conforme a amostra do IBGE em 2010, o município apresentou proporção semelhante entre homens (49,87%) e mulheres (50,13%).

Quanto ao nível de escolaridade, boa parte dos cidadãos foi classificada, de acordo com os perfis do IBGE em: sem instrução e fundamental incompleto 70,3%, fundamental completo e médio incompleto 11%, nível médio completo e superior incompleto 11,4% e superior completo 7,24%. (IBGE, 2010).

⁴ WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. 2019. Disponível em: https://www.familysearch.org/wiki/pt/Nepomuceno,_Minas_Gerais_-_Genealogia. Acesso em: 12 abr. 2019.

Tabela 2 - Proporção de pessoas no último Censo (%) - IBGE 2010

População no último Censo - IBGE 2010		Nepomuceno	Lavras
Número de Habitantes		25.733	92.200
Proporção de Pessoas por Nível de Instrução (%)		Nepomuceno	Lavras
Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto		70,3	42,70
Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto		11	14,20
Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto		11,4	26,60
Ensino Superior completo		7,24	16,50
Autodeclaração Cor/Raça (%)		Nepomuceno	Lavras
Branços		52,04	53,75
Pretos		12,9	13,01
Pardos		31,49	31,93
Amarelos		3,55	1,15
Indígenas		0,09	0,16

Fonte: IBGE (2010)⁵

A cidade de Nepomuceno encontra-se localizada ao Sul do estado de Minas Gerais, a 11,6 km da rodovia Fernão Dias (BR-381), pertencente à microrregião de Lavras. Além da comunidade nepomucenense, o CEFET-MG unidade de Nepomuceno atende estudantes do ensino médio técnico e superior de diversos municípios do Sul de Minas Gerais, dentre as quais citamos: Alfenas, Boa Esperança, Campo Belo, Cana Verde, Candeias, Carmo da Cachoeira, Coqueiral, Ijaci, Itumirim, Perdões, Ribeirão Vermelho, Santana da Vargem, Santana do Jacaré, Santo Antônio do Amparo, Três Corações, Três Pontas, Varginha, Lavras, entre outros.

De acordo ainda com o questionário, os estudantes ingressantes na instituição, no período letivo de 2019, dos estudantes ingressantes, que não pertencem ao município, 72,7% pertencem ao município de Lavras e 20,8% são do município de Coqueiral em contraste com outros municípios.

Os dados disponibilizados pelo IBGE revelam que a cidade de Lavras apresentou população de 92.200 habitantes, em 2010, com população estimativa de 103.773 em 2019. O município apresenta maior percentual de pessoas de cor ou raça branca 53,75% em comparação com os pardos 31,93%, pretos 13,01%, amarelos 1,15% e indígenas 0,16%.

Esse município apresentou menor percentual de pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto (42,70%), maior proporção de pessoas que concluem ensino médio completo (26,60%) e ensino superior completo (16,50%) em comparação com o município de Nepomuceno. Os estudantes do município de Lavras contam com transporte escolar gratuito, concedido pela prefeitura de Lavras, nos períodos matutinos e vespertinos.

⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010ED.asp?o=16&i=P>. Acesso em: 30 jun. 2018.

No que concerne à abordagem da temática na instituição, identificamos que a unidade possui uma profissional docente doutora em Letras que trata sobre relações étnico-raciais, nos cursos técnicos e na graduação e um docente doutor em Educação que discute sobre camadas populares que obtiveram sucesso escolar ou que passaram por um processo social de mobilidade social ascendente. No decorrer do período letivo de 2017 e 2018, a instituição não apresentou atividades relacionadas a grupos de estudo voltados à discussão da temática étnico-racial, programas específicos voltados ao acolhimento e permanência de estudantes ‘negros ou estudantes cotistas’ e uma programação específica, como a semana da consciência negra, consonante ao levantamento realizado, nos dois últimos anos, no site institucional.

Nos cursos técnicos, a profissional docente doutora em Letras introduz a cultura afro-brasileira, geralmente, nos 3º anos dos cursos técnicos integrados, na disciplina de literatura, conforme a legislação determina, por meio da Lei nº. 10.639/2003 e com a grade curricular de cada curso (BRASIL, 2003). Apenas no semestre passado (2017/2), no curso de graduação em Engenharia Elétrica, foi ofertada aos estudantes a disciplina optativa em relações étnico-raciais; nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes não foi abordado sobre a temática.

Percursos Metodológicos

Para a coleta das informações, foi realizado o trabalho de revisão de literatura, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com 18 estudantes, sendo quatro homens e 14 mulheres, autodeclarados pretos e pardos, dos 1º e 3º anos, bem como a realização de um grupo focal com jovens estudantes dos 1º e 3º anos dos três cursos técnicos integrados.

Tabela 3 - Estudantes entrevistados dos três cursos técnicos integrados

Participantes	Nome Fictício	Idade	Local	Ano de Ingresso	Série	Curso	Cor/Raça	Reserva de Vagas
1	Amanda	15	Nepomuceno	2019	1º	Redes de Computadores	Parda	Escola Pública e Cor
2	Ana	18	Nepomuceno	2016	3º	Eletrotécnica	Parda	Escola Pública e Cor
3	Ana Luisa	15	Lavras	2019	1º	Redes de Computadores	Preta	Escola Pública e Cor
4	Bianca	17	Lavras	2017	3º	Redes de Computadores	Parda	Escola Pública e Cor
5	Cabral	16	Lavras	2019	1º	Eletrotécnica	Preto	Escola Pública e Cor
6	Carolina	15	Lavras	2019	1º	Mecatrônica	Preta	Escola Pública e Cor
7	Cristina	17	Lavras	2017	3º	Redes de Computadores	Preta	Escola Pública, Renda e Cor
8	Emanuely	15	Nepomuceno	2019	1º	Redes de Computadores	Parda	Escola Pública, Renda e Cor
9	Fernanda	16	Lavras	2018	1º	Redes de Computadores	Preta	Escola Pública e Cor
10	Julia	16	Lavras	2019	1º	Redes de Computadores	Parda	Escola Pública, Renda e Cor
11	Junior	16	Lavras	2019	1º	Redes de Computadores	Preto	Escola Pública, Renda e Cor
12	Letícia	19	Nepomuceno	2018	1º	Redes de Computadores	Preta	Escola Pública, Renda e Cor
13	Lorena	17	Nepomuceno	2019	1º	Mecatrônica	Parda	Escola Pública, Renda e Cor
14	Marcos	16	Nepomuceno	2018	1º	Mecatrônica	Pardo	Escola Pública, Renda e Cor
15	Maria Cecília	15	Lavras	2019	1º	Eletrotécnica	Preta	Escola Pública e Cor
16	Maycon	15	Nepomuceno	2019	1º	Redes de Computadores	Preto	Escola Pública e Cor
17	Melissa	16	Lavras	2019	1º	Mecatrônica	Preta	Escola Pública e Cor
18	Roberta	16	Nepomuceno	2019	1º	Redes de Computadores	Parda	Escola Pública e Cor

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

Em relação ao procedimento ético de pesquisa e pelo fato de os estudantes apresentarem faixa etária entre 15 e 19 anos, disponibilizamos para eles (as) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento - TCLE, tendo consentimento inclusive de seus respectivos familiares. De igual modo, todo o uso de documentos internos da instituição foi submetido à apreciação do conselho de ética interno para a sua aprovação.

A fim de traçar o perfil dos estudantes entrevistados, reunimos características que nos ajudassem a compreender o perfil dos cotistas raciais. Informações expressas na Tabela 4.

Tabela 4 - Perfil dos entrevistados dos três cursos técnicos integrados

Participantes	Nome Fictício	Quant. Membro da Família	Renda Familiar	Escolaridade e Profissão dos Responsáveis
1	Amanda, 1º Red. Pard. Nep.	6	2 salários mínimos	Mãe - Ensino Médio Completo (dona de casa) Pai - Ensino Médio Completo (autônomo)
2	Ana Luisa, 1º Red. Pret. Lav	9	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Médio Incompleto (autônoma) Avó- Sem Estudo (aposentada)
3	Ana, 3º Elet. Pard. Nep.	3	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Fundamental Completo (dona de casa) Padrasto - Ensino Fundamental Incompleto (agricultor)
4	Bianca, 3º Red. Pard. Lav.	3	4 salários mínimos	Mãe - Ensino Fundamental Completo (diarista) Pai - Ensino Fundamental Completo (pedreiro)
5	Cabral, 1º Elet. Pret. Lav.	5	3 salários mínimos	Mãe - Ensino Superior Completo (professora) Padrasto - Ensino Médio Completo (porteiro)
6	Carolina, 1º Mec. Pret. Lav.	3	2 salários mínimos	Mãe - Ensino Médio Completo (auxiliar de limpeza) Pai - Ensino Médio Completo (pedreiro)
7	Cristina, 3º Red. Pret. Lav.	5	3 salários mínimos	Avó - Ensino Fundamental Incompleto (aposentada) Mãe - Ensino Superior Completo (monitora de creche) Pai - Ensino Médio Completo (marceneiro)
8	Emanuely, 1º Red. Pard. Nep.	4	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Superior Incompleto (conselheira tutelar) Tio - Ensino Fundamental (pedreiro) Avó - Sem Estudo (aposentada)
9	Fernanda, 1º Red. Pret. Lav.	4	3 salários mínimos	Mãe - Ensino Superior Completo (professora) Pai - Ensino Superior Completo (professor)
10	Julia, 1º Red. Pard. Lav.	2	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Médio Completo (cozinheira de restaurante)
11	Junior, 1º Red. Pret. Lav.	4	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Fundamental Incompleto (dona de casa) Pai - Ensino Fundamental Incompleto (lavra dor)
12	Letícia, 1º Red. Pret. Nep.	6	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Médio Incompleto (apanhadora de café) Pai - Ensino Fundamental Incompleto (desempregado)
13	Lorena, 1º Mec. Pard. Nep.	2	Meio salário mínimo	Mãe- Ensino Médio Completo (empregada doméstica)
14	Marcos, 1º Mec. Pard. Nep.	5	5 salários mínimos	Mãe- Ensino Médio Completo (auxiliar de serviços gerais) Pai- Ensino Médio Completo (assistente administrativo)
15	Maria Cecília, 1º Elet. Pret. Lav.	2	1 salário mínimo	Mãe - Ensino Médio Completo (autônoma)
16	Maycon, 1º Red. Pret. Nep.	3	2 salários mínimos	Mãe - Ensino Fundamental Incompleto (dona de casa) Pai- Ensino Médio EJA (autônomo)
17	Melissa, 1º Mec. Pret. Lav.	3	3 salários mínimos	Mãe – Ensino Médio Completo (diarista) Pai - Ensino Fundamental Completo (aposentado)
18	Roberta, 1º Red. Pard. Nep.	4	2 salários mínimos	Mãe - Ensino Fundamental Incompleto (desempregada) Pai - Ensino Fundamental Incompleto (autônomo)

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

Como podemos observar, no perfil dos cotistas raciais com os quais dialogamos constata-se que dentre as famílias dos 14 estudantes participantes apenas duas delas possuem um ou dois responsáveis em sua composição familiar com formação de nível superior completo. O nível de instrução predominante familiar é o ensino fundamental. As salariais predominantes correspondem ao valor de meio salário mínimo até no máximo de três salários mínimos. A composição familiar é variável de dois a nove membros, incluindo os próprios estudantes.

Além disso, dos 18 participantes, 10 residem na cidade de Lavras, em uma rotina diária de transporte escolar coletivo, concedido pela prefeitura dessa cidade. Os demais, oito, residem no município de Nepomuceno. Essa seleção ocorreu de forma natural e espontânea decorrente da disponibilidade e interesse de participar do estudo. Interessante notar que os estudantes de Lavras passam os períodos de almoço, intervalo e de espera do transporte escolar dentro da instituição, por isso, pudemos inferir maior disponibilidade de tempo na participação das entrevistas.

Foram convidados a participar cotistas raciais de todas as séries dos três cursos técnicos integrados, contudo compareceram às entrevistas apenas discentes dos 1º e 3º. Acreditamos que esse fato tenha ocorrido em razão do quantitativo de estudantes cotistas raciais matriculados em cada série dos cursos técnicos integrados, como observados na Tabela 5.

Tabela 5 - Quantitativo Total de estudantes matriculados nos três cursos técnicos integrados

Estudantes Cotistas Raciais Matriculados – 2019			
	1º Série	2º Série	3º Série
Redes de Computadores	15	4	4
Mecatrônica	15	3	5
Eletrotécnica	12	2	6
Total de Estudantes Matriculados	42	9	15

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

Ressaltamos que foram identificados apenas nove estudantes cotistas raciais matriculados, na 2ª série dos três cursos técnicos integrados, quantitativo significativamente menor no período de 2019, quando comparados com as 1ª e 3ª séries.

Levantamos a hipótese de que esta redução do quantitativo de estudantes matriculados, na 2ª série do ensino médio, possa estar relacionada à repetência na 1ª série do ensino médio, transferência, duas reprovações consecutivas dentre outros fatores que condizem com o período de adaptação do estudante na instituição. Não obstante, a problematização em relação à taxa de evasão e permanência de cotistas e não cotistas raciais será discutida mais adiante.

É importante evidenciar que os estudantes ingressantes, no início do ano letivo de 2017, ou seja, os estudantes matriculados na 2ª e 3ª séries dos cursos técnicos integrados não passaram por uma Comissão de Heteroidentificação, bastando somente a autodeclaração do candidato para sua ocupação no critério de reserva de vagas cor/raça.

Sendo assim, podemos observar que, por ser o primeiro ano de ingresso desses estudantes na instituição, boa parte convidada a participar desta pesquisa, no 1º semestre de 2019, encontrava-se em período de adaptação, quanto à carga horária do curso, à matriz

curricular, principalmente em relação às disciplinas técnicas e à sociabilização com outros estudantes dentro do ambiente escolar em comparação com os três estudantes entrevistados do terceiro ano do ensino médio.

Estudo de caso

Como instrumento de condução desta pesquisa, utilizamos a metodologia de estudo de caso, por destinar-se à compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, dadas “[...] sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (YIN, 2010, p. 27).

Na perspectiva de Yin (2010, p. 21), a metodologia estudo de caso:

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Em outras palavras, porque fazemos parte da realidade que investigamos, é possível, via estudo de caso, “[...] cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FREITAS, 2002, p. 64). Embasamos na premissa de que é relevante compreender a subjetividade dos indivíduos envolvidos na pesquisa, “[...] seu modo de vida, suas formas de organização social, seus valores familiares, suas crenças religiosas, atitudes políticas etc.” (FREITAS, 2002, p. 66).

Decorrente do caráter desta pesquisa, elegemos o estudo de caso de cunho exploratório com a pretensão de assimilar fenômenos sociais complexos, visando, por meio de um delineamento favorável, estabelecer ligações causais em relação ao fenômeno que desejamos investigar, dadas as condições de que: “[...] não se consegue controlar os acontecimentos” e, portanto não é de todo “[...] possível manipular as causas do comportamento dos participantes” (YIN, 1994, p. 35).

Viabilizando aplicar esta metodologia de pesquisa em nosso estudo, realizamos, a princípio, o mapeamento da literatura nacional, delineando algumas proposições sobre a obrigatoriedade das cotas raciais no ensino médio, em três bases de dados virtuais,

denominadas: Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library (SCIELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sendo assim, abordamos quatro das seis formas de coleta de dados explicitadas por Yin (2010): documentação, consulta a registros em arquivos, entrevistas e observação participante. No que concerne ao foco de nosso estudo, Yin (2010, p. 21) afirma que o estudo de caso possibilita investigar no sentido de preservar “[...] características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores”. Por estes argumentos citados, acreditamos que a metodologia de estudo de caso se aplica adequadamente à esta modalidade de pesquisa.

Entrevistas Semiestruturadas

Para a coleta de dados com os sujeitos, fizemos entrevistas com roteiro semiestruturados porque “[...] mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2008, p. 143).

Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada parece ser uma opção viável aos objetivos deste estudo, uma vez que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam á pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Essas conversas foram estimuladas pela entrevistadora, a fim de despertar, por meio de comentários temas e reflexões, o desejo do entrevistado de ser ouvido, compreendido e aceito pelo entrevistador. Essa aproximação, como exposto por González Rey (2010, p. 46):

[...] coloca o outro diante da necessidade de construir sua experiência em uma área de sua vida, bem como de representar um momento de sua vida em que convergem

processos simbólicos e emoções significativas para o sujeito; é o sujeito quem se situa no lugar de onde nos falará.

Utilizamos o Sistema Acadêmico da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico, com o propósito de coletar a listagem com as informações dos nomes e contatos desses estudantes, com quem entramos em contato, via e-mail e pessoalmente, para que aqueles que desejassem contribuir com este estudo pudessem voluntariamente participar desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em conformidade com os aspectos destacados por André e Lüdke (1986), dentre os quais citamos: o respeito mútuo do entrevistador para com entrevistado; vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante; pautado no respeito à cultura e valores do entrevistado e na capacidade de ouvir e de se posicionar no lugar do outro, para que não sejamos enganados por nossas próprias ideologias e preconceitos mediante a realidade vivenciada.

No decorrer das entrevistas, para a análise das informações, que foram disponibilizadas pelos sujeitos de pesquisa, utilizamos notas de campo e gravações, com o intuito de que instrumentos, como equipamento de áudio e notas de campo, pudessem contribuir para “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma como estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 48).

A identidade dos estudantes foi preservada, desse modo, foram utilizados nomes fictícios e eles (as) mesmos (as) definiram o local em que se sentiam mais à vontade para a realização das entrevistas. Assim, consideramos que a comunicação se apresenta como: “[...] espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais” (GONZÁLES REY, 2010, p. 14).

Grupo Focal

Para aprofundar as entrevistas semiestruturadas, abordamos a técnica de grupo focal ou grupo de discussão, pela qual foi possível captar uma multiplicidade de pontos de vista “[...] a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por

exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” (GATTI, 2005, p. 9), a fim de apreender dos participantes “[...] representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

Formamos o grupo com a participação seis estudantes, os quais anteriormente, contribuíram com as entrevistas, com a finalidade de criar um ambiente propício para que eles (as) pudessem expressar suas ideias e concepções sobre esta temática. No entanto nem todos compareceram no dia previsto, porém decidimos manter a sua realização. Para a compor o grupo observaram-se os critérios: a compreensão sobre a temática, gênero, curso e cor/raça.

Amostragem

Embasados na percepção de González Rey (2010) de que o número de pessoas na pesquisa qualitativa deixa de ser um critério quantitativo, mas se estabelece pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso, a escolha dos sujeitos, para a realização das entrevistas, baseou-se no quantitativo de estudantes cotistas matriculados na instituição CEFET - MG, unidade Nepomuceno.

Em um levantamento inicial realizado, por intermédio do relatório anual de alunos matriculados no início do ano letivo em 2018 e 2019, disponibilizados pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico, contabilizamos que o total de estudantes cotistas raciais matriculados no início do ano letivo de 2018, no ensino médio integrado dos três cursos técnicos (Mecatrônica, Eletrotécnica e Redes de Computadores), corresponderam a 73 estudantes em 2018, sendo que esse número foi 66 em 2019. Em 2018, o total foi de 272, para 198 do total de estudantes de outras modalidades de reserva de vagas e de ampla concorrência na 1ª e 3ª séries do ensino médio integrado.

Neste aspecto, explicitamos que a “entrada desses estudantes cotistas raciais na instituição é regulamentada pelo critério de proporção mínima igual à de pretos, pardos, indígenas e deficientes na população de Minas Gerais, consoante o último levantamento do Censo Demográfico IBGE 2010, citado na tabela abaixo, ou seja, 53,97% (9,22% de pretos, 44,59% de pardos, 0,16 de indígenas) e 22,62% (deficientes) das vagas do Sistema de reserva

de vagas serão destinados por curso, forma de ingresso e turno, para esses dois grupos populacionais” (IBGE, 2010).

Tabela 6 - Dados populacionais – Censo IBGE 2010

População	Total – MG	Pretos (P)	Pardos (P)	Indígenas (I)	Total – PPI	Deficientes
Minas Gerais	19.594.834	1.807.526	8.736.860	31.601	10.575.987	1.651.674
Porcentagem	100%	9,22%	44,59%	0,16%	53,97%	8,43% ¹

Fonte: CEFET-MG (2018).

Alicerçados nessas porcentagens aplicadas à forma como a instituição organiza o quantitativo de vagas, em seu processo seletivo ofertado, anualmente, tanto na sede como em outras unidades, realizamos o levantamento com uma **amostra de 25% (n =18)** do total de estudantes matriculados pelo sistema de cotas no CEFET-MG unidade Nepomuceno.

Além disso, houve a expectativa de que os (as) cotistas raciais matriculados nas 1^a e 3^a séries do ensino médio pudessem contribuir ao acúmulo distinto de experiências relacionadas ao significado das cotas raciais. Sendo assim, utilizamos esse recorte do quantitativo de estudantes, por acreditar que a generalidade dos resultados, o número de sujeitos a ser estudado e a validade do conhecimento necessitam de ser mais particularizados, posto que a legitimação do singular se apresenta como instância para a produção do conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 2010).

Análise dos dados

No percurso de coleta e transcrição das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo como o recurso principal para a análise dos dados coletados. Esse método, segundo Bardin (2011), consiste em estabelecer três polos cronológicos: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Na execução da pré-análise, realizamos a leitura flutuante, a fim de identificar “[...] ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de brainstorming individual - quer seja

parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, situar um número de observações formuláveis” (BARDIN, 2011, p. 75), visando desenvolver hipóteses de modo que os resultados pudessem ser tratados de forma significativa e válida.

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, [...] a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 2011, p. 95- 96).

Na segunda fase, realizamos a exploração das entrevistas pela codificação das informações as quais incluem a escolha de categorias, classificação e agrupamento pelo sentido das palavras e, por meio da seleção de temas, apreender as “[..] motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (BARDIN, 2011, p. 133), a fim de que os dados brutos pudessem ser agrupados e descritos com exatidão e pertinentes às características do conteúdo.

Mediante a categorização, realizamos a seleção dos elementos contidos nas entrevistas e as classificamos com a finalidade de “[..] procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2011, p. 133).

A terceira fase, denominada como tratamento dos resultados, caracteriza-se como a inferência e interpretação pelas quais a pesquisadora buscou expor resultados significativos e válidos obtidos de etapas anteriores (BARDIN, 2011).

Análise Documental

Fez parte ainda dos procedimentos metodológicos a análise de dados secundários, oriundos de relatórios anuais emitidos internamente pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico, pela Coordenação Pedagógica, por intermédio da Coordenação de Assistência Estudantil e, mediante os documentos emitidos pela Banca de verificação da autodeclaração de cor e etnia, com a finalidade de coletar informações sobre os estudantes cotistas matriculados na instituição.

Além desses, outras fontes públicas documentais, como os documentos oficiais disponibilizados pela própria instituição, como o projeto pedagógico dos cursos editais dos processos seletivos, entre outros. Para André e Lüdke (1986, p. 38), documentos são “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

A análise documental possibilitou ao pesquisador que as fontes fossem:

[...] muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2002, p. 45).

Sendo assim, por meio dessas fontes de coleta de dados, consideramos a análise documental como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (ANDRE; LÜDKE, 1986, p. 38).

Organização do trabalho

No primeiro capítulo, situamos as políticas de ações afirmativas no contexto educacional brasileiro. A ênfase diz respeito ao ensino técnico profissionalizante, tendo como ponto de reflexão o processo de implantação das cotas raciais na instituição de ensino. Ainda, neste capítulo, foram discutidos o processo de criação e formulações das Comissões de Heteroidentificação.

O segundo capítulo trata as desigualdades sociorraciais e educação profissional técnica, em nível médio. Para isso, analisaram-se diferentes indicadores oficiais que demonstraram a incidência dessas desigualdades de maneira mais acentuada sobre a população estudantil negra.

Nessa direção, decidimos produzir e analisar dados referentes à permanência e à evasão entre cotistas e não cotistas raciais mediante a utilização do sistema acadêmico e documentos oficiais internos da própria instituição.

No terceiro capítulo, discutimos o significado das cotas raciais, a partir de três categorias sociológicas de análise: percepções, valor e experiências. Constatamos que o peso do estigma de déficit cognitivo sociorracial interfere de maneira bastante contundente a constituição da autoestima dos(as) cotistas raciais. E, nesse caso, o significado das cotas raciais para eles (as) é constituído por meio de conscientização, medos, receios, posicionamentos políticos, entre outros.

Nas considerações finais, destacamos a necessidade da realização de mais estudos acerca do significado cotas raciais ao público-alvo na educação profissional técnica, em nível médio, uma vez que as narrativas dos (as) sujeitos evidenciam a ausência de interlocutores (as) e de políticas institucionais complementares, no que concerne à implementação das políticas afirmativas, nessa modalidade de ensino.

Capítulo 1. As políticas de ações afirmativas e o ensino técnico brasileiro

1.1 Políticas de Ações Afirmativas no contexto educacional brasileiro

Gomes (2001) afirma que as ações afirmativas são aplicadas, por meio de políticas públicas e privadas, voltadas à materialização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos das diversas formas de discriminação. Consoante esse autor, a discriminação é identificada como componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, por meio de uma roupagem competitiva em que se reduzem as perspectivas de uns em benefício dos outros (GOMES, 2001). Na perspectiva de Santos (2003, p. 53), essas políticas de reconhecimento estimaram “[...] a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Segundo Gomes (2007), as proclamações jurídicas, por si só, não foram suficientes para reverter o status social de inferioridade enraizado no imaginário coletivo e na percepção “[...] generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do status de inferioridade, de subordinação” (GOMES, 2007, p. 54).

Com intuito de erradicar esse viés de racismo e discriminação, enfrentados por grupos estigmatizados, foi necessário forçar o Estado a renunciar sua histórica postura de neutralidade, em questões sociais, para então assumir uma posição ativa:

[...] incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que invariavelmente assistem ao bloqueio de seu potencial de inventividade, de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para mantê-los em situação de excluídos (GOMES, 2007, p. 58-59).

Gomes (2007) argumenta que sob uma óptica essas políticas simbolizariam o reconhecimento oficial da persistência das práticas discriminatórias e da necessidade de sua eliminação. Sob outra óptica, elas teriam por meta atingir objetivos de natureza cultural, cujo resultado imergiu “[...] a trivialização, a banalização, na polis, da necessidade e da utilidade de políticas públicas voltadas à implantação do pluralismo e da diversidade” (GOMES, 2007, p. 57).

Embasados nessa lógica, é possível identificar posicionamentos favoráveis e controversos a respeito dos benefícios advindos das ações afirmativas. No estudo de Piovesan (2008), a autora traz à pauta cinco dilemas e tensões sobre os debates de ações afirmativas, vivenciados no cenário brasileiro, dentre os quais destaca: a) as controvérsias advindas pela igualdade formal versus igualdade material; b) o antagonismo advindo das políticas universalistas versus políticas focadas; c) as especificidades dos critérios de acesso e classificação (classe social e raça/etnia) de políticas de ação afirmativa; d) a racionalização da sociedade brasileira com a separação de brancos e afrodescendentes e o quinto dilema e) referente às cotas, para afrodescendentes em universidades, em controvérsia à autonomia universitária e à meritocracia, que restariam ameaçadas pela imposição de cotas.

Outros autores como Daflon, Feres Junior e Campos (2013) também elencaram algumas dificuldades, para a aplicação das políticas de ações afirmativas, em especial, à política de cotas, destacando-se a crítica às comissões de homologação da identidade racial, embasada em pressupostos de que elas constroem o direito individual da autoidentificação, o argumento de que as desigualdades de classe são mais relevantes que as desigualdades raciais e as dificuldades técnicas encontradas como a elaboração de critérios e procedimentos um tanto confusos e a exigência de renda muito baixa, resultando em não preenchimento das vagas destinadas a beneficiários de grupos desprivilegiados.

Munanga (2001), por sua vez, argumenta favoravelmente às políticas de ações afirmativas, em especial, à política de cotas, ao refutar as críticas, dentre as quais destacam-se: a percepção de que é difícil definir quem é negro no Brasil por causa da mestiçagem; a ideia de que essas políticas não trouxeram efetivos resultados, como exemplo, o gradativo abandono dessa política nos Estados Unidos; a concepção de que essa política poderia rotular pessoas negras, sempre acusadas de terem ingressado por uma entrada diferente e, finalmente, ao refutar a alusão de que o ingresso de negros, em instituições públicas, poderia levar a uma degradação da qualidade e do nível de ensino.

Contudo assumimos o posicionamento de Piovesan (2008), ao esclarecer que os grupos estigmatizados devem ser reconhecidos, em suas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Segundo essa autora “[...] ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2008, p. 888).

Vivemos em um país cujo racismo se estabelece, por meio da sua própria negação, uma vez que “[...] ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p. 92).

Em resposta às reivindicações de movimentos sociais por melhor qualidade de vida e mobilidade social dos negros, o tema igualdade, em prol da comunidade negra brasileira, passou a fazer parte da agenda nacional, a partir do momento em que o governo federal reconheceu a existência da discriminação e firmou o compromisso perante a comunidade internacional de instituir modalidade específica, visando proporcionar aos negros (as) maior acesso à educação (GOMES, 2002).

Essas constatações vêm ao encontro a pesquisas estatísticas que corroboram a existência de assimetrias raciais entre a parcela populacional autodeclarada negra e branca (IBGE, IPEA, UNESCO e ONU). É nesse íterim que a necessidade de adoção de políticas focais a grupos específicos, como, por exemplo, a população negra vem sendo consolidada desde o início deste século.

De fato, a população negra é a mais atingida pela violência e falta de representatividade no Brasil, de acordo com o levantamento realizado pelo IBGE em 2014. Quanto a aspectos educacionais, foi constatado que 22,2% da população branca tem 12 anos de estudos ou mais em comparação com a população negra (9,4%). De acordo com essa pesquisa, os negros apresentaram elevado índice de analfabetismo (11,8%), em relação aos brancos, visto que 62,9% de jovens negros entre 15 e 29 anos não estudavam e nem trabalhavam. De acordo com as informações adquiridas pelo IBGE, a maternidade precoce é um dos principais fatores que levam meninas à essa condição: do total de meninas de 15 a 19 anos, sem estudo e sem trabalho, 59,7% possuem pelo menos um filho sendo que, dentre elas, 69% são jovens negras (IBGE, 2016).

Conforme Daflon e Feres Júnior (2015), as políticas de ação afirmativa são aplicadas a grupos específicos. De acordo com os autores, nem toda política focal ou temporária pode ser caracterizada como ação afirmativa, mas consideram que a política de ação afirmativa é temporária e destinada a algum grupo específico.

Com base nessa premissa, as políticas de ações afirmativas surgem, para corrigir o que é considerado como injustiça histórica, herdada do período escravista e sanar os efeitos da desvalorização, discriminação e exclusão sociais enfrentadas pela população negra, ao longo das décadas, sobretudo, no sentido de enfrentar as assimetrias socioeconômicas e psíquicas ocasionadas pelo racismo estrutural.

Em consonância com a literatura, há indícios de que as primeiras experiências de ação afirmativa ocorreram, na Índia em 1949, contudo a origem da expressão própria do termo ‘ação afirmativa’ iniciou-se, nos Estados Unidos, em 1960, país que se tornou referência ao estudo das políticas de ação afirmativa. No Brasil, a adoção das políticas de ação afirmativa

iniciou-se, em meados de 2003, não obstante já existirem mobilizações, debates e iniciativas a respeito dessa temática.

Segundo Pinheiro e Valentim (2015), as primeiras iniciativas de ação afirmativa no Brasil, em especial, as cotas raciais, surgiram em meados do século XX pela adoção de medidas governamentais que atendiam a diversas finalidades.

De acordo com Geraldo (2009), a primeira iniciativa registrada sobre a adoção de política de cotas sem ser “raciais” no Brasil ocorreu, no mandato do presidente da república Getúlio Vargas, por intermédio da promulgação do decreto nº 19.482 de 12 de dezembro de 1930, instituído com a finalidade de integrar os interesses de ordem econômica, étnica e política (BRASIL, 1930). Em sua concepção, Geraldo (2009, p. 178) destaca que:

O decreto incluía ainda o que ficou conhecido como a “Lei dos 2/3”, segundo a qual empresas, associações, companhias e firmas comerciais deveriam apresentar, entre seus empregados, pelo menos dois terços de brasileiros natos. Na falta destes, a prioridade seria para os naturalizados e, por último, para os estrangeiros.

Posterior à publicação desse decreto, concretizou-se, nesse no mesmo mandato de Getúlio Vargas, a publicação da Constituição de julho de 1934, pela qual foram impostas restrições à entrada e distribuição de trabalhadores estrangeiros no país, a fim de “[...] garantir a integração étnica e capacidade física e civil do imigrante” (GERALDO, 2009, p. 176).

Outra regulamentação, que podemos citar como um exemplo da política de cotas, foi a regulamentação da Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968, não mais em vigor, popularmente conhecida como a ‘Lei do Boi’ (BRASIL, 1968). Conforme as autoras Pinheiro e Valentim (2015, p. 3), essa legislação:

[...] instituiu, nos cursos de graduação de Agricultura e Veterinária, reserva de vagas de 50% (cinquenta por cento) para candidatos agricultores ou filhos desses proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos desses proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio”. A “Lei do Boi” não foi acessada nas áreas rurais por comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, dentre outras, por causa do isolamento social e ausência de oportunidades de escolarização e de políticas educacionais inclusivas.

Entretanto as primeiras iniciativas de ação afirmativa que se aproximaram das políticas atuais, em vigor no Brasil, surgiram por iniciativa do deputado Abdias Nascimento pelo projeto de Lei nº 1.332/1983, denominada como “ação compensatória” às pessoas de origem afrobrasileiras, enquanto mecanismo de compensação após séculos de discriminação (MOEHLECKE, 2002).

Para Moehlecke (2002), a implantação desse projeto de Lei dispunha da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira, dentre outras iniciativas que valorizassem a cultura negra no Brasil e propunha ações, dentre elas:

[...] reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

Apesar desse projeto não ter sido levado em consideração, foi o grande difusor de discussões acerca dessa temática. A IIIª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida entre os dias de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, repercutiu historicamente nas políticas de ação afirmativa no Brasil (MOEHLECKE, 2002). Desde então inúmeras ações, entre elas as cotas raciais, passaram a ser adotadas, no sentido de promover a igualdade de acesso, oportunidades e condições de aprendizagem para negros, pardos e indígenas.

Em abril de 2000, motivados por denúncias do movimento negro e de outras organizações contra o racismo, iniciou-se a constituição de um Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, a fim de coordenar a IIIª Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, nos dias 20 a 24 de abril de 2001 (CARNEIRO, 2002).

Para Alves (2002, p. 200), “[...] o racismo e a discriminação racial, juridicamente proscritos, nunca haviam sido seriamente abordados em sua incidência planetária”. Tornou-se notória a importância dessa Conferência, ao propor o diálogo entre outros países sobre temas relacionados às manifestações ostensivas de inferiorização racial, dentre elas, as manifestações estruturais do racismo, à medida que se dissimulavam debaixo de direitos civis distorcidos (ALVES, 2002).

A realização da IIIª Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, desencadeou, em outros países, a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas (CARNEIRO, 2002). Viabilizou um grande debate público sobre o racismo e as desigualdades raciais no Brasil o que possibilitou ao Brasil a adoção de “medidas afirmativas” em prol da população negra. Na visão de Alves (2000, p. 199):

[...] as críticas a esse primeiro grande encontro do século são acerbadas e frequentes. Algumas, ideológicas, simplesmente refletem políticas longamente assumidas, que

nada parece capaz de alterar. Outras decorrem de irrealismo ingênuo, tendente a desconsiderar a complexidade do evento, ou de um simplismo que o separa das circunstâncias de sua realização.

É relevante enfatizar que essa Conferência não ocorreu de forma consensual, em todos os países participantes, foi também marcada por diversos entraves e dificuldades, durante e após a sua realização, como exemplo: “[...] na rejeição ocidental à ideia de reparações pela prática da escravidão” (ALVES, 2002, p. 203-204).

Na concepção de autores como Alves (2002), uma das principais críticas, a respeito dessa Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, deve-se ao fato de “[...] não ter optado por cobrar dos países o cumprimento das obrigações que assumem ao aderirem à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” (ALVES, 2002, p. 218).

Contudo não se pode negar a importância da Declaração de Durban, ao incentivar diversas mudanças, dentre elas, o compromisso firmado pelo governo brasileiro de criar políticas afirmativas voltadas ao compromisso de combater a discriminação racial (ALVES, 2002). Em consequência, o Brasil passou a adotar medidas de ‘discriminação positiva’ à organização de alguns dos seus quadros funcionais, em alguns de seus Ministérios, como o do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e das Relações Exteriores, entre outros.

Neste cenário, a discriminação positiva surgiu com o propósito de romper com mecanismos inerciais de exclusão que permaneciam intocados pelas políticas públicas universais ou quando sequer haviam sido implantadas (DAFLON; FERES JUNIOR, 2015).

A Lei Estadual nº. 4.151/03 constituiu o marco inicial nas políticas de ação afirmativa no Brasil, ao estabelecer às universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro formas de ingresso nos seus cursos de graduação através de cotas para pretos, pardos e alunos de escolas públicas (RIO DE JANEIRO, 2003).

Segundo Daflon e Feres Junior (2015), as primeiras instituições que adotaram esta modalidade foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estadual Norte Fluminense (UENF).

Conforme Guarnieri e Melo-Silva (2010, p. 488):

Nesse sentido, o Rio de Janeiro foi o primeiro Estado brasileiro a legislar um programa de cotas, fundamentado em leis estaduais (1.258/2000 e 3.524/2000). O Projeto de Lei Estadual do Rio de Janeiro de nº 1.258/2000 prevê a reserva de 50% das vagas em universidade pública para alunos egressos da rede pública de Ensino Fundamental e Médio. A Lei nº 3.524/2000 (que recebeu alterações) concebe a reserva de 40% das vagas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) para alunos de descendência

afro ou indígena. Trata-se de dois critérios (social e étnico-racial) independentes entre si.

A partir de então, iniciou-se a implantação nas universidades públicas de políticas de ação afirmativa, em especial, a política de cotas raciais, de modo a combater desigualdades históricas sociorraciais, no sentido de atingir estudantes de escola pública negros(as) e indígenas.

Após a implantação das cotas raciais na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, outros estados do Brasil, também passaram a implementar ações afirmativas para negros e indígenas, dentre os quais são citadas universidades estaduais e federais que adotaram a política de cotas:

[...] Universidade Federal da Bahia (Ufba) - UNEB, Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (Ufpa), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Universidade do Estado da Bahia (Ueba), Universidade Estadual de Minas Gerais (Uemg), Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Mato-Grosso do Sul (UEMS), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern), Universidade Estadual do Amazonas (Uea), Universidade Estadual de Goiás (Ueg), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade de Pernambuco (Upe), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), and Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) (BONILLA-SILVA; JUNG; VARGAS, 2011, p. 285).

Desde 2005, é possível notar que, no âmbito das políticas públicas educacionais, pressionadas por meio de reivindicações sociais, realizadas pelo movimento social negro, vem atuando para implementar tais políticas⁶. No que tange, especificamente, à realidade dos Institutos Federais, CEFET's e Universidade Tecnológica, a promoção do ensino técnico integrado, em nível médio, que, por intermédio da obrigatoriedade da aplicação da Lei de Cotas nº. 12.711/12, tem viabilizado reservas de vagas para reduzir as desigualdades raciais via ações focalizadas, para democratizar o acesso ao ensino médio e superior (BRASIL, 2012; GOMES; MEDEIROS; MELLO NETO, 2016).

Neste sentido, destacamos que, assim como a política de cotas, iniciativas como a implementação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), considerada também uma política afirmativa, tem sido difundidas desde o ano de 2003, com a finalidade de instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afrobrasileira no currículo oficial, em escolas

⁶ Neste sentido, podemos elencar o Programa Universidade para Todos (ProUni), que instituiu política de bolsas de estudo para estudantes da rede pública, portadores de necessidades especiais e professores da rede pública de ensino (BRASIL, 2005) em instituições privadas de ensino superior.

públicas e privadas, sendo posteriormente revista para incluir ensino de História e Cultura da população indígena, regulamentada pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

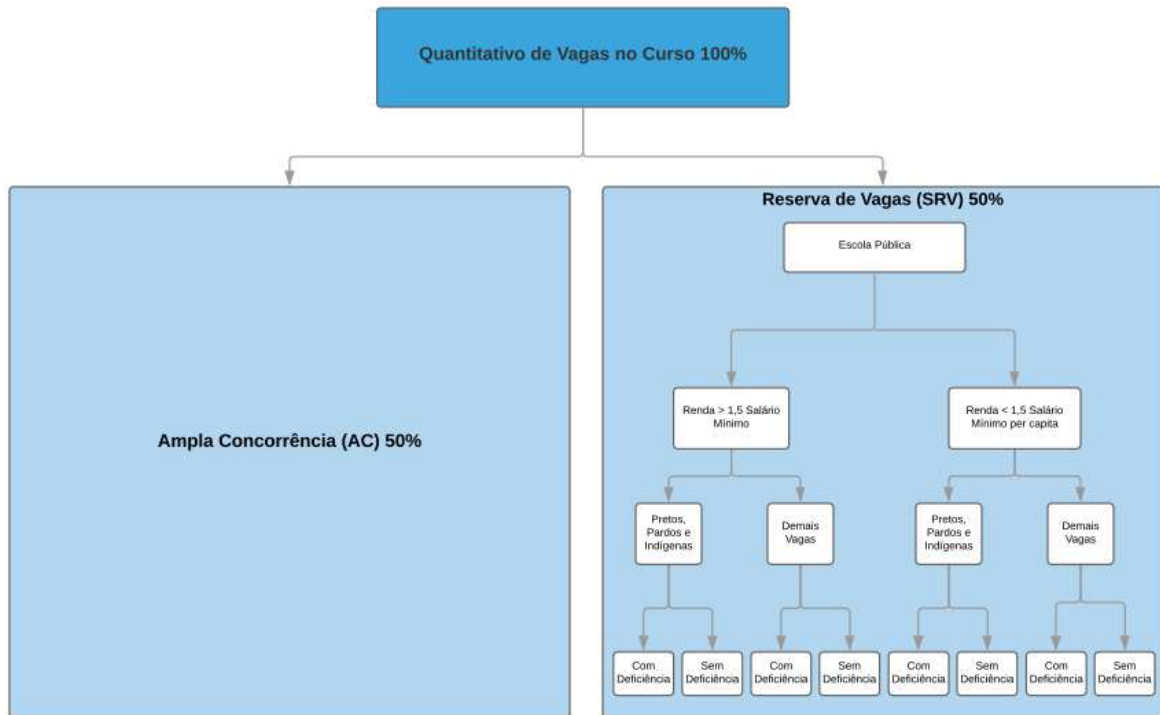
A Lei nº 12.711/12, com a complementação do Decreto nº 7.824/17 (BRASIL, 2012, 2017), pelo qual se regulamentou o sistema de reserva de vagas em universidades e instituições federais e nas instituições de nível médio e técnico, foi aprovada em 29 de agosto de 2012, no mandato da presidente Dilma Rousseff, consiste em uma política pública de ação afirmativa que institui a obrigatoriedade de que instituições públicas de nível médio e superior reservem 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública.

Inseridos nesta porcentagem é destinado o percentual para estudantes negros e indígenas. Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 184): “[...] tal percentual será definido pela presença dessas populações no território da Instituição de Ensino Superior (IES), de acordo com o IBGE”. Como expresso no art. 3º desta Lei:

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. Nota: Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016 (BRASIL, 2012).

O diagrama exposto na Figura 3 abaixo demonstra o modo como deve ocorrer a distribuição das reservas de vagas, nas instituições de ensino médio e superior, a partir de um exemplo do número de 100 vagas, divididos da seguinte forma:

Figura 3 - Distribuição das Reservas de Vagas



Fonte: Adaptado de Brasil (2019)⁷.

Como podemos observar, a referida Lei também equiparou e estendeu as cotas para a população indígena. Em um sentido amplo, corroboramos com que políticas de ações afirmativas são muito mais abrangentes que cotas raciais, sendo que tais políticas têm o caráter temporário.

As cotas não podem ser confundidas com ações afirmativas, porque aquelas são instrumentos destas. As ações afirmativas se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus; do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro etc (AGRA, 2007, p. 139).

Todavia “[...] ação afirmativa não se confunde nem se limita as cotas” (GOMES, 2002), apresentam caráter mais abrangente. As ações afirmativas são constituídas por um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, capazes de viabilizar:

[...] transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher. O elemento propulsor dessas transformações seria o caráter de exemplaridade de que se revestem certas modalidades de ação afirmativa, cuja eficácia como agente de transformação social

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Cálculo do número mínimo das vagas reservadas**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 9 out. 2019.

poucos até hoje ousaram negar. Ou seja, de um lado essas políticas simbolizariam o reconhecimento oficial da persistência e da perenidade das práticas discriminatórias e da necessidade de sua eliminação; de outro, elas teriam também por meta atingir objetivos de natureza cultural, eis que delas inevitavelmente resultam a trivialização, a banalização, na polis, da necessidade e da utilidade de políticas públicas voltadas à implementação do pluralismo e da diversidade (GOMES, 2002, p. 133-134).

Essa autora também argumenta que as ações afirmativas têm por objetivo não apenas impedir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tende a se perpetuar.

Na mesma perspectiva, Moehlecke (2002) destaca sobre a importância de representação de grupos sociais historicamente excluídos, como negros e indígenas.

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (MOEHLECKE, 2002, p. 198-199).

De acordo com Silva (2004), as ações afirmativas ainda possuem o critério da temporalidade, ou seja, apresentam-se como medidas tomadas ou determinadas pelo Estado, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas, no decorrer da história da sociedade, com a finalidade de beneficiar os membros dos grupos que enfrentam preconceito.

Segundo Gomes (2002), as ações afirmativas estão voltadas para:

[...] à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2002, p. 128-129).

Em suma, as ações afirmativas foram concebidas ao fim específico de extinguir os privilégios típicos do antigo regime e para dar cabo às distinções e discriminações fundamentadas na linhagem, na rígida e imutável hierarquização social por classes por meio

de políticas públicas (sociais) que se destinam a combater tanto a discriminação de fato quanto a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2002).

Com o intuito de traçar o panorama de como as ações afirmativas foram concretizadas no CEFET-MG, a partir do contexto específico da unidade em Nepomuceno, trataremos no tópico, a seguir, sobre como foram constituídas e implementadas as comissões de heteroidentificação complementar nessa instituição.

1.2 Revisão de literatura sobre Políticas de Ações Afirmativas no contexto da educação técnica profissional

Para a melhor compreensão das políticas de ações afirmativas, voltadas especificamente para as cotas raciais no ensino médio técnico, foi realizada uma revisão da literatura, quanto a mapear nos últimos cinco anos, pesquisas publicadas, em portais de busca digitais em bibliotecas, revistas e banco de teses e dissertações sobre como a temática ‘cotas raciais’ vem sendo difundida no ensino médio.

A seguir, apresenta-se um quadro com algumas pesquisas em formato de dissertações, teses e periódicos coletados no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o propósito de investigar sobre como a temática tem sido discutida na Pós-graduação.

Tabela 7 - Pesquisas relacionadas à temática de Pesquisa

(continua)

Autor (es)	Objetivo	Resultado
Ávila (2012)	O estudo busca compreender o significado do ingresso por cotas, para os estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus São José, nos cursos superiores de Licenciatura e Sistema de Telecomunicações.	O estudo constatou que a política de reserva de vagas para negros impulsionou o seu ingresso ao ensino superior. Os alunos pesquisados apresentaram a consciência de sua identidade racial e da oportunidade de ingressar no ensino superior por meio do sistema de cotas. Todos os estudantes pesquisados confirmaram a existência da discriminação, especialmente, quando o negro é associado ao escravo ou quando é submetido a condições inferiores de trabalho.
Cardoso (2016)	Identificar se a Lei de Cotas tem impacto sobre a probabilidade de migração para a rede pública dos alunos matriculados em escolas privadas no ensino básico.	A Lei de Cotas cria o incentivo para que alunos matriculados, no último ano do ensino fundamental em escolas privadas, migrem para a rede pública. O incentivo é maior em estados em que há maior número de universidades federais.
Costa (2019)	Compreender, por meio de uma pesquisa comparativa, a trajetória acadêmica de alunos que ingressaram por meio da reserva de vagas (sociais e raciais) e de alunos ingressantes pela ampla concorrência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).	Os alunos que ingressaram por reserva de vagas, nesta instituição pública investigada, encontraram-se parcialmente no mesmo nível de aprendizado dos que ingressaram pela ampla concorrência. No que tange às relações interpessoais e aos sentimentos de pertencimento à Instituição, o grupo da ampla concorrência sente-se mais à vontade no espaço escolar em comparação com o grupo da reserva de vagas, uma vez que, neste grupo, os alunos tendem a ser mais tímidos, preocupados e responsáveis com as atividades escolares.
Dantas (2015)	Caracterizar a configuração do ingresso, em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa, na vigência da Lei nº 12.711/2012, a fim de identificar a visão da instituição e de beneficiários, indicadores e efeitos dessa política de ação afirmativa.	A pesquisa comprova que o sistema de cotas, como um instrumento de ação afirmativa, apresenta um potencial fortíssimo de inclusão de grupos sociorraciais que, na trajetória social, cumularam historicamente desvantagens econômicas, educacionais e culturais.
Ferreira (2009)	Identificar e analisar as experiências dos/as estudantes, no ambiente familiar, na trajetória escolar e na vivência acadêmica; verificar estratégias de convivência ou confronto diante de possíveis situações de segregação ou preterimento e verificar se a condição de cotista teve alguma interferência em tais estratégias.	A experiência dos/as jovens como universitários/as cotistas pode propiciar novas possibilidades de ver a configuração racial e novas formas de interação para o estreitamento de relações. Os/as jovens, ao se perceberem vítimas de interiorização, criam estratégias de convivência ou reposicionamento no processo de socialização. O destaque nas notas constitui uma característica comum a todos/as entrevistados/as.
Leite e Silva (2016)	Discutir os impactos da inclusão do viés racial em cotas, para o ingresso no nível médio do Colégio Pedro II, instituição de ensino do Rio de Janeiro pelas seguintes premissas: como se constroem as identificações dos alunos negros e as implicações políticas dessas identificações no contexto da educação escolar e quanto à promoção do diálogo intercultural crítico.	Verifica-se que a implantação da lei 12.711/12, dentre outras ações do poder público, tem induzido à abordagem da temática do preconceito e da discriminação racial e que a escola, em um contexto investigado, tem favorecido o diálogo intercultural crítico, à medida que tem oportunizado a discussão da problemática da identificação racial.

Tabela 7 - Pesquisas relacionadas à temática de Pesquisa

(continuação)

Autor (es)	Objetivo	Resultado
Lima (2016)	Analisar as concepções e crenças de jovens negros/as com relação ao preconceito racial e as suas possíveis implicações na trajetória de escolarização a partir da análise das suas crenças e concepções sobre o tema.	De acordo com a pesquisa, negros (as) que participaram da pesquisa são conscientes da existência do preconceito racial no Brasil e o percebem em suas mais variadas formas. A maioria dos alunos associou o preconceito racial à cor da pele e considerou seu enfrentamento, no interior da escola, muito superficial. Os resultados demonstraram que não existe, por parte da escola, a preocupação em construir de forma contínua ações de enfrentamento mais eficazes e preventivas ao preconceito racial no interior da instituição.
Pinheiro e Valentim (2015)	Contextualizar e problematizar a Política de Cotas, fruto da decisão do governo federal brasileiro, respaldado pelo Supremo Tribunal Federal, sendo também o resultado das reivindicações dos movimentos sociais do povo negro, de professores e pesquisadores.	O estudo enfatizou a necessidade de uma política de ação afirmativa que se oriente por programas e projetos interculturais, antirracistas e que promovam a justiça curricular no interior das instituições de ensino, assim como o acesso, permanência, sucesso acadêmico e, sobretudo, a realização educacional do alunado.
Silva (2011)	Correlacionar e apreender as interações macrossociais naquilo que se pode definir como microssociais, nos percursos de vida e nas trajetórias escolares de quatro jovens pobres, moradores da periferia de uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo.	As trajetórias escolares demonstraram uma série de desafios, dificuldades e precariedades na vida de quatro jovens, ao mesmo tempo, em que retrataram a riqueza de experiências e sentidos vivenciados por eles. A realização da pesquisa possibilitou identificar fatores que influenciaram em sua trajetória escolar, sendo citados: a importância do apoio à vida dos jovens, sentimento de não pertencimento à instituição escolar, impossibilidade de manter a institucionalidade educacional, necessidade de criar mecanismos para a inclusão e priorização daqueles que não estão na escola, entre outros.
Souza (2016)	Compreender a implementação da lei de cotas pela percepção de um grupo de professores do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET - Maracanã RJ).	A pesquisa visou contribuir para o debate sobre o processo de democratização do ensino de nível médio, avaliação da implementação da lei e indicação de desafios que precisam ser superados para garantir a permanência simbólica e material desses alunos cotistas.
Valverde (2008)	Compreender a percepção de jovens estudantes do ensino médio sobre a política de cotas para negros/as implementada pela Universidade de Brasília e suas expectativas em relação à universidade.	O estudo identificou que os/as jovens estudantes do ensino médio têm percepções contrárias e favoráveis às cotas, há o interesse entre os/as jovens pesquisados/as de acessar a política como mais um recurso para chegar ao ensino superior. Observou-se a necessidade de que existam ações mais sistemáticas coordenadas entre a Universidade de Brasília e as escolas para que a discussão seja mais efetiva.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos estudos destacados, continuamos a discussão de Valverde (2008) quanto à percepção que jovens e adolescentes cotistas estudantes dos cursos técnicos integrados têm sobre a política de cotas, promulgada pela Lei nº 12.711/2012, com a finalidade de instituir a obrigatoriedade da implantação das cotas, nos processos seletivos, não apenas nas instituições de ensino superior, mas também em todos os estabelecimentos de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012).

Além dessa autora, citamos relevantes contribuições de Daflon e Feres Júnior (2015), Gomes (2002) e Moehlecke (2002) que, dentre outros, têm pesquisado sobre as ações afirmativas implementadas no sistema de ensino, em suas diferentes modalidades, considerando as nuances de raça e etnia. É importante frisar que foram encontrados poucos estudos relativos à implantação das políticas de ação afirmativa na modalidade de educação profissional técnica, representando um campo que ainda necessita ser explorado por apresentar características completamente distintas quando comparados ao ensino superior.

De modo geral, identificamos alguns autores que refletem sobre a temática das cotas raciais em instituições de ensino médio. O estudo de Cardoso (2016), por meio da temática política de cotas raciais, foi abordado de forma a identificar se essa Lei influenciou a probabilidade de migração de alunos matriculados na 1ª série do ensino médio de uma escola particular para as instituições da rede pública da educação básica. Esse autor utilizou-se da metodologia diferença-em-diferenças para verificar, se essa migração realmente ocorre, visto que um dos quesitos, para participar da política de reserva de cotas raciais no ensino superior, é cursar integralmente e concluir o ensino médio em instituições públicas de ensino. A pesquisa constatou que há um comportamento estratégico por parte dos alunos em migrar de escola, a fim de pleitear a reserva de vagas étnico-raciais, em especial, estudantes provenientes de escolas privadas de pior qualidade, verificando que há maior quantidade de migrações em estados em que há maior número de universidades federais.

Na pesquisa realizada por Neves (2016), foi possível analisar como a política de ações afirmativas, implementada com o processo seletivo pelo Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa, efetivamente, cumpre o papel para o qual foi criada, visto que a lei nº 12.711 tem caráter impositivo às instituições federais de ensino superior e às instituições federais de ensino técnico de nível médio, não obrigando o Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa a cumprir essa legislação (BRASIL, 2012).

O estudo concentrou-se em comparar a implantação da política de bônus que reserva 15% a alunos advindos do ensino público e sobre aproveitamento desses alunos no processo seletivo. Nesta pesquisa concluiu-se que a implantação da lei nº 12.711 (BRASIL, 2012) foi

um passo importante para sanar o problema da iniquidade no acesso ao sistema público de ensino e equalizar o acesso entre candidatos oriundos de escolas públicas e privadas comparadas com a tímida ação afirmativa implantada pelo Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa.

De acordo com o estado da arte sobre “Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica”, entre os períodos de 2003 a 2013, os autores Guarnieri e Melo-Silva (2017) identificaram resultados promissores à aplicação dessa política pública, compreendendo “[...] que a aprovação da Lei Federal funcionou como indicador de “sucesso” das cotas, ainda que não haja consenso sobre a sua aceitação” (GUARNIERI, MELO-SILVA, 2017, p. 184).

Configura-se “[...] uma alternativa possível para promover a inserção do jovem em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos, enriquecendo tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa derivadas desse processo” (GUARNIERI, MELO-SILVA, 2017, p. 190).

Já no trabalho de dissertação de Costa Junior (2013), intitulado “Do Branqueamento às Cotas Raciais: Conhecimento Histórico e Memória para a Tomada de Posição”, o autor analisou as relações identificação racial, conhecimento histórico sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, o posicionamento em relação à política de cotas raciais e o posicionamento de 200 estudantes de instituições públicas e particulares no tocante à política das ações afirmativas. A investigação constatou que posicionamentos contrários ou favoráveis estão relacionados ao status social ocupado por cada indivíduo. Embasados na óptica de Forde e Valentim (2012) acreditamos que:

A escola é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações com crianças e adolescentes de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das diferenças raciais, que, infelizmente, pode resultar em um processo de desvalorização de atributos individuais de crianças e adolescentes que apresentam características físicas e traços étnicos, experiências religiosas e culturais, situação de moradia e condição familiar, considerados fora do padrão estabelecido pela mídia, pela sociedade e pela escola (FORDE, VALENTIM, 2012, p. 69).

A pesquisa de Silva (2014) sobre as representações sociais de alunos do ensino médio acerca da política de cotas utilizou-se da teoria das representações (TRS), para que, por meio de grupos focais e análise do conteúdo, fosse possível identificar as representações de 23 alunos de três escolas distintas, uma escola pública estadual, a segunda particular e a terceira instituição federal.

O estudo visou identificar a concepção dos estudantes acerca da política de ação afirmativa de cotas e distinguir o que os alunos, em diferentes contextos, pensavam sobre a inclusão das cotas no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esta pesquisa concluiu que, nas três instituições pesquisadas, nenhum dos alunos conhecia categoricamente a política de cotas, havia, de modo geral, o desconhecimento do funcionamento da reserva de vagas e um grande questionamento acerca da falta de informações por parte do corpo discente sobre cotas e outras formas de acesso. Não foram constatadas falas negativas quanto a não tentar o vestibular pelas cotas, apesar de haver divergências de opiniões em relação ao mérito versus cotas raciais e negações claras quanto à sua eficácia e legitimidade (SILVA, 2014).

Neste enfoque, em outra investigação muito interessante aos propósitos desta dissertação, faz-se menção às investigações de Melo (2016) sobre o significado do sistema de cotas, para adolescentes e jovens do ensino médio em escolas públicas de Fortaleza. A metodologia de grupo focal e aplicação de questionário trouxe-nos concepções relevantes quanto ao conhecimento desses estudantes sobre expectativas para seu futuro educacional, o significado do sistema de cotas no Ceará, bem como a questões referentes à identidade étnica.

Esta pesquisa apontou que os estudantes do ensino médio não demonstraram possuir conhecimento diferenciado sobre o sistema de cotas, demonstrando uma compreensão superficial a respeito de os motivos de implementação desse sistema. Os estudantes comprovaram um posicionamento favorável às cotas sociais e certa rejeição às cotas raciais, por acreditarem promover o acirramento do preconceito, dissociando a questão étnico racial dos fatores históricos, econômicos e sociais.

Indo de encontro ao que estudos anteriores já haviam apontado quanto à uma necessidade de formas de divulgação e debate sobre cotas no ensino médio, existe um evidente preconceito em relação à entrada de negros no ensino superior por das cotas, por avanço significativo do número de estudos com estudantes cotistas no ensino superior, pelo estereótipo do negro ser visto como ser negativo e pela dificuldade no tocante à autodeclaração étnica quanto à dificuldade de se declararem negros, pardos, ou brancos, de forma geral.

A tese de Silva (2016) também investigou sobre os sentidos atribuídos por jovens estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia acerca das Políticas de Ações Afirmativas, com o propósito de analisar a compreensão do como esses jovens pensam e interpretam tais ações e de que forma podem contribuir, para a sua avaliação, uma vez que eles também são destinatários das mesmas políticas.

Um dos resultados difundidos nesta pesquisa constatou que as cotas são entendidas como políticas de Estado, em que não há, na maioria das sequências discursivas, um papel ativo dos Movimentos Sociais ou dos cidadãos, em geral, em prol da transformação da realidade social brasileira, e a escola não está totalmente adequada aos processos de inclusão de forma regular.

Assim como outros autores, Dantas (2015) também buscou responder, por meio das percepções da instituição e dos beneficiários pelo sistema de cotas como se configuram as políticas de ações afirmativas, a partir da Lei das cotas em cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa, no primeiro ano de sua implantação nesta instituição, em 2013.

O estudo registrou questões que ainda persistem até nos dias atuais, dentre as quais são destacadas: as dificuldades enfrentadas pela instituição em implementar o sistema de cotas, em consequência do despreparo institucional; a questão orçamentária para atender o aumento da demanda de beneficiários; a forte dificuldade de adaptação de cotistas no 1º ano e algumas abordagens preconceituosas sobre sua forma de ingresso.

Contudo, apesar desses impasses, a implantação do sistema de cotas raciais nesta instituição de ensino apresentou um fortíssimo potencial de inclusão de grupos beneficiários das cotas raciais.

Outra dissertação de mestrado, com objetivos afins, foi a de Castro (2016) com a finalidade de examinar a experiência do Instituto Federal de Tocantins, campus Gurupi, na implantação da política de cotas sob a ótica de gestores da instituição e de estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas.

Os resultados alcançados pelo autor nesta instituição, por meio da coleta de entrevistas neste estudo de caso, revelaram percepções diferentes entre gestores e estudantes. Os discentes reconheceram que as cotas são eficazes à tentativa de diminuir as desigualdades e que não existe diferença de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas. Aos gestores existe a necessidade de outras acessórias, como a de permanência e de mais estudos, para que o sistema seja mais eficaz.

Tanto para professores quanto para gestores não se percebe discriminação contra os alunos que ingressaram pelo sistema de cotas. A pesquisa apontou importantes considerações sobre: a necessidade de um projeto multidisciplinar, que colabore com a política institucional; a falta de uma Comissão ou Assessoria de Apoio aos Cotistas e a ausência de medida de suporte pedagógico, voltada, exclusivamente, ao atendimento dos estudantes cotistas.

Pieron (2016) também constatou, em sua pesquisa de caráter documental com estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Salto, que os estudantes cotistas raciais apresentavam melhores resultados de desempenho acadêmico em comparação aos estudantes advindos de ampla concorrência, decorrente de altos índices de evasão, conclusão, reprovação e rendimento acadêmico.

Entretanto acreditamos que os desempenhos dos alunos cotistas do ensino médio podem variar, de acordo com as concepções das realidades vivenciadas, permitindo recortes bastante diversificados dos dados empíricos para efeito de comparação.

De semelhante modo, o artigo de Alende e San Segundo (2015), pelo qual se analisaram as mudanças na prática pedagógica, após a implantação da política de cotas raciais, com ênfase na população negra de um curso técnico, revelou posicionamentos divergentes entre sete professores, ao dividirem-se entre posições favoráveis e contrárias à política de cotas, verificando que a implantação dessa política não trouxe reais modificações às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes ou por essa instituição de ensino.

Ainda se destaca a dissertação defendida por Batista (2016) intitulada “Argumentação em dissertações do ensino médio: cotas raciais em discurso”. A pesquisa visou dialogar sobre cotas raciais com quatro turmas do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo a partir da leitura de dois textos jornalísticos.

Havia a hipótese de que alunos oriundos da rede pública de ensino, que poderiam usufruir dos benefícios da lei de cotas, argumentariam favoráveis à essa ação afirmativa, entretanto muitas das produções de texto produzidas pelos sujeitos investigados se mostraram contrárias à implementação da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012).

Foi constatado pelo autor que existe uma falta de discussão adensada sobre as cotas raciais no ensino médio, pois há poucos questionamentos acerca da realidade social e econômica dos afrodescendentes, e as cotas raciais, bem como o racismo no Brasil, merecem ser mais problematizados nas escolas e discutidos por aqueles sujeitos que serão diretamente afetados por essa política.

Para as autoras Pinheiro e Valentim (2015), o principal desafio, para a sociedade brasileira, é de uma política de ação afirmativa que se oriente por programas e projetos que promovam a interação entre culturas, numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo pela justiça curricular, no interior das instituições de ensino, assim como meios de acesso, permanência, sucesso acadêmico e, sobretudo, à realização educacional educando.

Almeida (2016) também assinala, em seu trabalho, o processo de implementação da Lei nº 6.434/13 que determina a implantação das políticas afirmativas, na modalidade de cotas raciais aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, uma sensação de ‘estranhamento’, de ‘desconhecimento’ entre os professores não só do processo de elaboração da lei, assim como em seu processo de execução e implementação (BRASIL, 2013a).

Essas dificuldades evidenciaram a necessidade de que maior discussão e debates sobre cotas raciais sejam contemplados, em toda a formação básica do educando, visto que esses estudantes também poderão pleitear essa modalidade de reserva de vagas. Nas palavras dos autores Machado e Magaldi (2016, p. 282):

[...] as discussões dos últimos anos e a aprovação da Lei de 2012 são importantes caminhos para continuarmos a discussão em torno das políticas afirmativas raciais/sociais, inclusive para desvendar e desvelar as questões envolvendo raça/cor e a relação socioeconômica, posto que, a análise crítica de uma política pública específica sempre leva ao seu aprimoramento e pode levar a mudanças de paradigmas.

Neste contexto, torna-se pertinente referenciar o estudo de Oliveira (2017) sobre as relações que adolescentes negros (as) estabelecem entre seus processos identificatórios e os discursos e práticas difundidos na escola quanto às relações étnico-raciais. Essa análise efetivou-se em formato de grupo de discussão e entrevistas individuais com estudantes entre 15 e 18 anos do 2º e 3º ano do Ensino Médio.

A pesquisa trouxe à tona a percepção de que ser negro (a), para esses estudantes, acontece, com base na evidência de uma diferença, marcada de forma pejorativa, em comentários racistas historicamente difundidos em nossa sociedade e que a escola deve promover práticas que viabilizem a promoção da diversidade racial, a fim de extinguir sentimentos de inferioridade e de incapacidade do grupo estigmatizado.

Estudos e pesquisas confirmam que as desigualdades raciais na sociedade brasileira, como exemplo, as produções acadêmicas citadas, que tanto os jovens negros do ensino médio quanto os do ensino superior possuem mais dificuldades de permanecer e progredir nos estudos, quando comparados aos jovens brancos, fatos que marcam sua trajetória de vida, em diversos seguimentos, tais como: convívio social, político, futuro profissional, em aspectos educacionais, entre outros. Segundo os autores Pinheiro e Valentim (2015, p. 21): “[...] a identidade étnica desses jovens é marcada por estigmas e discriminações. Praticamente todos os campos da vida social brasileira são marcados por desigualdades raciais” (PINHEIRO; VALENTIM, 2015, p. 21).

Dessa forma, a pesquisa propõe desvelar qual é o significado das cotas raciais, para jovens estudantes cotistas no CEFET- MG unidade Nepomuceno, tendo em vista também o diálogo com autores (as), como: Leite e Silva (2016), Lemos (2015) e Martins, Moutinho e Silva (2014) dentre outros que buscam compreender a realidade desses estudantes no ensino médio tecnológico ante o contexto das políticas de ações afirmativas.

É nesse sentido que os estudos propostos sobre cotas raciais no ensino médio nos remete à necessidade de aprofundar sobre temáticas relacionadas ao posicionamento e às trajetórias acadêmicas dos estudantes, na condição de beneficiários do sistema de cotas, o significado das cotas para estudantes do ensino médio, as contribuições das instituições de ensino em apoio à essa política e de que forma as instituições de ensino médio têm difundido, problematizado e implantado o sistema de cotas raciais em seu projeto pedagógico.

1.3 Comissão de heteroidentificação complementar

De 2001 até meados de 2012, um elevado número de universidades públicas federais, estaduais e municipais, com algum tipo de reserva de vaga sob a forma de cotas ou de bônus e com diferentes modalidades (cotas para negros ou indígenas, cotas para estudantes oriundos de escola pública, para pessoas com deficiência, quilombolas, mulheres, refugiados e outros demarcadores), entraram em vigor.

Por intermédio da implantação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de cotas e, após as orientações do Ministério Público, as comissões de heteroidentificação foram constituídas no CEFET-MG, em 2017, para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas do acesso ao ensino médio, superior e até mesmo ao serviço público (BRASIL, 2012). As comissões centravam-se em atestar, por meio de procedimentos e trâmites legais, a veracidade das informações fornecidas pelos candidatos, quais sejam: entrevistas individuais, a veracidade das informações prestadas pelo candidato, em seu momento de autodeclaração, para fins de preenchimento do sistema de reserva de vagas.

Conforme a tabela a seguir, as Comissões de heteroidentificação são regidas pelos seguintes dispositivos normativos:

Tabela 8 - Legislações que regem as Comissões de heteroidentificação

TIPO	Nº	ANO	ASSUNTO	RESP.	LINK CURTO
Normativa	4	2018	Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.	MPOG – Brasil	https://goo.gl/YzUfZ8
Recomendação	41	2016	Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos.	CN Minist. Público	https://goo.gl/Sq8B97
Decreto	65.810	1969	Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.	Brasil	https://goo.gl/djJEjj
Lei	12.711	2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Brasil	https://goo.gl/kRgFeG
Lei	12.990	2014	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.	Brasil	https://goo.gl/Gjx85Z
Lei	12.288	2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.	Brasil	https://goo.gl/1BzKot
Decreto	7.037	2009	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos.	Brasil	https://goo.gl/jdszjr
Portaria	11	2016	Institui GT p/ discutir os procedimentos de verificação da autodeclaração.	Ministérios (MPOG+MJC)	https://goo.gl/zsJByM
Const. Federal, art. 3º.		1988	Objetivos fundamentais da República.	Brasil	https://goo.gl/EfgAH2
Outros		2001	Conferência Mundial de Combate ao Racismo (Declaração de Durban, África do Sul).	OEA (OAS)	https://goo.gl/X2ScZV
Outros		2013	Convenção Interamericana contra o Racismo.	OEA (OAS)	https://goo.gl/ECb8pL

Fonte: Tavares Junior (2018).

Como podemos observar, não existe regulamentação específica aos procedimentos de heteroidentificação, para candidatos oriundos do ensino médio e superior. As bancas buscam, por meio desses dispositivos legais, executarem as atividades de heteroidentificação dos candidatos que optam por este sistema de reserva de vagas.

De acordo com Nunes (2018, p. 18):

[...] as comissões que têm a responsabilidade de garantir o acesso exclusivo de pretos, pardos indígenas ao ensino superior e ao serviço público valem-se da atividade de heteroidentificação orientadas nos editais do concurso e, a grande maioria, atua sob orientação da Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão de Pessoas que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Até o presente momento, é o único dispositivo jurídico que orienta formas procedimentais para monitorar a autodeclaração étnico-racial e, por isso, tem sido utilizada também por universidades no ingresso através da 12.711/12.

Sendo assim, os principais procedimentos realizados pela comissão de heteroidentificação consistem em avaliar o candidato, segundo os critérios fenotípicos, visto que o preconceito no Brasil, na visão de Nogueira (2007), não ocorre por critérios ascendência (origem), mas sim por critérios fenotípicos como características observáveis em cada indivíduo (marca/aparência).

Na percepção de Vaz (2018, p. 39), “[...] se o fenótipo é o fator que, socialmente, determina o racismo – resultando na exclusão social da população negra – também este deve ser o critério para a definição dos destinatários das ações afirmativas de cunho racial”. Isso significa que as cotas raciais:

[...] devem ter aplicabilidade restrita às potenciais vítimas diretas do racismo e da discriminação racial. E para tanto, os membros das comissões de verificação, diante de um candidato cotista, devem se perguntar se este apresenta um conjunto de características fenotípicas que permitam considerá-lo como negro, no contexto local (VAZ, 2018, p. 40).

Embasados nesta concepção, as comissões de verificação possuem um importante papel de defesa e proteção de direitos contra a falsidade de autodeclarações raciais e de fazer valer a finalidade para o qual as políticas de ações afirmativas foram instituídas.

1.4 Implementação das Comissões de heteroidentificação no CEFET-MG campus Nepomuceno

O CEFET-MG instituiu sua primeira comissão de verificação de autodeclaração entre os meses de setembro e outubro de 2017, destinada à verificação do ‘fenótipo’ de candidatos inscritos em processos seletivos do ensino superior e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) que optaram por concorrer pelo sistema de reserva de vagas cor/raça para os cursos ofertados no ano letivo de 2018.

As Comissões, em todas as unidades do CEFET-MG, foram constituídas pela Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades - CGRID, fundada no ano de 2012 pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário – DEDC e, mediante a parceria com a Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE, ambas responsáveis pela organização do processo de formação e atuação das comissões de heteroidentificação localizadas em Belo Horizonte.

Em 23 de novembro de 2017, a Comissão, a CGRID e pela COPEVE, com o apoio da Fundação CEFET Minas e do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros, direcionado para os reitores, diretores gerais, diretores, gestores e servidores, em função de coordenação dos institutos federais e CEFET-MG, instituições públicas de ensino Superior - IEs, órgãos públicos, instituições e escolas públicas e serviços públicos, o seminário dispôs sobre inclusão, diversidade e ações afirmativas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais.

No dia 24 de novembro de 2017, a Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades-CGRID organizou o primeiro Workshop, para servidores docentes e técnicos administrativos do CEFET-MG, visando preparar os membros da Comissão para atuação na primeira Comissão de heteroidentificação do CEFET-MG.

Este Workshop abordou temáticas relacionadas às ações afirmativas, cotas sociais, cotas raciais, às comissões de aferição de candidatos (as) autodeclarados (as) pretos, pardos e indígenas e expôs a experiência de outras instituições federais de ensino como as formas de organização e funcionamento das comissões de aferição de candidatos (as) autodeclarados (as) pretos, pardos e indígenas.

A princípio, as comissões do CEFET-MG, unidade Nepomuceno, foram compostas por três membros titulares técnicos-administrativos e três membros suplentes (dois docentes e um técnico administrativo) todos servidores efetivos da instituição. Nessa composição, apenas um servidor docente trabalhava anteriormente com as temáticas étnico raciais.

Nesse período (2017), os suplentes exerciam o papel de observadores, durante a presença dos titulares; os titulares da comissão decidiam sobre a opção de cor/raça do candidato e, logo após a saída do candidato, os membros presentes faziam uma reflexão sobre a decisão dos titulares da Comissão. Um outro aspecto a ser considerado é que os suplentes, no decorrer dos processos seletivos, inclusive na composição das comissões recursais, assumiam a posição de membros titulares.

Assim, as Comissões de heteroidentificação instituídas no CEFET-MG unidade Nepomuceno foram compostas por três servidores, na atuação de cada processo seletivo, alternando os componentes da comissão, conforme as chamadas dos processos seletivos. Algumas das orientações procedimentais recomendadas pela CGRID dispunham sobre o preenchimento de formulários, como a ficha de identificação do candidato, o lançamento dos resultados de deferimento e indeferimento, via sistema disponibilizado pela COPEVE e a alternância de todos os membros, no mínimo, dois componentes das comissões na

composição da comissão de heteroidentificação, para a análise dos recursos dos candidatos convocados.

Além dessas recomendações, as entrevistas eram agendadas com antecedência pela Comissão de heteroidentificação, conforme o cronograma previamente organizado pela COPEVE, por meio das seguintes ferramentas: divulgação no site institucional, contato telefônico, entre outros.

Desta forma, a veracidade das informações prestadas pelos candidatos do ensino médio e superior ocorriam: “[...] obrigatoriamente com a presença do candidato, permitindo-se, em obediência ao princípio da publicidade dos atos administrativos, a participação de terceiros na sessão de heteroidentificação e, ainda, o acesso às imagens registradas” (SANTANA; VAZ, 2018, p. 51), procedimento realizado até nos dias atuais.

Após a saída do candidato do local da entrevista, todos os membros da banca faziam observações e somente os três membros titulares decidiam sobre o deferimento ou indeferimento da autenticidade das informações. A aferição da autoidentificação, desde o princípio de sua implementação, foi realizada após o preenchimento de formulário específico, como demonstrado no Apêndice 1.

É importante salientar que a implantação das primeiras comissões de heteroidentificação, no CEFET unidade Nepomuceno, trouxe consigo um cenário de desafios e mudanças à instituição, expressos por alguns motivos. Em primeiro lugar, por ser tratar de uma temática em processo de construção e experiência aos participantes da comissão de heteroidentificação tanto em meios teóricos quanto no processo de atuação das comissões.

Em segundo, pelo fato de haver apenas um docente, membro da comissão que detinha um conhecimento no âmbito das relações étnico raciais. E, por fim, pela necessidade de se obter os recursos necessários, tais como: maior investimento em capacitação de todos os componentes da comissão, equipamentos e recursos audiovisuais, padronização dos procedimentos, entre outros.

Contudo as primeiras comissões realizadas, entre os períodos de 2017 ao início do primeiro semestre de 2018, apresentavam caráter educativo. Os membros explicavam aos candidatos os motivos pelos quais as comissões foram instituídas e faziam algumas perguntas quanto à autoidentificação do candidato como preto ou pardo. Nesse momento, ele recebia informações sobre conceitos de fenótipo, cotas raciais, finalidade das bancas e realizava-se um breve panorama histórico da implementação das cotas raciais em instituições federais.

Nos casos de indeferimento, era resguardado ao candidato o direito de entrar com recurso, conforme as datas previstas no edital. Diferentes membros titulares (no mínimo dois)

assumiam a composição da banca recursal. Permanecendo a decisão de indeferimento, após a decisão da comissão recursal os candidatos, voltavam a disputar uma vaga de ampla concorrência. Já no caso do ensino superior, os candidatos sujeitavam-se à eliminação do processo seletivo decorrente do indeferimento do recurso pelo Sistema de Seleção Unificada-SISU.

Para a padronização dos procedimentos, as comissões enviavam todas as documentações coletadas à CGRID e COPEVE informando os trâmites necessários para a composição. A instituição, nesse sentido, buscou, por meio das experiências anteriores, inclusive a partir da contribuição de outras instituições, assegurar que as comissões de cada campi fossem compostas de forma a garantir a diversidade étnico-racial entre os membros da comissão (pretos, pardos e brancos) e que fossem constituídas, de preferência, por membros que já discutiam ou pesquisavam a temática étnico-racial.

A promoção de momentos de escuta, de experimentação e de troca de conhecimentos foram fundamentais na implementação das bancas no CEFET-MG, contribuindo para identificar os procedimentos mais adequados para a sua atuação. Em 2016, por exemplo, aconteceu uma banca-piloto de verificação com os ingressantes dos cursos de graduação. Já em 2017, foi realizado o Seminário Regional de Inclusão e Diversidades na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que contou com a participação de servidores de todos os campi e possibilitou ampliar a discussão com outras instituições, como a Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) (CEFET, 2018. p. 9).

A Portaria DIR-1079/18 de 23 de outubro de 2018 possibilitou a todas as unidades do CEFET-MG inserção de novos integrantes às Comissões de heteroidentificação, tais como servidores e membros da comunidade externa que discutem sobre a temática das relações étnico-raciais. Nesta portaria, todos os participantes da Comissão assumiram a função de membros titulares e responsáveis pela comissão de heteroidentificação.

O quadro de integrantes dessa comissão, no caso de Nepomuceno, passou a ser composto pelos próprios servidores pertencentes ao quadro funcional da instituição. A comissão ampliou de seis para o quantitativo de nove integrantes, representados por: seis servidores técnico-administrativos e três docentes. Nesta composição, apenas um dos membros docentes tinha o domínio e estudo sobre o tema.

Em 9 de março de 2018, os membros da Comissão de heteroidentificação de Nepomuceno elaboraram um memorando eletrônico, para a CGGRID, visando ao aperfeiçoamento das Comissões de heteroidentificação, incluíram sugestões para o aperfeiçoamento do processo de trabalho das Comissões de heteroidentificação cor/raça, citando as seguintes contribuições:

- ✓ A necessidade de maior divulgação aos candidatos sobre os critérios fenotípicos, a serem avaliados no documento do edital, no decorrer da inscrição, ao acessar o sistema de cadastro e durante a divulgação dos processos seletivos.
- ✓ A formação continuada para todos os membros da Comissão, visando à melhor compreensão do trabalho e à maior uniformidade nos processos de avaliação.
- ✓ O aumento do quantitativo de integrantes da Comissão, considerando o trabalho do docente e do técnico-administrativo no setor de origem, férias, impedimentos pessoais.
- ✓ A divulgação previa o calendário das Comissões de Heteroidentificação, para a organização dos membros da comissão, decorrente do grande número de chamadas/candidatos e da organização de possíveis comissões recursais.
- ✓ A possibilidade de inserção de membros de outras unidades nas Comissões de Heteroidentificação de cor/raça.
- ✓ A redução do número de horas disponíveis de avaliação aos candidatos, após a primeira chamada, visando à otimização do trabalho da Comissão e o período de permanência ociosa em prol das entrevistas.
- ✓ A discussão mais detalhada dos critérios de avaliação do candidato pardo e da resposta da Comissão quanto ao deferimento/indeferimento (momento da avaliação x via sistema apenas).
- ✓ O estabelecimento de canal de comunicação entre os membros da Comissão e a Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades.
- ✓ A necessidade em se obter dos candidatos, além da autodeclaração, a entrega para a Comissão de uma foto 3x4, visando à formação de um banco de informações de referência para a comissão sobre deferimentos/indeferimentos e formação continuada dos membros.

Em 27 de agosto de 2018, os membros da comissão organizaram outra reunião com o propósito de encaminhar novas sugestões à CGRID, visando melhorar o processo de trabalho referente ao ingresso de estudantes do ensino técnico e graduação. Assim, as principais contribuições levantadas pelos membros da comissão foram expressas:

- ✓ Ampliação da divulgação do vídeo institucional criado pelo CEFET-MG, no edital interno, reforçando a importância da existência da comissão e os critérios a serem avaliados.

- ✓ Configuração do sistema de acesso às inscrições para que o candidato seja direcionado à página do vídeo institucional sobre Ações afirmativas no CEFET-MG.
- ✓ Reforçar a importância de a comissão julgadora de recursos contenha todos os membros distintos da primeira comissão de heteroidentificação.
- ✓ Discussão mais detalhada, mediante treinamentos e capacitações sobre os critérios de avaliação do candidato pardo visando à qualificação e à uniformidade dos trabalhos.

No dia 3 e 4 de setembro de 2018, a CGRID realizou o 2º Encontro preparatório para atuação nas Comissões de verificação étnico-racial de candidatos autodeclarados negros e indígenas nos processos seletivos do CEFET-MG. O evento trouxe reflexões sobre o vídeo institucional, palestras sobre o preconceito racial no Brasil quanto às perspectivas sócio-históricas, discorreu sobre a temática de ações Afirmativas no CEFET-MG e trouxe um debate sobre as experiências de servidores e pessoas da comunidade quanto às dinâmicas de funcionamento do processo seletivo e da composição das comissões.

Nesta segunda capacitação, a CGRID, em parceria com a COPEVE, traçou o panorama de como as Comissões de Heteroidentificação estão sendo constituídas em outras universidades, trouxe a proposta de gravar as entrevistas dos candidatos cotistas pretos e indígenas, debateu sobre os procedimentos a serem adotados pelas comissões, dentre eles, a padronização dos formulários e buscou padronizar as perguntas que os componentes das comissões deveriam realizar durante as entrevistas. Houve, também, um período de debate sobre a necessidade de maior compreensão dos membros das comissões em classificar o candidato “pardo”.

De acordo com as orientações da CGRID, em documento expedido para todas as unidades, em 14 dezembro de 2017, as Comissões de heteroidentificação de cor/raça deveriam seguir os seguintes critérios de operacionalização:

- ✓ A Comissão deveria pautar-se única e exclusivamente em critérios fenotípicos por análise e verificação em entrevistas previamente agendadas com o candidato (presencial).
- ✓ A ascendência do candidato não seria considerada como critério de análise para a aferição de cor/raça do candidato.
- ✓ Os critérios fenótipos são aqueles que deveriam possibilitar, nas relações sociais estabelecidas, o mútuo reconhecimento do indivíduo como preto ou pardo.

- ✓ Os candidatos autodeclarados indígenas deveriam apresentar comprovação de pertença étnica e social a um grupo ou comunidade mediante declaração emitida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).
- ✓ As decisões das Comissões deveriam ser registradas, em formulário próprio, validando ou invalidando a autodeclaração firmada pelo candidato, no ato da análise dos documentos.

Um dos principais enfoques do trabalho estava em atentar-se a características fenotípicas do candidato e não por critérios de ascendência. A aferição da autenticidade das informações, em todas as comissões, foram realizadas, obrigatoriamente, mediante a presença do candidato.

Os procedimentos adotados, nesse segundo ano de composição das comissões, seguiram a premissa de que:

[...] não há motivos para fazer questionamentos sobre eventual discriminação racial sofrida pelos candidatos. Ao menos que estes relatem espontaneamente suas experiências, nas situações em que, eventualmente, as comissões reservam um momento de escuta do candidato – o que, caso ocorra, deve ser oportunizado a todos. Em outras palavras, perguntas que não vão embasar a decisão da comissão, além de despiciendas, podem até mesmo enfraquecer as decisões da banca, tornando-as mais vulneráveis a questionamentos em ações judiciais (JORNAL DIAGRAMA, 2018, p. 59) .

Além disso, o formulário de heteroidentificação do candidato apresentou mudanças drásticas em comparação ao formulário anterior, como a exposição dos dispositivos normativos que regem as comissões e o roteiro de como as entrevistas deveriam ser conduzidas.

Destaca-se, ainda, que os processos seletivos dos anos anteriores a 2017, na instituição CEFET-MG, não havia comissões de heteroidentificação implementadas, apenas opção do candidato pelo critério de reserva de vagas cor/raça, e sua autodeclaração racial, em formulário específico, bastava para a ocupação do estudante nesta modalidade de reserva de vagas.

Apenas nos editais publicados em 2017 em diante que as unidades do CEFET-MG passaram a adotar as Comissões de heteroidentificação a candidatos de reserva de vagas cor/raça. O edital do processo seletivo ensino técnico 2018 passou a incorporar informações, como: análise documental, cujo propósito se valia a certificar a regularidade das situações que habilitam os candidatos à concorrência pelo Sistema de reserva de vagas e o comparecimento

desses candidatos, em entrevistas previamente agendadas, como expressos no Edital 075/2017:

14.4 Além da análise documental e com o objetivo de certificar a regularidade das situações que habilitam os candidatos à concorrência pelo SRV, a COPEVE poderá promover a. Para todas as modalidades: diligências, perícias e verificação de autenticidade junto a outros órgãos governamentais de documentos relativos à comprovação da condição de estudante com origem escolar e certificação nas condições elencadas no item 2.4, nos casos que a COPEVE julgar necessários; b. Para as modalidades que envolvem avaliação de renda: diligências, visitas em domicílio, entrevistas, perícias e verificação de autenticidade de documentos junto a outros órgãos governamentais, nos casos que a COPEVE julgar necessários; **c. Para as modalidades que envolvem declaração de cor/etnia: entrevistas e assinatura do termo de autodeclaração na presença de comissão específica, para todos os aprovados nessas modalidades;** d. Para as modalidades que envolvem a condição de pessoa com deficiência: entrevistas, perícias e avaliação técnica feita por comissão especializada, para todos os aprovados nessas modalidades (CEFET, 2017, p. 19, grifo nosso).

Constatamos que, durante este processo de experiência e aprendizado no CEFET-MG, houve significativas mudanças, nos editais dos processos seletivos, resultantes das capacitações, sugestões levantadas, durante o processo de avaliação das comissões discussões e debates organizados, no decorrer do período de 2018.

No edital do processo seletivo ensino técnico 2019, a COPEVE disponibilizou aos candidatos informações detalhadas e precisas sobre a composição e atuação das Comissões de Heteroidentificação, o que viabilizou aos candidatos maior compreensão do critério de reserva de vagas cotas raciais e a respeito de sua conscientização a concorrer a uma vaga reservada a negros (pretos e pardos) e indígenas. As regras específicas, para o critério de reserva de vagas cor/raça, foram expressas no edital 72/2018 da seguinte maneira:

14.2 As Comissões de Verificação de COR-ETNIA serão formadas por 3 (três) membros, servidores do quadro permanente do CEFET-MG ou brasileiros natos de reputação ilibada, residentes no país e, preferencialmente, experientes na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo.

14.2.1 Um dos membros da comissão será o seu presidente.

14.2.2 No mínimo, 1 (um) dos integrantes da comissão deverá pertencer ao quadro de servidores ativos e permanentes do CEFET-MG. 14.3 As Comissões de Verificação de COR-ETNIA farão, nessa oportunidade, o procedimento de heteroidentificação do candidato, o qual se constitui na identificação por terceiros da condição autodeclarada. 14.4 Para validar as informações sobre cor-etnia prestadas pelo candidato que se autodeclara negro (preto ou pardo), a Comissão de Verificação utilizar-se-á única e exclusivamente do fenótipo como base para análise e emissão de seu parecer.

14.4.1 O que orienta a aferição de cor-etnia negra (preto ou pardo) NÃO é a ascendência do candidato, ou seja, quem são os seus pais, avós ou bisavós, mas as características físicas (fenótipo) do próprio candidato. Além disso, NÃO serão considerados quaisquer registros (civis ou militares) ou documentos pretéritos (anteriores), eventualmente apresentados pelo candidato, referentes a procedimentos de heteroidentificação realizados por quaisquer outras instituições (públicas ou privadas), inclusive imagens, declarações ou certidões de qualquer natureza.

14.4.2 O fenótipo é definido como o conjunto de características do indivíduo, predominantemente a cor da pele, a textura do cabelo e os formatos do rosto, lábios e nariz, que combinados ou não, permitirão ratificar ou invalidar a autodeclaração. Serão consideradas as características fenotípicas do candidato ao tempo da realização do procedimento de heteroidentificação.

14.5 Para validar as informações sobre cor-etnia prestadas pelo candidato que se declara indígena, a Comissão de Verificação utilizar-se-á do fenótipo e do documento emitido pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) – conforme exigido nos procedimentos da seção 13 acima e no ANEXO VI – como base para análise e emissão de seu parecer. 14.6 A Comissão de Verificação de COR-ETNIA deliberará pela maioria dos seus membros, sob forma de parecer motivado.

⁸14.6.1 As decisões da Comissão de Verificação de COR-ETNIA serão registradas em formulário próprio e o conhecimento do parecer somente será dado ao candidato na data informada no item 15.1. 14.6.2 O teor do parecer motivado será de acesso restrito ao candidato, nos termos do Art. 31 da Lei 12.527/2011.

14.6.3 As deliberações da Comissão de Verificação de COR-ETNIA terão validade apenas para o Processo Seletivo para o qual foi designada, não servindo para outras finalidades.

14.6.4 É vedado à Comissão de Verificação de COR-ETNIA deliberar na presença dos candidatos (CEFET, 2018, p. 19).

Uma das novidades que o COPEVE implementou no Edital dos processos seletivos ensino técnico e superior, em 2018, caracterizou-se na Comprovação Presencial de Exigências do Sistema de Reserva de Vagas para as modalidades que envolvem Cor-Etnia e/ou Pessoa com e sem Deficiência. Além da entrevista presencial, os estudantes deveriam levar consigo: o Formulário para a Análise das exigências do sistema de reserva de vagas, documento oficial de Identidade e uma 1(uma) fotografia 3x4 para a comissão de verificação de cor/raça. Para os membros da Comissão, as fotos 3x4 dos candidatos caracterizaram um recurso aos futuros treinamentos e às capacitações sobre as características fenotípicas dos candidatos pretos e pardos, inclusive, para os agendamentos das entrevistas em comissões de caráter recursal.

Pode-se afirmar que, após as experiências dos processos seletivos anteriores com as comissões de heteroidentificação, tanto a CGRID quanto a COPEVE têm buscado ampliar o conhecimento dos candidatos quanto às comissões de heteroidentificação. Entre os meses de maio e junho de 2018, o CEFET-MG publicou o informativo direcionado à história das cotas raciais e de como as comissões de heteroidentificação foram implantadas na instituição.

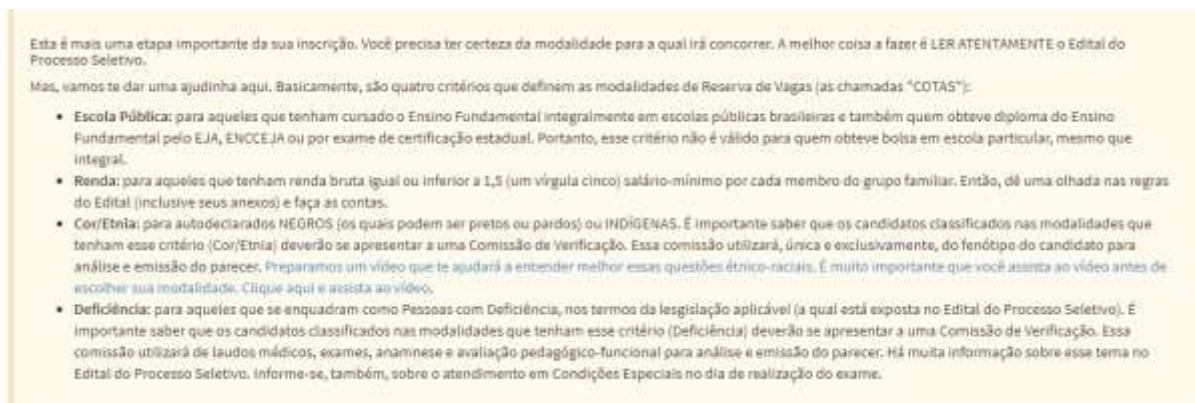
Além disso, buscou desenvolver recursos audiovisuais, tais como o vídeo intitulado “Ações afirmativas no CEFET-MG - Bancas para verificação étnica e racial de pessoas autodeclaradas negras (pretas ou pardas) e indígenas em processos seletivos⁹”, para melhor compreensão do trabalho das comissões, com a finalidade de expor com concisão e clareza a atuação das comissões de heteroidentificação.

⁸ COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR (COPEVE). **Inscrição em processo seletivo**. 2019. Disponível em: https://www.copeve.cefetmg.br/processos/2020_TEC/inscricao. Acesso em: 18 set. 2019.

⁹ CEFET. Comissão Permanente de Vestibular. **Verificação Étnica Racial**. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=A4_moyN265A&feature=emb_logo. Acesso em: 15 dez. 2019.

O vídeo encontra-se disponível, na página inicial da COPEVE, no website institucional e no sistema institucional de inscrição do candidato, para a realização da inscrição em processos seletivos do ensino técnico, expresso na Figura 4.

Figura 4 - Acesso à inscrição dos candidatos em Processos Seletivos



*Página Inscrição do Processo Seletivo¹⁰.

Fonte: CEFET-MG (2020).

Desde que as comissões foram implementadas, os membros titulares têm recebido capacitação. Todavia a instituição ainda se encontra em processo de aprendizado e estruturação das atividades executadas.

Câmeras de gravação e recursos tecnológicos ainda não são utilizadas, há a necessidade de mais encontros e discussões sobre as características fenotípicas; muitos candidatos ainda desconhecem o funcionamento dentre outras divergências que desafiam o aperfeiçoamento, experiência e dedicação das instituições.

As bancas de heteroidentificação realizadas, no segundo semestre de 2018 e início de 2019, executaram as orientações repassadas no 2º encontro preparatório para atuação nas bancas de verificação étnica racial. Os procedimentos foram realizados de forma padronizada e organizada. Contudo “[...] a relação entre processo (comissão de heteroidentificação) e procedimentos (rito, forma de se efetivar a verificação) está longe de ser algo tão linear” (NUNES, 2018, p.11).

Há uma necessidade de aperfeiçoamento constante da comissão de verificação de autodeclaração, visto que ela “[...] só pode ser reconhecida dentro de um projeto afirmativo mais amplo que justifica a construção de critérios editoriais, metodologias,

¹⁰ CEFET. Comissão Permanente de Vestibular. **Processo Seletivo Ensino Técnico**. 2020. Disponível em: https://www.copeve.cefetmg.br/processos/2020_TEC. Acesso em: 15 dez. 2019.

representatividades, enfim, de elementos que ritualizam este fazer comissional” (NUNES, 2018, p.12).

1.5 A Construção Identitária Negra

O conceito de identidade encontra-se em debate, em diversos estudos multidisciplinares, apesar das inúmeras publicações e tentativas de definições, revelando, com isso, um tema bastante diverso e extenso. Utilizamos, para este estudo, o conceito desenvolvido por Castells (2000) que define a identidade como um processo de construção e significado, por meio de uma particularidade cultural ou por meio de um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo pode existir identidades múltiplas.

A identidade é constituída dentro de nós por uma necessidade de estar completo, preenchido interiormente, a partir do nosso exterior, pelas formas pelas quais nós imaginamos ser vistos pelos outros. Em coerência com o pensamento de Castells (2000) e Hall (2005) contribui para situar a discussão acerca do processo de constituição identitária, ao observar que cada um de nós, enquanto sujeitos ativos no mundo, pode assumir identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não podem ser unificadas, mediante a um “eu” coerente, visto que “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2005, p. 13).

Segundo Castells (2000), a identidade caracteriza-se como a fonte de significado e experiência de um povo, alicerçado em um conjunto de atributos culturais que prevalecem sobre outras fontes de significados. Para o autor, os papéis desenvolvidos pelos indivíduos são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações, ou seja, a construção identitária depende da matéria-prima da cultura adquirida, processada e reorganizada pelo indivíduo em convívio com a sociedade.

Sendo assim, o autor especifica três formas e origens de construção de identidades: a identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, com a intenção de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; a identidade de resistência, desenvolvida por instituições dominantes da sociedade, com o objetivo de expandir e racionalizar sua dominação, no que concerne aos atores sociais, e a terceira

definição com a qual desejamos trabalhar nesta pesquisa, é conceitualizada como a identidade de projeto: criada por atores que se encontram em posições ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação, utiliza-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, para construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, visa buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 2000).

Nesse caso, ao problematizar a discussão sobre as cotas étnicas tocamos diretamente no processo de constituição identitária que jovens necessitam reelaborar, sobretudo, pelo esclarecimento externo da política pública referente à autodeclaração identitária negra, para se ter acesso às vagas destinadas às cotas raciais. De acordo com a interpretação de Kabengele Munanga (1994), a concepção de identidade:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

O caráter dialético contido no processo de constituição identitária negra necessita, nesse sentido, ser observado. Conforme a perspectiva de Ciampa (1987), formação identitária se desenvolve, a partir de um processo dialético, contínuo e dinâmico, pelo qual o indivíduo organiza suas ações, baseadas em construções articuladas e contradições sobre si mesmo e sobre suas referências de mundo, em uma infundável transformação.

Hall (2005) acrescenta que a identidade é formada, ao longo do tempo, sendo definida histórica e não biologicamente pelos processos inconscientes e não como algo inato, formado pela consciência no momento do nascimento. Em outras palavras, a identidade “[...] permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada” (HALL, 2005, p. 38).

Sob estas percepções, podemos afirmar que a identidade negra é constituída socialmente, por intermédio de relações sociais e de ações próprias do indivíduo, que podem refletir na concretização de um todo em constante processo de mudanças decorrentes das interações sociais que poderão ser tanto positivas quanto negativas. Quando nos referimos a interações negativas, estamos mostrando que a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade e pelos privilégios de raça, decorrentes de duas atitudes paralelas e simétricas: a exclusão social e a assimilação cultural (SCHWARTZ, 2001).

Para Woodward (2007), o processo cultural, a que os indivíduos sociais estão submetidos, é determinado pela identidade e pela diferença representadas por indivíduos, sociedade e os sistemas simbólicos, pelos quais é permitido dar sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Sendo assim, é preciso enfatizar que a discriminação racial e o racismo não se dão somente em aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também ocorre pela relação entre esses e os aspectos físicos detectados na estética corporal dos pertencentes a esses grupos (GOMES, 2005).

Sendo assim, considera-se que as ideias de racismo e preconceito estão intrinsecamente relacionadas aos conceitos de discriminação, raça e etnia. A palavra “raça”, conforme a percepção de Hall (2005), não se apresenta como categoria biológica ou genética, mas sim como categoria organizadora de sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que empregam um conjunto desapertado, frequentemente genérico, de diferenças em termos de características físicas, tais como: cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, como marcas simbólicas, com intenção de diferenciar socialmente um grupo de outro.

A raça é um termo que mais consegue se aproximar da verdadeira discriminação e do racismo vivenciados por pessoas negras da nossa sociedade (GOMES, 2005).

Na realidade, quando alguém pergunta: qual é a sua raça? nem sempre recebe como resposta uma reação positiva de outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita (GOMES, 2005, p. 44).

Em contrapartida, alguns profissionais e pesquisadores preferem utilizar o termo etnia para identificar as pessoas negras. O conceito de etnia é utilizado, “[...] para nos referimos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo” (GOMES, 2005, p. 50). Esta pesquisa entende etnia como um “[...] conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”. De acordo com ela:

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2005, p. 51).

Nessa ótica, é importante distinguir conceitos de racismo, preconceito e discriminação. Etimologicamente, o preconceito quer dizer opinião formada antecipadamente, preconcebida, oriunda de pré-julgamento utilizado em sentido negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou dos ocupantes de qualquer outro papel social que podem ser proliferados de várias formas. Já o preconceito precede a discriminação, ordenando-a como ação plena de sentido, abstrata e pré-concebida sendo tanto um estado intelectual quanto um estado de ânimo (predisposição para agir) funcionando como instrumento de ação discriminatória (CUNHA, 1982).

A discriminação racial torna-se evidente, em situações de distinção, exclusão, restrição ou preferência de raça, cor, descendência, origem com o propósito de restringir reconhecimento pelo desprezo e interiorização para com pessoas que apresentam fenótipo de miscigenação (negro, pardo, amarelo, entre outros).

A Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 considera a prática do racismo como ‘crime inafiançável’ e imprescritível (BRASIL, 1988). De acordo com Ferreira (2002), no Brasil, o preconceito geralmente é tratado de forma camuflada e silenciosa, o que dificulta de certa forma a elaboração de leis que favoreçam sua reversão. De acordo com esse autor, “[...] a ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas, 'um verdadeiro exemplo para as outras nações', encobre o problema” (FERREIRA, 2002, p.71).

Por essa razão, a população negra encontra-se um processo cujas condições de sobrevivência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários em comparação à população considerada não negra. Entretanto, quando são viabilizadas possibilidades de formação e construção de uma identidade, positivamente afirmada, é concebível que as pessoas se engajem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais e invista na valorização de suas características étnico-raciais (FERREIRA, 2002).

Assim, tendo em vista a interpenetração das dimensões de racismo, do preconceito e da discriminação racial, pessoas negras são submetidas a um constante processo de desqualificação pessoal e assimilação de sua ‘inferioridade’, posto que tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, sob os estereótipos de baixa autoestima, desprovidos de beleza, pobres e incapazes, pelo fato de fazer parte do segmento da população brasileira que talvez mais vivencie os efeitos da discriminação e do preconceito, sempre encobertos por frases e gestos de duplo sentido (CAMARGO; FERREIRA, 2011).

Neste enfoque, discutir sobre o processo de constituição da identidade negra de jovens estudantes do ensino técnico e cotistas raciais requer mais do que uma simples discussão

embasada no senso comum, pois apresenta dimensões individuais e sociais. Dessa forma, reconhecemos que não é uma tarefa de fácil compreensão, para esses atores, principalmente, quando se está diante de um ambiente social em que os referenciais para a afirmação da identidade são contestados ou menosprezados.

É relevante compreender que as experiências vivenciadas pelo (a) educando (a), no convívio social com a família, escola e colegas, influenciam diretamente na forma como eles (as) lidam com essa realidade social e estabelecem suas relações. Este processo de formação perceptiva de si e do mundo apresenta-se como uma referência de valores que podem influenciar em vários aspectos de sua vida, tais como: desempenho acadêmico, no decorrer de sua trajetória escolar, movimento por parte desses estudantes a fim de se encaixarem nos padrões “adequados”, desejo de se destacar e provar algum valor em determinado grupo, entre outros.

Desta forma, é possível constatar que a construção da identidade de jovem negro se dá em diferentes espaços institucionais ou não nos quais circulam, dentre os quais destacamos: o espaço escolar, o convívio social e o relacionamento familiar (GOMES, 2003), embasados no entendimento de que: “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 172).

1.6 A juventude negra como recorte de investigação

Visto que o estudo está voltado para entender a percepção dos jovens negros e negras, em relação às cotas raciais, há que se ter nítido o conceito de juventude ao qual estamos nos referindo em nossas análises. De acordo com Neves (2015):

[...] o entendimento da juventude como categoria social não se reduz nem a determinada faixa de idade, nem à existência de um grupo social coeso, visto que se refere à construção sociocultural, política e histórica. Neste caso, a categoria juventude é culturalmente produzida em determinadas realidades sociais, podendo ganhar significados distintos (NEVES, 2015, p. 128).

A partir de uma perspectiva dinâmica do significado, entendemos que a ideia de juventude apresenta o conceito de que historicamente foi sendo construído pela sociedade. Segundo Melo (2016), não existe uma faixa etária bem definida, entretanto, de acordo com os

dados do IBGE, juntamente com a ONU, a faixa etária corresponde à idade entre 15 e 24 anos (IBGE, 1998), coincidindo, em grande parte, com a idade dos alunos matriculados no Ensino Médio, alvo de nosso interesse nesta pesquisa.

Para o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013b).

Melo (2016, p. 24) declara, ainda, que em termos de psicologia, a categoria ‘juventude’ passa a ter lugar na contemporaneidade, “[...] a partir das contraposições ao conceito de adolescência, compreendida como uma fase entre a infância e a idade adulta, marcada por crises biológicas, psicológicas e sociais”.

Para Melucci (1996, p. 8), “[...] adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade”. Nesta fase da vida, a adolescência é expressa em atitudes e fases temporais que podem ser levadas em consideração, tais como: satisfação ou frustração, abertura ou fechamento com respeito ao passado, presente ou futuro; ou na forma como cada pessoa atribui à sua própria experiência do tempo, dentre as quais se destacam a preferência por uma orientação direcionada a uma ou outras fases temporais; ou grau de importância atribuído pelo horizonte temporal para cada indivíduo.

A organização dos eventos internos e externos, o nível de investimento emocional, em várias situações, tudo se torna um meio de organizar sua própria biografia e estabelecer a própria identidade (MELUCCI, 1996). A adolescência é definida como uma condição temporal entre os indivíduos, de acordo com Lei 8.069 de 1990 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu artigo 2º, a adolescência é definida como uma condição à faixa etária de 12 a 18 anos de idade, correspondendo a uma fase de transição para a idade adulta (BRASIL, 1990). Na perspectiva de Sposito e Tarábola (2017, p. 13):

Um dos desafios atuais consiste em tornar mais complexa a compreensão das diferenças existentes no interior dos tempos configurados como juvenis. O reconhecimento dos limites e do valor heurístico dos marcos demográficos implica em estudar os momentos desse período, caracterizado pela faixa etária de 15 a 29 anos, a partir das suas singularidades. Desafios comuns se declinam de modos diversos entre os adolescentes (15 a 17 anos), daqueles que são mais velhos (18 a 24 anos) ou do grupo que está mais fortemente próximo da vida adulta (25 a 29 anos).

De acordo com Abramo (1997), a concepção de juventude esta intrinsecamente relacionada a um momento de transição no ciclo da vida, ou seja, da infância para a maturidade, expressos em um período específico e dramático de socialização, em que os

indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da apropriação de papéis adultos.

A autora enfatiza que juventude corresponde a um momento crítico em que o indivíduo “[...] se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e ponderando desempenhar os papéis para qual se tornou apto através da interiorização de seus valores, normas e comportamentos” (ABRAMO, 1997, p. 29).

A partir da contribuição desses e de muitos outros autores (as), é possível considerar que o termo jovem necessita ser entendido para além de uma visão:

[...] maniqueísta que pressupõe a existência de um bom e de um mau aluno, observa-se que falar do jovem no contexto escolar é valorizar e potencializar todo o conhecimento adquirido nos vários espaços sociais. A cultura, a expressividade corporal, o saber artístico e musical, a estética, as formas de vestir e sentir, as religiosidades, todas essas dimensões podem enriquecer o ambiente escolar. As culturas juvenis que invadem a escola transformam-na em espaço de encontros, de trocas, de interações, de formação de redes e da manifestação e afirmação da diversidade (VALVERDE, 2008, p. 32)

Nesta perspectiva, fazer planos e idealizações para o futuro são fatores típicos aos jovens, dado que é uma fase em que há muitas transições de maneira geral, tais como: o término do ensino médio e entrada na universidade e/ou no mercado de trabalho, escolha profissional, maior autonomia em relação aos pais, entre outros, que afetam o modo como esses indivíduos lidam com suas expectativas para o futuro e trajetórias educacionais (MELO, 2016).

Portanto torna-se evidente problematizar o sentido das cotas raciais, para jovens estudantes do ensino técnico, porém, antes disso, é preciso ponderar as desigualdades sociorraciais que afetam a vida desse público inserido na educação técnica. É sobre isso que pretendemos discutir no próximo capítulo.

Capítulo 2. Desigualdades sociorraciais e educação profissional técnica

Há várias décadas a sociologia vem se debruçando para entender e refletir acerca da ideia de desigualdades. A desigualdade, por meio da distribuição de renda per capita, medida pelo coeficiente do Gini¹¹, por exemplo, é abordada nesse campo de estudo disciplinar como uma das possíveis maneiras de verificar assimetrias sociais entre os distintos grupos analisados.

Mais do que entender a trajetória das desigualdades brasileiras pelo viés só da distribuição de renda esse fenômeno social é multidimensional e relacional. A esse respeito, a pesquisadora Arretche (2015) avalia como sendo frágil a crença de que, após a segunda guerra mundial, reestabeleceria, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, a prosperidade econômica com melhor distribuição de renda entre as classes sociais. Verificou-se, na verdade, no caso brasileiro, é que “as conquistas no plano político [sufrágio universal] não haviam se traduzido em resolução de problemas centrais. As grandes desigualdades econômicas e sociais continuavam sem solução (...), na melhor das hipóteses, melhoras eram marcadas por ritmo muito lento” (ARRETCHE, 2015, p. 3).

A educação, no seu turno, não é refratária do quadro das desigualdades sociais, considerando que “[...] os diplomas definem o acesso às posições sociais e são, portanto o vetor da reprodução social. [Nesse caso] é de prever que os percursos e os títulos escolares sejam marcados por desigualdades sociais importantes e persistentes” (DURU-BELLAT, 2011, p. 189).

De acordo com a atual LDBEN nº 9.394/96, a organização e a estrutura da educação básica, no Brasil, ocorrem em três etapas sucessivas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além dessas etapas, há outras modalidades de ensino como, por exemplo: a educação profissional técnica em nível médio (BRASIL, 1996a).

Para Gomes e Madeira (2018), os diversos indicadores educacionais, econômicos, políticos e sociais, quando diagnosticados, possibilitam um diagnóstico da estruturação das desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira. E nessa perspectiva que os autores consideram que, “[...] apesar das conquistas dos movimentos negros, as disparidades ainda são grandes e se faz necessário analisá-las para que se possa intervir adequadamente visando à sua superação” (GOMES; MADEIRA, 2018, p. 469). Assim sendo:

¹¹ O Coeficiente Gini foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini e “[...] é um instrumento estatístico para medir a desigualdade de uma distribuição. Por isso, ele é utilizado para mensurar a diferença entre rendimentos dos que têm mais e os que têm menos. O objetivo central é analisar a concentração de renda para apresentar as desigualdades” (ARAÚJO, 2020, p. 1).

[...] a população negra do país tem sido subjugada, violentada e criminalizada desde a escravidão para saciar os interesses sociais e econômicos das classes ricas - fenômeno acolhido por leis cujos efeitos camuflam, revalidam e perpetuam a opressão. A propagação do discurso preconceituoso e discriminatório alicerça a narrativa para desqualificar a cidadania afrodescendente. O discurso da acomodação, que afirmava serem os (as) negros(as) acomodados(as) com sua situação e condição, os considerava vítimas com defeitos. Por isso, eram tratados como infantilizados e deles retirada sua humanidade. Desta forma, fez com que as desvantagens que se acumularam fossem associadas à cor da pele, de um povo dado à escravidão e mal ajustado (GOMES; MADEIRA, 2018).

A análise dos dados produzidos pela PNAD, 2º trimestre de 2018, a esse respeito, tem revelado uma profunda desigualdade por cor/raça entre a população brasileira. De acordo com as informações levantadas em 2016, 2017 e 2018, há uma crescente discrepância nos níveis de instrução entre a população branca e a negra (pretos ou pardos).

Constata-se que, apesar de alguns avanços na promoção de ações afirmativas, no cenário educacional, o nível de instrução, bem como a longevidade de anos de ensino, ainda, sobressai à população branca em comparação com a população negra.

No período de 2018, por exemplo, 55,8% de pessoas autodeclaradas brancas haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, o que diferenciou significativamente das pessoas negras cujo percentual se limitou a 40,3%, ou seja, diferença referente a 15,5%. Discrepância que tem se mantido desde o período de 2016 a um patamar elevado, quanto às desigualdades educacionais da população negra (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA - PNAD, 2018), conforme demonstrado na Figura 5.

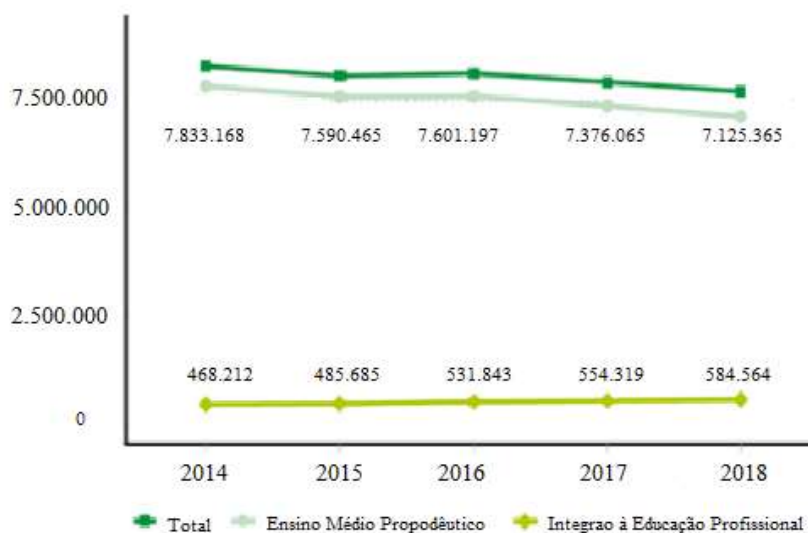
Figura 5 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor/raça e as Grandes Regiões (%).



Fonte: IBGE (2016).

Para compreender melhor as vulnerabilidades educacionais, a pesquisa do INEP, realizada anualmente pelo sistema de coleta de dados institucionais Educacenso, registrou 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018. Evidencia-se, portanto a redução das matrículas no ensino médio, nos últimos anos, como demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Vulnerabilidades Educacionais - INEP 2018



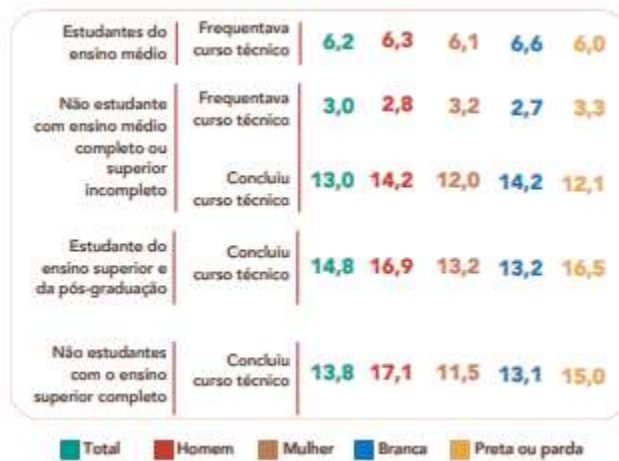
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2018).

Entre os períodos de 2014 a 2018, o número total de matrículas no ensino médio reduziu 7,1%. Em contrapartida, o quantitativo de matrículas no ensino técnico integrado à educação profissional cresceu 24,9%, no último ano, passando de 468.212 matrículas, em 2014, para o total de 584.564 matrículas cadastradas em 2018 (INEP, 2018).

Ao verificar os resultados obtidos, em 2018, sobre as pessoas que frequentavam ou concluíram curso técnico de nível médio por sexo e cor/raça, observamos que a relação de homens que realizaram o curso técnico foi ligeiramente maior que entre as mulheres, ou seja, 6,3% em comparação com as mulheres 6,1%.

Contudo notamos que, em relação à cor/raça, há maior percentual de estudantes brancos 6,6% que frequentavam essa modalidade de educação profissional em comparação ao percentual de negros 6,0% (PNAD, 2018) conforme descrito na Figura 6.

Figura 6 - Frequência curso técnico de nível médio, por sexo e cor/raça (%)

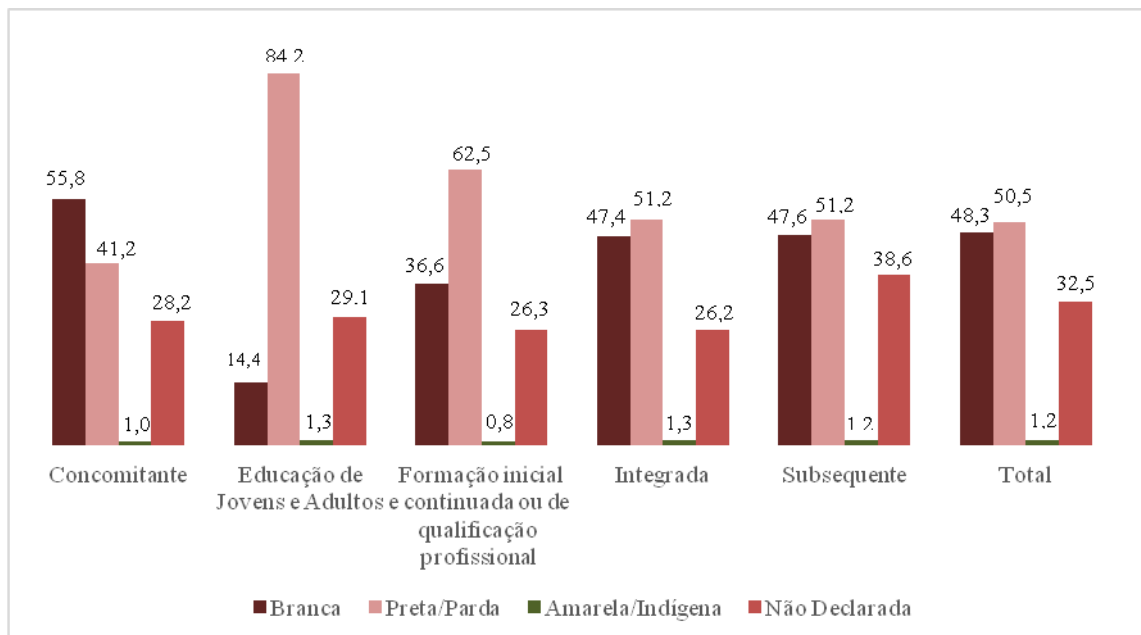


Fonte: IBGE (2016) e PND (2018).

Os dados do INEP de 2018 revelam ainda que das 1,3 milhões de matrículas cadastradas, há um certo equilíbrio entre o percentual de matrículas de estudantes brancos (48,3%) em comparação aos negros (50,5%). Todavia nota-se uma preponderância de estudantes brancos (55,8%), na educação profissional concomitante, assim como no índice de negros (84,2%), na Educação de Jovens e Adultos e na educação profissional de nível médio e no percentual de cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (62,5%).

Com relação à autodeclaração de estudantes indígenas e amarelos, correspondeu a um percentual reduzido de 1,2% da matrícula total (INEP, 2018).

Gráfico 2 - Percentual de matrículas na educação profissional segundo cor/raça – Brasil – 2018



Fonte: Elaborado pela DEED/INEP (2018) com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A variação desses indicadores educacionais revela desigualdades sociorraciais e educacionais que persistem e estão longe de serem superadas na educação brasileira. Essa contestação pode ser verificada pelos elevados índices de evasão, dificuldades de aprendizagem, exclusão social, entre outros, os quais estão fortemente envolvidos a fatores de cor/raça, renda, local de origem e demais vulnerabilidades sociais nas quais os estudantes estão inseridos.

As diferenças de oportunidades entre os estudantes brancos e negros se concretiza, por meio da aquisição do diploma de curso técnico de nível médio, são maiores para pessoas de cor branca e para os homens (ambos com 14,2%), em comparação com as pessoas negras (12,1%) e mulheres (12,0%) (PNAD, 2018).

Logo a emancipação da população negra ultrapassa a dimensão estritamente econômica, envolvendo dimensões mais profundas, tais como: culturais, políticas e de valores. Por essa razão, os indicadores apresentados reforçam a necessidade de políticas afirmativas, com vista à promoção da igualdade racial no Brasil, bem como de programas institucionais complementares, voltados à valorização da diversidade racial de forma a considerar a intersecção entre raça/etnia, gênero e classe social (GOMES; MADEIRA, 2018).

2.1 Ensino profissionalizante e população negra

A utilização da mão de obra escrava caracterizou o pressuposto básico para a dinâmica do modelo econômico brasileiro estabelecido no período colonial. O tratamento discriminatório dado às várias ocupações revelou-se como principal difusor, para o estudo das profissões em instituições denominadas ‘Corporações de Ofícios’, inicialmente implementadas em nível de elevado desenvolvimento, nos países da Europa em relação ao Brasil-Colônia. Esse fato configura o modelo econômico agroexportador (pacto colonial que representava o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles), imposto pelos colonizadores portugueses, com a finalidade de impedir a implantação de estabelecimentos industriais, o que trouxe, como consequência, um forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões, cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia (SANTOS, 2000).

Segundo Santos (2000), a criação das corporações de ofícios instituídas no Brasil eram rigorosamente regulamentadas por normas de funcionamento e pelo apoio das Câmaras

Municipais que dificultavam ao máximo ou até mesmo impediam, em algumas dessas corporações, o ingresso dos escravos. Isso, de certa forma, contribuía para aprofundar o caráter pejorativo presente em determinadas ocupações, ao reforçar o embranquecimento dos homens brancos e livres, que procuravam preservar para si algumas atividades manuais.

Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, retomou-se o processo de abertura de fabricas, por meio do desenvolvimento industrial, resultando em uma nova fase para o setor de aprendizagem profissional (SANTOS, 2000).

Em consequência da ação discriminatória, causada pela recusa de determinados grupos sociais em desempenhar algumas atribuições aliadas ao fechamento de indústrias e à proibição de se construir novas unidades no setor fabril, o país passou por uma escassez de mão de obra em algumas ocupações.

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000, p. 90).

A solução encontrada, nesse período, foi a aprendizagem compulsória pelo ensino de ofícios às crianças e aos jovens, que, na sociedade, não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos desvalidos, tratados como artífices que, após alguns anos, ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar. Em 1809, D. João VI, inaugurou o “Colégio das Fábricas” que se constituiu na primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão de obra verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais (SANTOS, 2000).

Essa instituição serviu de referência, para as unidades de ensino profissional, que vieram se instalando no Brasil, porém trouxe consigo a perpetuação da dualidade entre a educação dos trabalhadores e a educação das elites. Se por um lado o Colégio das Fábricas visava integrar menores delinquentes, humildes, pobres e desvalidos, no mercado de trabalho, da então sociedade urbana e industrial brasileira, por outro esse ensino com sua função concludente retirava as possibilidades dessa classe trabalhadora de buscar outros níveis de ensino (PAIVA, 2013). Neste enfoque, pode-se afirmar que o Colégio das Fábricas serviu de referência ao estabelecimento de ensino profissional no Brasil pelo ensino de ofícios, “[...] em geral, fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha).

Mais tarde, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, depois todo o ensino primário” (CUNHA, 2000, p. 91).

Durante o período republicano, surgiram novas iniciativas, para o ensino de ofícios, elaborado por seguidores das ideias positivistas do filósofo francês Augusto Comte (1798-1857). Os positivistas atuaram de forma significativa, nos processos sociais e econômicos, repercutindo na educação, especialmente na educação profissional, decorrente da imigração estrangeira, urbanização e da industrialização (CUNHA, 2000).

Com a vitória dos liberais, as ideias da Revolução Francesa inspiraram os debates sobre uma nova orientação, para o modelo educacional, a ser implantado na sociedade na Assembleia Constituinte de 1823, porém sem grandes avanços visto que a escola de ofícios continuava com a mesma mentalidade conservadora em que havia sido construída, ao longo dos três séculos de duração do período colonial. Nesse período, a promulgação da Constituição de 1824 havia influenciado profundamente e de forma indireta na elaboração das diretrizes do ensino profissional.

Entretanto a primeira ação concreta, para dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios, ocorreu em 1826, por meio do projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, com a finalidade de que se organizasse o ensino público, em todo o país, em todos os níveis por estruturação de um conjunto de ensino no país. O Projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados, em 1827, com a inclusão e a obrigatoriedade por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os estudantes aprenderiam o desenho, necessário às artes e aos ofícios, mediante parcelas de recursos provenientes do poder público (SANTOS, 2000).

Assim, a implementação da Educação Profissional no Brasil caminhou a passos lentos e estava diretamente relacionada às necessidades impostas pela produção fabril. Ainda no século XIX, objetivando atribuir uma instrução mais teórica e prática ao ensino industrial, foram criados, entre 1858 e 1886, os liceus de artes e ofícios nas cidades do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) (CUNHA, 2000).

Os cursos do Liceu eram ofertados gratuitamente, não só para os filhos dos sócios, como também para qualquer indivíduo “livre”, sendo proibido apenas aos escravos, demonstrando, com isso, que, apesar da formação de novas instituições de trabalho implantadas em meados do século XIX, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão de obra escrava, praticada durante o período colonial (SANTOS, 2000).

No início do século XX, especificamente em 23 de setembro de 1909, foi sancionado pelo presidente Nilo Peçanha o Decreto nº 7.566, por meio do qual foi possível instaurar inicialmente dezenove ‘Escolas de Aprendizizes Artífices’, distribuídas por cada estado da Federação, exceto no Rio Grande do Sul, por já existir o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé e, no estado do Distrito Federal, porque foi implementado anteriormente o Instituto Profissional Masculino.

Essas escolas “[...] tinham prédios, currículos e metodologia didática própria; estudantes, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (CUNHA, 2000, p. 94). Sua principal atribuição consistia na formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, seja em “[...] oficinas de trabalho manual ou mecânico que poderiam ser mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola”. Os serviços prestados por essas instituições eram mantidos com recursos disponibilizados pelos Estados, municípios e associações particulares (CUNHA, 2000, p. 95).

Sendo assim, é possível compreender que a criação de Escolas de Aprendizizes e Artífices fundamentou o surgimento do ensino técnico no Brasil, marcada desde o início de sua concepção pela dualidade entre a educação dos trabalhadores e a educação das elites. Se por um lado o projeto intencionava incluir menores delinquentes e pobres, no mercado de trabalho, da então sociedade urbana e industrial brasileira, por outro esse ensino com sua função concludente retirava as chances dessa classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino (PAIVA, 2013).

Desta forma, ainda que diversos benefícios fossem alcançados para instrução e aperfeiçoamento técnico da população, durante a revolução industrial, essas escolas passaram diversos problemas, dentre eles: a falta de infraestrutura, escassez de recursos, oficinas mal aparelhadas, equipamentos insuficientes, professores mal preparados, evasão dos estudantes, entre outros. Entretanto constatou-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, no decorrer de sua implementação, as Escolas de Aprendizizes e Artífices foi se consolidando, ao longo do tempo até se constituir a rede de Escolas Técnicas do país possibilitando sua permanência e consolidação pelos governos sucessores (CUNHA, 2000).

Após a destituição do presidente Washington Luiz por Getúlio Vargas, a Revolução de 1930 intensificou o processo de expansão industrial e, em consequência, a organização do ensino industrial no país. Durante esse período, houve a criação do Ministério dos Negócios

da Educação e Saúde Pública e uma autêntica estruturação do sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou espaços de consolidação da estrutura de ensino profissional no Brasil.

Em 1934, esse governo estruturou uma das primeiras comissões encarregadas da elaboração do Plano de Formação Profissional de caráter interministerial, reunindo membros dos ministérios do Trabalho e da Educação, além de nomes vinculados à organização do ensino profissional em São Paulo, a exemplo do engenheiro Roberto Mange (WEINSTEIN, 2000).

Em 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial foi elaborada e o Decreto-Lei nº. 4.073 (BRASIL, 1942) com o propósito de transformar as Escolas de Aprendizes e Artífices em escolas industriais com nível pós-primário, passando-se a denominar: Escolas Técnicas Federais. Nesse período, além das escolas industriais, foram criadas outras modalidades de formação profissional, como o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

Verifica-se que, a partir dessa empreitada, o ensino industrial tomou contornos distintos e nítidos, divididos em dois ramos: de atuação: a aprendizagem ficava sob o controle patronal relacionado ao SENAI estruturado pelo Ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema, e um outro ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, constituído pelo ensino industrial básico (MAJELA NETO, 2002).

O SENAI, criado pelo Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, em convênio com o setor industrial era destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Por meio dessa instituição, ampliou-se o ensino industrial para o setor dos transportes, das comunicações e da pesca, expandido, logo depois, para o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização.

Em seguida, várias regulamentações surgiram com a pretensão de organizar a educação profissionalizante, como o Decreto 4.481 de 16 de julho de 1942, que obrigava as empresas do ramo industrial a custear os cursos, o Decreto-lei 4.984 de 21 de novembro de 1942, visando regulamentar a criação de escola ou sistema de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores entre outros (MAJELA NETO, 2002).

A rede SENAI cresceu a um ritmo espetacular, modificando-se em função das ondas de mudanças do setor produtivo. Nos anos 40, iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial, para qualificar o operariado para a indústria nascente; nos

anos 50, foi a vez da modalidade treinamento, correlativa à industrialização segundo os moldes da grande indústria; nos anos 90, a ênfase recaiu na polivalência. Nos anos 70, a ênfase na habilitação de técnicos de nível médio resultou mais da política educacional de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2o grau do que de mudanças efetivas do setor produtivo (CUNHA, 2000, p. 260-261).

A formação do SENAI como instituição privada criada por ato estatal propiciou interpretações difusas que ameaçaram seu próprio formato institucional. Dentre elas, a Lei nº. 2.613/55 constituiu o Serviço Social Rural (BRASIL, 1955), por regime de autarquia estendido ao SESI – Serviço Social da Indústria, SESC - Serviço Social do Comércio, ao SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e ao SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial pelo Congresso Nacional entre outras (CUNHA, 2000).

Nesse período, o sistema oficial de ensino industrial foi estruturado por iniciativa de Gustavo Capanema, com a formulação e implementação da Lei orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942). Foi organizado o ensino industrial em dois ciclos: o primeiro ciclo chamava-se fundamental, ministrado aos estudantes em três ou quatro anos. Além desse, havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestría de dois anos.

O segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, aplicava-se à formação de técnicos industriais. Nesse mesmo ciclo, as instituições públicas ofereciam o curso de formação pedagógica, com a finalidade de habilitar professores para lecionar no ensino industrial (SANTOS, 2000).

A grande novidade trazida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial foi a inserção do curso técnico de formação profissional especial ao permitir a ligação entre mestres, contramestres e engenheiros, pelo exercício da função de auxiliar o engenheiro na administração das oficinas e de assistentes nos escritórios técnicos. Outro fator preponderante foi a modificação gradativa do ambiente social do alunado, com a participação crescente de elementos pertencentes à classe média, ao possibilitar o ingresso não apenas de concluintes dos cursos industriais, mas também de egressos dos cursos ginásiais e de viabilizar a continuação dos estudos em cursos superiores de engenharia.

Apenas os cursos de mestría não obtiveram o sucesso almejado das demais modalidades de ensino. O fato de a maioria dos concluintes apresentar faixa etária de 18 anos de idade dificultou a colocação dos formados, no mercado de trabalho na função de mestres, pelo fato de não aceitarem cumprir ordens dadas por elementos jovens, quase sempre menores de idade (SHIMIZU, 2010).

Durante esse período, várias escolas técnicas foram implantadas, dentre elas, destaca-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Geral, como demonstrado na tabela, a seguir:

Tabela 9 - Cursos ofertados nas Instituições CEFET – MG

(continua)

Unidade	Ano de Criação	Cursos Ofertados
Campus I e II - Belo Horizonte	1909	<p>Ensino Técnico Presencial Subsequente - Meio Ambiente</p> <p>Ensino Técnico Presencial Subsequente e Concomitância Externa - Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Hospedagem, Mecânica, Química, Trânsito</p> <p>Ensino Técnico Presencial Integrado - Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Equipamentos Biomédicos, Estradas, Hospedagem, Informática, Mecânica, Mecatrônica, Meio Ambiente, Química, Redes de Computadores, Trânsito</p> <p>Ensino Superior - Administração, Engenharia de Produção Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica</p> <p>Pós-Graduação Mestrado Stricto Sensu - Administração, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Estudos de Linguagens, Educação Tecnológica, Multicêntrico em Química de Minas Gerais, Modelagem Matemática e Computacional, Matemática (PROFMAT)</p> <p>Pós-Graduação Doutorado Stricto Sensu - Doutorado em Modelagem Matemática e Computacional, Estudos da Linguagem, Engenharia Civil</p> <p>Pós-Graduação Lato Sensu - Banco de Dados, Linguagem e Tecnologia, MBA - Gestão em Tecnologia da Informação, Sistemas Eletroeletrônicos e Automação Industrial, Transportes e Trânsito, Tecnologias de Sistemas de Informação, Estratégias de Ensino em Laboratórios de Química, Engenharia de Software Com Foco em Metodologias Ágeis, Processamento de Materiais Metálicos</p> <p>Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet</p>
Campus III – Leopoldina	1987	<p>Ensino Técnico Presencial Integrado - Eletrotécnica, Informática, Mecânica</p> <p>Ensino Técnico Presencial Subsequente e Concomitância Externa - Eletromecânica, Mecânica</p> <p>Ensino Superior - Engenharia de Controle e Automação e Engenharia da Computação</p> <p>Pós-Graduação Lato Sensu – Internet das Coisas</p> <p>Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet</p>
Campus IV – Araxá	1992	<p>Ensino Técnico Presencial Integrado Concomitância Externa e Subsequente - Edificações, Eletrônica, Mecânica, Mineração</p> <p>Ensino Superior - Engenharia de Automação Industrial, Engenharia de Minas</p>
Campus V – Divinópolis	1994	<p>Ensino Técnico Presencial Subsequente e Concomitância Externa - Eletromecânica, Informática para Internet, Produção de Moda</p> <p>Ensino Técnico Presencial Integrado - Mecatrônica, Informática, Produção de Moda</p> <p>Graduação - Engenharia Mecatrônica</p> <p>Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet</p>

Tabela 9 - Cursos ofertados nas Instituições CEFET – MG

(continuação)

Unidade	Ano de Criação	Cursos Ofertados
Campus VII – Timóteo	2006	Ensino Técnico Presencial Integrado – Química Ensino Técnico Presencial Subsequente e Concomitância Externa - Metalurgia, Informática Ensino Técnico Presencial Integrado, Subsequente e Concomitância Externa - Edificações, Desenvolvimento de Sistemas Ensino Superior - Engenharia de Computação, Engenharia Metalúrgica e Tecnólogo em Normalização e Qualidade Industrial (TNQI) descontinuado em 2010 Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet
Campus VIII – Varginha	2006	Ensino Técnico Presencial Integrado e Subsequente - Edificações, Informática, Mecatrônica Ensino Técnico Presencial Subsequente - Informática, Mecatrônica Ensino Técnico Presencial Concomitância Externa - Informática Ensino Técnico a Distância - Eletrotécnica, Informática para Internet, Meio Ambiente Ensino Superior - Engenharia Civil Pós-Graduação Lato Sensu - Engenharia de Processos Industriais Automotivos, Engenharia de Sistemas Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet
Campus IX - Nepomuceno	2007	Ensino Técnico Presencial Integrado – Redes de Computadores, Mecatrônica, Eletrotécnica Ensino Técnico Presencial Subsequente e Concomitância Externa – Mecatrônica, Eletrotécnica Ensino Superior – Graduação em Engenharia Elétrica Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet
Campus X – Curvelo	2010	Ensino Técnico Presencial Integrado - Eletrotécnica, Edificações, Meio Ambiente Ensino Superior – Engenharia Civil Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet
Campus XI – Contagem	2012	Ensino Técnico Presencial Integrado, Concomitância Externa e Subsequente - Controle Ambiental, Eletroeletrônica, Informática Pós-Graduação Lato Sensu - Engenharia de Software Ensino Técnico a Distância – Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet

Fonte: Informações retiradas do website institucional de cada unidade (2020).

Desde então, várias iniciativas foram sendo implantadas com a finalidade de desenvolver a educação técnica no país. Durante a Segunda Guerra Mundial em 1943, foi realizada a Iª Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, resultando na Resolução XXVIII pela qual tornou possível ao Ministério da Educação e Saúde entrar em entendimentos com as autoridades educacionais norte-americanas. Entre os anos de 1947 a 1953, constata-se a diversificação e crescimento do parque industrial brasileiro,

suscitando a reforma do ensino industrial, para elaborar uma legislação menos detalhada e mais flexível.

Afora essas ponderações, a Constituição Federal de 1946 atribuía aos estados o encargo de organizarem o ensino industrial, conforme as determinações do empresariado local, inviabilizando a aplicação homogênea da Lei Orgânica. A partir da Lei Federal 1.821/53, o ensino industrial passou a integrar amplamente o Plano Nacional de Ensino de Grau Médio (BRASIL, 1953; SHIMIZU, 2010).

Para Fonseca (1961), a União, embora dando autonomia às suas escolas, não perdeu completamente seu controle, pois coube à Diretoria do Ensino Industrial a competência de propor ao Governo a distribuição das verbas federais necessárias ao funcionamento de cada uma delas e estabelecer as diretrizes gerais dos currículos, cabendo-lhe, ainda, o preparo de material pedagógico.

De acordo com Shimizu (2010), por intermédio do ministro da Educação e Cultura, Cândido Motta Filho, foi organizada uma Comissão para elaborar anteprojeto de lei que ajustasse a legislação vigente ao novo contexto social e econômico. Mediante essa comissão Shimizu (2010) declara:

[...] foi exarada a Lei Federal 3.552/59, reformando o ensino industrial do País. Completando o texto da citada Lei, editou-se o Decreto Federal 47.038/59, regulamentando o ensino industrial. Por esses dispositivos legais, as escolas estaduais e municipais poderiam reger seus estabelecimentos por meio de leis especiais, desde que obedecidas as diretrizes gerais do Ministério da Educação e Cultura. Os estabelecimentos de ensino da rede federal passavam a ter autonomia didática, financeira administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria, e cada escola passava a ser administrada por um Conselho de Representantes, integrado por membros da comunidade, professores e técnicos do Ministério da Educação e Cultura (SHIMIZU, 2010, p. 22).

Após numerosos debates e manifestações no Congresso Nacional, foi sancionada a Lei Federal nº 4.024/61, com o propósito de estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961). Assim, a verdadeira equivalência entre os dois tipos de ensino, finalmente, foi regulamentada pela normatização dessa lei, pois tanto o ensino secundário quanto o profissional (industrial, comercial, agrícola e normal) passaram a integrar o ensino médio, reunindo o ensino propedêutico (científico) e o profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola), incorporando ao sistema regular os cursos em nível técnico (FLORIANI, 2005).

Assim, a Lei da Equivalência e sua conseqüente regulamentação ampliou as possibilidades dos estudantes do ensino industrial, permitindo-lhes seguir para onde que

melhor lhes aprofundasse: “[...] era a coroação das ideias democráticas da educação: igual oportunidade para todos” (FONSECA, 1961, p. 295). Em consonância com as novas diretrizes, esse autor argumenta que:

O ensino industrial existiria até então como um compartimento estanque, no conjunto da organização escolar do País. Um jovem que se matriculasse em uma escola profissional não teria o direito de prosseguir seus estudos, ao terminar o curso inicial. Sua vida ficaria adstrita a ser a de um mecânico, um marceneiro, ou um eletricitista, conforme o curso que escolhesse. Agora, não. Abria-se, alargava-se o horizonte. O rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. Ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores (FONSECA, 1961, p. 266).

Depois de um tempo, em virtude da homologação da Lei nº 5.692/71, foi instituído um sistema único, com o desígnio de fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, com o intuito de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o mercado de trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Segundo Cunha (1977), a reforma do ensino médio, por meio da aplicação desta lei, pretendeu fundir os dois grandes ramos do ensino médio, o secundário, destinado à educação geral, e o técnico, atribuído à educação profissional. No início de sua implantação, inaugurou-se uma nova era na educação, promovendo entusiasmo entre os educadores, propondo inovações científicas e tecnológicas, despertando assim um cenário de mudança.

Entretanto, em razão da carência de recursos; aumento sensível no crescimento da demanda de ensino médio; falta de formação e qualificação dos professores; as dificuldades de construção e adaptação das escolas; escassez de suportes materiais entre outros, foram alguns de diversos motivos para uma série de críticas de estudantes, administradores educacionais e empresários de ensino para a flexibilização do ensino técnico (CUNHA, 1977).

Diante desse quadro, foi possível identificar que boa parte dos filhos de classe média matriculavam-se em escolas privadas, a fim de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos em nível superior. Esse movimento alimentou o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, dado que a classe média exercia o poder de pressão junto às esferas de governo (CUNHA, 1977).

De acordo ainda com esse autor, uma série de acontecimentos oficiais expressou a política educacional, cujo principal objetivo era o de manter a função do Estado, para que, como concentrador de rendas, não mudasse de direção nem de intensidade.

Nesse período, surgiu uma das primeiras discussões sobre o Ensino Técnico e o Auxiliar Técnico. Surgiram com o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 45/1972, propiciando novos caminhos para a formação de dois tipos de ensino profissionalizante, no qual foram listadas 130 habilitações, delimitando atribuições e, assim, a versatilidade do trabalhador.

Decorridos três anos, foi sancionado o Parecer do CFE nº 76/75 como uma nova alternativa, para o ensino de 2º grau, agrupando as habilitações em 10 Habilitações Básicas: Agropecuária, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica, Química, Construção Civil, Administração, Comércio, Crédito e Finanças e Saúde. Contudo o Parecer do CFE nº 76/1975 não anulou o Parecer do CFE nº 45/1972 o qual permitia a flexibilidade de oferta de cursos Técnicos ou Auxiliares Técnicos, segundo as exigências do mercado de trabalho, as condições locais, a disponibilidade de recursos humanos e financeiros e as aspirações da clientela (FLORIANI, 2005).

Em 28 de setembro de 1993, por meio da Lei nº 8.711, foi ampliada a autonomia dos Centros federais para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à toda a área tecnológica, sem a determinação de sua exclusividade (BRASIL, 1993). Em 1995, foi criado o curso superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial.

Por meio da Lei nº. 9.394/96, foram sancionadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, configurando a nova identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica. Essa regulamentação dispôs que: “[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996a).

Conforme seus pressupostos legais:

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Nota: Artigo regulamentado pela redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Todavia a trajetória da aprovação dessa Lei não seguiu um caminho menos tortuoso que a implantação da Lei de Diretrizes Básicas nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Durante o processo de elaboração da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), ocorreu uma “polifonia díssona” na qual inúmeras vozes se emanciparam e outras tantas foram silenciadas (CURY, 1997).

Decorrente dessa resistência da aprovação da própria Lei de Diretrizes Básicas no Congresso Nacional, houve uma considerável redução da pressão governamental. Após a recusa do Projeto de Lei nº 1.603 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 17 de abril de 1997, foi baixado o Decreto nº 2.208, seguido da Portaria Ministerial nº 646/97, que definiam a separação entre o ensino médio, chamado acadêmico pelos consultores e o ensino profissional, chamado mais amplamente de educação profissional pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996a).

É importante ressaltar que o Decreto nº 2.208 não trouxe avanços à educação técnica, uma vez que foi definitivamente proibida a oferta de cursos integrados, admitindo apenas a articulação concomitante, subsequente e profissionalizante, sendo esse último não compulsório e de matrículas e currículos distintos.

Após sete anos de homologação do Decreto nº 2.208, foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.154/04 de 23 de julho de 2004 (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva), pelo qual foi possível a regulamentação de três modalidades de ensino técnico: concomitância interna, concomitância externa e subsequente (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154 foi transformado em lei, em julho de 2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, passando a ter uma seção específica à educação profissional técnica de nível médio e incluir prerrogativas que se destinavam à educação de jovens e adultos, ao dispor sobre a preferência em legitimar a educação profissional para essa modalidade de ensino.

No ano de 2005, foi instaurado o Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, por intermédio do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), visando à construção de sessenta e cinco novas unidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Pela primeira fase desse Plano de expansão, foram recuperadas escolas técnicas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso em parceria com os municípios e construídas oitenta e uma novas unidades até o ano de 2010 (SOUZA, 2013).

A partir do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), em janeiro de 2007, o projeto de reforma e expansão do ensino técnico foi impulsionado pelo Programa de

Aceleração do Crescimento - PAC, lançado em janeiro de 2007. No cerne do PAC, estava o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que proclamou a maior expansão já ocorrida na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por uma série de mudanças na rede federal de ensino.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica passaram a ser denominados Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de nível superior, profissional e básico, pluricurriculares e multicampi resultantes da sanção do Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007; SOUZA, 2013).

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892 por Lula da Silva, com a finalidade de regulamentar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio de um conjunto de medidas normativas que visavam à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE que o tinha como um dos mais relevantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC (SOUZA, 2013).

Nesse mesmo ano, por intermédio da aplicação dessa legislação que dispôs sobre a criação dos Institutos Federais, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a maioria das unidades do CEFET's, como o CEFET da Bahia, CEFET do Rio Grande do Sul e o CEFET de São Paulo, foram convertidos em Institutos Federais - IFET's. Em contrapartida, os CEFET's do estado do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais optaram por não fazerem a conversão em IFETs, pois havia o intuito político de tornarem-se Universidades Tecnológicas Federais.

Nessa concepção, apenas o CEFET do Paraná conseguiu se tornar Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dessa forma, atualmente existem apenas duas unidades denominadas CEFET's em todo país, o CEFET do estado do Rio de Janeiro e o CEFET do estado de Minas Gerais (SILVA, 2018).

Em 2014, as unidades estavam em pleno funcionamento, contabilizando o total de 562 instituições distribuídas entre Institutos Federais, Universidade Tecnológica, CEFET's e escolas técnicas vinculadas à universidade. A implantação dessas escolas representou um aumento significativo no número de matrículas na educação técnica em escolas federais, estaduais e privadas (ANDRADE, 2014).

A partir do percurso descrito sobre a trajetória da educação técnica, em especial, o CEFET-MG, constata-se que ocorreram muitos avanços, desafios e possibilidades para a escolarização da educação profissional e técnica, tendo em vista que são mais de 100 anos de história desses institutos federais. A consolidação do ensino técnico trouxe mudanças tanto nos nomes quanto nas políticas públicas, embora existam muitas influências de um mundo,

em que se aprofundam propostas neoliberais, intensificando cada vez mais o quadro de desigualdades sociais e educacionais.

2.2 Permanência e evasão nos CEFETs no contexto de políticas de ações afirmativas

A realização da análise comparada¹² permitiu traçar um diagnóstico, no sentido de vislumbrar os motivos que levaram estudantes a interromperem seus estudos nos cursos técnicos. Assim sendo, as problematizações que norteiam a realização deste estudo são: entre os anos de 2013 a 2018, qual é taxa de evasão e permanência desse público estudantil nos três cursos técnicos integrados? O percentual verificado é o mesmo entre cotistas e não cotistas raciais? Os cotistas raciais evadem mais desse nível de ensino?

O procedimento metodológico adotado consistiu no levantamento de documentos, relatórios e formulários disponibilizados pela Coordenação de Registro Escolar e Controle Acadêmico (DRCA) e da Coordenação Pedagógica com o intuito de verificar a situação do público estudantil no sistema acadêmico. Com o levantamento realizado, foi possível traçar um panorama geral, em relação à taxa de evasão e permanência escolar desde a implantação das cotas raciais, nos três cursos técnicos integrados: Mecatrônica, Eletrotécnica e Redes de Computadores.

O procedimento realizado propiciou ainda maior fidedignidade das informações coletadas, tendo em vista as condições de migração interna do sistema acadêmico na unidade (2018-2019), o que possibilitou a matrícula automática de todos os discentes vinculados à instituição.

A coleta de dados foi realizada, em abril de 2019, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), possibilitando estimar o número total de evasão e permanência no ano de referência. A utilização desse método possibilitou inclusive fazer uma análise comparada.

As informações extraídas do sistema referem-se: a) ao tipo de ingresso na instituição federal (sistema de cotas raciais ou ampla concorrência); b) ao curso frequentado; c) ao

¹² É importante ressaltar que o levantamento dos dados seguiu uma iniciativa dos membros da pesquisa, uma vez que a própria instituição de ensino não os possui. Nesse sentido, não foi possível fazer, neste momento, uma análise estatística comparada longitudinal pormenorizada, no sentido de verificar a taxa de evasão e permanência de cotistas e não cotistas raciais, a saber: mesmo ano de referência, ou ao longo dos anos subsequentes.

levantamento por autodeclaração por cor/raça, gênero e condição socioeconômica; d) a uma análise inferencial sobre os principais motivos de evasão de cotistas e não cotistas raciais.

O número total de estudantes ingressantes foi dividido em duas categorias. A primeira delas diz respeito ao grupo de discentes evadidos que ingressaram nos anos compreendidos entre 2013 a 2018 e permaneceram com as matrículas ativas em curso ou que concluíram com ou sem a realização do estágio até a data da observação. Ou seja, até o final do ano letivo de 2018.

Já a segunda refere-se ao grupo daqueles ingressantes que evadiram nos anos anteriores os quais não apresentavam frequência e notas no ano letivo de 2019. Na mesma categoria, encontram-se aqueles estudantes que solicitaram transferência para outra instituição pública ou particular, os que se desligaram voluntariamente e os que simplesmente deixaram de frequentar a instituição.

Para análise dos cotistas raciais, utilizamos como referência o quantitativo total de estudantes evadidos e permanentes de cada período letivo desde a implantação da política de cotas raciais na instituição, mensurando as informações pelo ano de ingresso de cada estudante.

Fez parte ainda, como procedimento de coleta de dados, a aplicação de um questionário eletrônico, buscando averiguar as seguintes informações: dados pessoais, trajetória e avaliação da instituição. O questionário foi aplicado via e-mail àqueles (as) que já haviam evadido do curso, bem como aos discentes que procuravam o setor da Coordenação Pedagógica para a solicitação de transferências, trancamentos e cancelamentos de matrícula.

Foram entrevistados 35 estudantes dos três cursos técnicos. De modo geral, a abordagem quantitativa foi privilegiada em relação à análise de todos os dados coletados (BARBETTA, 2007).

Os resultados alcançados revelam que existe uma variação da taxa de evasão e permanência escolar, nos três cursos técnicos estudados, nos respectivos anos letivos de 2013 a 2018. Além disso, verificamos que o índice de permanência de estudantes cotistas raciais é maior comparado aos discentes oriundos da ampla concorrência.

A organização deste artigo foi subdividida em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira delas, o foco da discussão centrou-se em compreender a taxa de evasão e permanência de estudantes cotistas e não cotistas raciais, a partir da análise comparada. Já na segunda, buscamos entender melhor os principais motivos que levam esse público estudantil a evadirem do ensino médio técnico. Nas considerações finais, destacamos

o risco de estarmos diante de um cenário de produção de novas desigualdades, as quais se concretizam, por meio da evasão escolar, sobretudo, de estudantes cotistas raciais.

2.2.1 Evasão e permanência na educação técnica profissional: um campo emergente de pesquisa a ser investigado

O tema da evasão e permanência escolar consiste em uma problemática que afeta todos os níveis de ensino, inclusive a educação técnica profissional. A esse respeito, diferentes pesquisas têm tentado compreender as variáveis endógenas e exógenas, envolvidas na produção desse fenômeno (BASTOS; GOMES, 2016; MOREIRA; LAMBERT; CASTRO, 2018; SANTOS; REAL, 2017), contudo a evasão e permanência escolar trazem consigo fatores multicausais. Historicamente, a implantação de escolas de Aprendizizes e Artífices foi marcada por altos índices de evasão escolar (GRANDO; PADOIN, 2014; RAMOS, 2014; SANTOS, 2000).

No cenário atual, observa-se que a evasão escolar, nos cursos técnicos integrados, geram resultados negativos às instituições públicas federais, tais como: a extinção de cursos, a falta de reconhecimento, a redução do quantitativo de formandos em comparação com o número de ingressantes, a ausência de qualificação de jovens para educação técnica profissional (ARRUDA, 2019).

Para Araújo (2012), não existe um conceito universal para o termo ‘evasão’. Por ser uma temática ampla, seu conceito pode estar relacionado a diferentes significados e interpretações.

Dore e Lüscher (2011, p. 775) compreendem o termo de evasão escolar associado a inúmeros fatores ocorridos tanto no ambiente de ensino quanto fora dele. A evasão escolar tem sido associada, nesse caso, a situações muito diversas. Algumas delas podem estar relacionadas à retenção e repetência do estudante na escola; à sua saída da instituição e/ou do sistema de ensino; a não conclusão de um determinado nível de ensino; o abandono da escola e posterior retorno, entre outras. Além disso, a sua compreensão abrange ainda indivíduos que nunca ingressaram em escolarização formal, especialmente na educação compulsória.

A definição de evasão escolar adotada, neste contexto, então aproxima da realizada pelo Ministério da Educação (MEC) como sendo: “[...] a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1996b, p. 19).

A Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) emprega também o conceito de evasão, adaptando-o para a educação técnica integrada em nível médio. A partir dele, foram estabelecidas três principais modalidades de evasão: a) evasão do curso no qual se ingressou: desligamento do curso de nível médio em razão do abandono, por motivos de não realização da renovação de matrícula, transferência de instituição de ensino, mudança de curso, trancamento ou exclusão por desatendimento a alguma norma institucional; b) evasão da instituição, que se caracteriza pelo desligamento da instituição na qual os estudantes se encontravam matriculados; c) evasão do sistema, que configura o abandono, definitivo ou temporário, do registro desses estudantes tanto do sistema interno da instituição quanto governamentais (BRASIL, 1996b).

A análise dos índices de evasão e permanência da instituição federal de ensino do Sul de Minas, ora realizada, vincula-se ao campo emergente de pesquisa, o qual nas palavras de Dore e Lüscher (2011, p. 778):

No caso brasileiro, à questão da evasão no ensino técnico acrescenta-se a dificuldade de acesso dos jovens a essa modalidade de ensino, tendo em vista os altos índices de evasão e de outros indicadores de fracasso escolar na educação básica. A relação entre a educação básica (ensino fundamental e médio) e a educação técnica é um dos contextos mais significativos da pesquisa sobre evasão na educação técnica no Brasil.

Abandonar o ensino médio técnico ou nele permanecer está fortemente conectado, portanto com as características individuais, fatores sociais, familiares, por especificidades do próprio sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, podem exercer sobre a vida do estudante (DORE; LÜSCHER, 2011).

No contexto social pautado por políticas de ações afirmativas, em especial, a modalidade de cotas raciais por meio da Lei nº 12.711/2012, torna-se cada vez mais importante identificar os índices de evasão e permanência por modalidades de ingresso no sentido de realizar uma análise comparada entre o público estudantil alvo dessas políticas e o da ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Para fins de comparação, distinguimos os respectivos grupos de ingressantes dos três cursos técnicos integrados pelas modalidades: Ampla Concorrência e pelo ingresso pelo Sistema de reserva de vagas, sendo elas detalhadas em: Escola Pública e Cor (EP/C), Escola Pública, Renda e Cor (EP/R/C), Escola Pública e Renda (EP/R) e Escola Pública (EP), incluindo o Decreto nº 9.034 vigente, em 20 de abril de 2017, que dispõe reservas de vagas para portadores de deficiência (BRASIL, 2017).

Na Tabela 10, podemos visualizar a identificação de estudantes evadidos e permanentes por critérios de reservas de vagas e ampla concorrência. Foi possível constatar uma variação entre esse público, em relação ao índice de permanência nos cursos técnicos integrados (concluintes, vinculados com/sem estágio curricular e os efetivamente matriculados), entre os períodos letivos de 2013 a 2018.

Tabela 10 - Taxa de evasão e permanência estudantil em (%) anos 2013-2018

Ano	Estudantes	Ampla	Reserva de Vagas			
			EP/C	EP/R/C	EP/R	EP
		50% (n=48)	50% (n=55)			
2018	Permanentes	37,5	12,7	6,4	10,9	6,4
	Evadidos	12,5	3,6	3,6	5,5	0,9
		50% (n=53)	50% (n=50)			
2017	Permanentes	18,87	10	6	6	4
	Evadidos	31,13	5	8	6	5
		50% (n=51)	50% (n=53)			
2016	Permanentes	32,35	9,43	1,89	5,66	5,66
	Evadidos	17,65	3,77	13,2	6,6	3,77
		50% (n=51)	50% (n=50)			
2015	Permanentes	35,29	3	7	6	7
	Evadidos	14,71	10	9	6	2
		50% (n=51)	50% (n=50)			
2014	Permanentes	24,50	9	6	6	5
	Evadidos	25,49	5	8	6	5
		50% (n=43)	50% (n=36)			
2013	Permanentes	27,91	5,6	9,7	6,9	6,9
	Evadidos	22,09	5,6	4,2	5,6	5,6

Fonte: Elaborado pelos autores com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

Nas modalidades de cotas raciais (EP/C+EP/R/C), o percentual de permanência foi: 19,1% (2018), 16% (2017), 11,32% (2016), 10% (2015), 15% (2014) e 15,3% em (2013). Portanto, ao agruparmos esses percentuais com o dos demais cotistas (EP/R+EP), constatamos que a permanência de cotistas: 36,4% (2018), 26% (2017), 22,64% (2016), 23% (2015), 26% (2014) e 29,1% (2013) se aproxima ou é inclusive maior, em alguns anos (2017, 2015 e 2014), que os de ampla concorrência 37,5% (2018), 18,87% (2017), 32,35% (2016), 35,29% (2015), 24,5% (2014) e 27,91% (2013).

Nesse caso, à revelia da perspectiva feita por alguns pesquisadores (as) (FRY *et al.*, 2007) de que cotistas raciais não conseguiram acompanhar os estudos ofertados por instituições de ensino de excelência, os dados obtidos parecem problematizar tais previsões revelando, a partir do lócus investigado, a permanência significativa desse público na educação técnica.

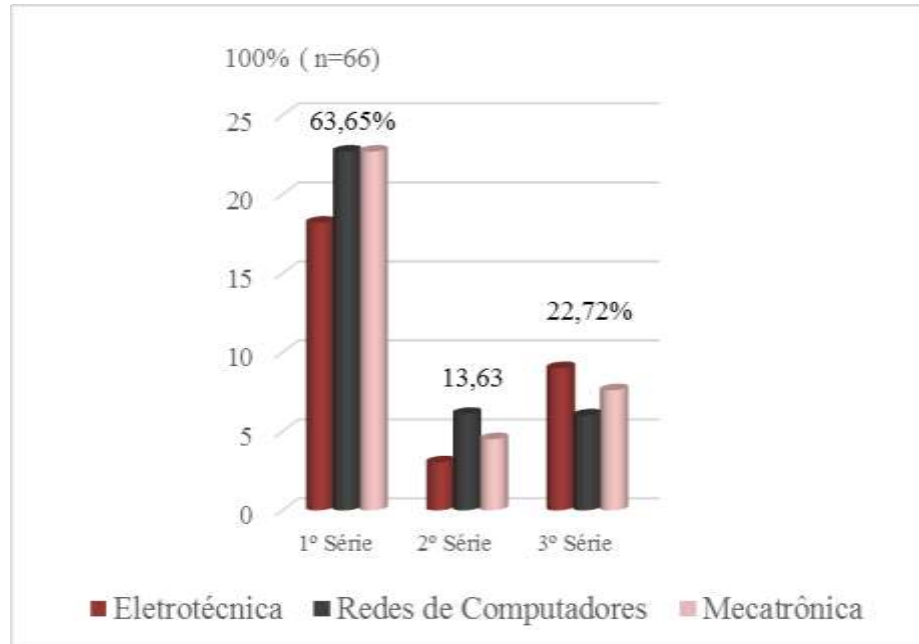
Em contrapartida, identificamos que os índices de evasão dos cotistas raciais (EP/C+EP/R/C), 7,2% (2018), 13% (2017), 16,97% (2016), 19% (2015), 13% (2014) e 9,8% (2013), somados aos demais cotistas (EP/R+EP), 13,6% (2018), 24% (2017), 27,34% (2016), 27% (2015), 24% (2014) e 21% (2013), em comparação com os estudantes de ampla: 12,5% (2018), 31,13% (2017), 17,65% (2016), 14,71% (2015), 25,49% (2014) e 22,09% (2013), são consideravelmente elevados.

A taxa de evasão de estudantes cotistas aconteceu de maneira mais significativa nos anos de 2018, 2016 e 2015. Aprofundando um pouco mais essa análise, em um panorama geral, observamos a tendência de que os estudantes advindos do sistema de cotas apresentam maior permanência em comparação aos de ampla concorrência. Entretanto os índices de evasão que incidem sobre esse público, sobretudo, nesses períodos assinalados, instigaram-nos a entender os motivos que conduzem os discentes a evadirem do ensino técnico.

Nessa perspectiva, analisamos a entrada dos estudantes cotistas raciais matriculados em 2019. Para o levantamento das informações, foi considerada a soma em porcentagem dos três cursos técnicos de 100% (n=66) das seguintes modalidades: reserva de vagas, escola pública, renda, cor/raça e escola pública, acrescentando os critérios de com ou sem deficiência.

Observando os três anos letivos, em que os estudantes cursam o ensino médio integrado, foi considerado, para fins de cálculo, o índice total de repetentes de anos anteriores e o agrupamento dos matriculados nas 1^a, 2^a e 3^a séries dos três cursos técnicos integrados.

Gráfico 3 - Estudantes cotistas raciais matriculados no período letivo de 2019



Fonte: Elaborado pelos autores com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

Os dados obtidos revelam que os percentuais de estudantes cotistas raciais apresentam, no período de 2019, maior índice de permanência em 63,65%, sobretudo, no 1º ano, comparado com as 2ª e 3ª séries dos cursos técnicos integrados. Em outras palavras, há uma redução nos anos subsequentes. A taxa é de: 18,2% (n=12) eletrotécnica, 22,7% (n=15) redes de computadores e 22,7% (n=15) mecatrônica.

Isso nos leva a crer que, no início do ano letivo em cada curso técnico, há o ingresso considerável de estudantes cotistas raciais¹³. Contudo esse processo não se repete na 2ª e 3ª séries, em que nos deparamos com um percentual global consideravelmente menor de 13,63% (n=9) e 22,72% (n=15), o que representa uma redução drástica da representatividade de cotistas raciais.

Em busca de melhor diagnosticar a situação da evasão, realizamos um comparativo pela categoria gênero nos três cursos, observando os ingressantes, por meio de ampla concorrência e de reservas de vagas, a fim de verificar a quantidade de estudantes permanentes e evadidos por sexo.

Foi possível identificar menor índice de evasão entre as mulheres em quase todos os períodos letivos pelo sistema de reserva de vagas. Conforme as informações na Tabela 11: 22,33% (2018), 13,59% (2016), 14% (2014) e 14,10 (2013), o percentual na modalidade

¹³ Cabe ressaltar que estudantes (inclusive cotistas) repetentes podem fazer parte dessa amostra uma vez que é permitida só uma reprovação consecutiva em cada série.

ampla concorrência é de 14,7% (2017), 17,48% (2016), 17,95% (2013). Já no período de 2014, detectamos que houve um expressivo número de evasão das estudantes tanto pelo sistema de reserva de vagas quanto de ampla concorrência.

Tabela 11 - Taxa de evasão e permanência em % por gênero

Ano de Ingresso	Sexo	Permanentes		Evadidos	
		Ampla Concorrência	Reserva de Vagas	Ampla Concorrência	Reserva de Vagas
2018 (n=103)	Fem.	16,50	22,33	4,85	9,71
	Masc.	19,42	16,50	5,83	4,85
2017 (n=102)	Fem.	14,70	10,78	13,72	8,82
	Masc.	10,78	11,76	11,76	17,65
2016 (n=103)	Fem.	17,48	13,59	9,71	11,65
	Masc.	13,59	8,74	8,74	16,50
2015 (n=101)	Fem.	20,79	9,90	4,95	10,89
	Masc.	14,85	13,86	9,90	14,85
2014 (n=100)	Fem.	11	14	15	12
	Masc.	14	10	10	14
2013 (n= 78)	Fem.	17,95	14,10	6,4	10,26
	Masc.	11,54	11,54	17,95	10,26

Fonte: Elaborado pelos autores com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

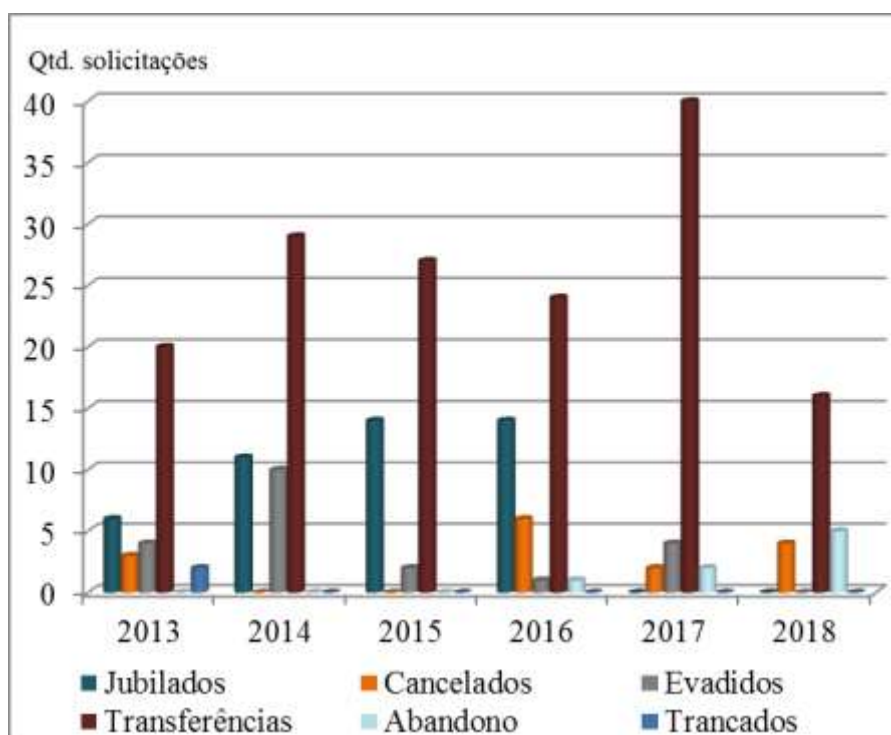
Essas informações contribuem para verificar que há uma maior permanência das estudantes do sexo feminino, em comparação com os do sexo masculino, oriundos pelo sistema de reserva de vagas. Em se tratando de analisar o perfil do público estudantil da educação técnica e meritocrática, esse fato é bem relevante.

Essa constatação tem sido observada, também, em outras realidades, por meio dos dados do Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que revelam a expressiva presença e permanência de estudantes mulheres nos cursos profissionais da Educação Básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2019).

Aprofundando um pouco mais a análise, no sentido de distinguir os meios pelos quais os estudantes de ampla concorrência e cotistas raciais deixaram de frequentar os cursos

técnicos integrados, considerando-se o ano de ingresso, pudemos observar que a instituição apresentou elevadas solicitações de transferências em todos os anos analisados. Assim sendo, superou o seu quantitativo, em 2017, em que foram contabilizadas 40 transferências no decorrer do período letivo.

Gráfico 4 - Evasão do curso entre os anos de 2013 a 2018



Fonte: Elaborado pelos autores com dados obtidos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) (2020).

Uma das hipóteses estimadas, para a ocorrência dessas transferências, diz respeito à oportunidade deles (as) poderem cursar e concluir o período letivo do ensino médio, em outra instituição pública ou particular, sem a necessidade de cursar, ao mesmo tempo, as disciplinas dos cursos técnicos integrados.

Nesse caso, esse dado revelado se aproxima dos resultados obtidos por outras pesquisas, como, por exemplo, a que foi realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ao apontar que a maior taxa de evasão pelo Censo Escolar de 12,7%, entre 2014 e 2015, foi dos estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio. Dentre os diversos motivos demonstrados pela pesquisa ressalta o fator “repetência” no ano inicial desse nível de ensino (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, 2017).

O conhecimento pormenorizado dos principais motivos que induz o público estudantil cotista racial a evadir do ensino médio técnico se apresentou, então, como sendo uma relevante problematização de ser aprofundada. É nesse sentido que decidimos aplicar um

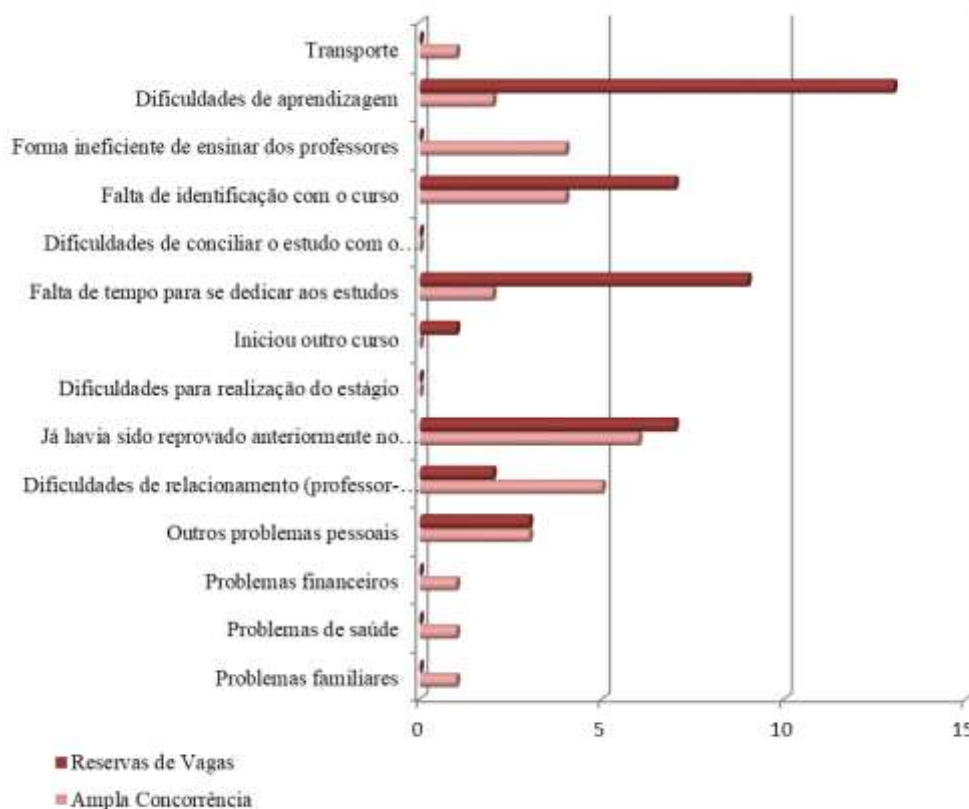
questionário, pois essas informações não estão disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA).

2.2.2 Investigando os principais motivos de evasão de estudantes cotistas e não cotistas raciais

Foram aplicados 35 questionários aos estudantes cotistas raciais e de ampla concorrência dos três cursos técnicos integrados com a seguinte pergunta pertinente à realização deste estudo: a) quais foram os principais motivos de você não ter concluído o curso. Das 35 pessoas entrevistadas: 19 delas são estudantes ingressantes pela ampla concorrência e 16 são cotistas raciais.

As principais causas de evasão escolar que foram atribuídas por parte dos cotistas são: a dificuldade de aprendizagem (n=13), a falta de tempo em se dedicar aos estudos (n=9), seguidos do motivo de já terem sido reprovados, anteriormente nesta instituição, conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Motivos de evasão de estudantes cotistas e não cotistas raciais.



Fonte: Dados obtidos do Questionário aplicado pela Coordenação Pedagógica da Instituição (2020).

No que concerne aos motivos relacionados “à falta de identificação com o curso”, os resultados obtidos se aproximam do estudo realizado por Grando e Pandoin (2014), os quais demonstram que a evasão no ensino técnico integrado está conectada à “[...] falta de identificação com a área e dificuldade de aprendizagem” e, além disso, pode estar vinculada, muitas vezes, à precocidade em relação à escolha desses estudantes na escolha da profissão (GRANDO; PANDOIM, 2014, p. 4).

Por conseguinte, o olhar mais detido sobre os dados permite interpretar que o acesso de cotistas raciais, por meio de políticas afirmativas, significa um importante passo à garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. No entanto nem sempre a presença estudantil negra e as cotas raciais são vistas, nas instituições federais de ensino médio técnico, dessa forma.

Afinal, os expressivos casos de evasão por ‘dificuldades de aprendizagem’ por esse público podem estar relacionados com a falta de políticas de permanência na instituição, como também a ausência e o silenciamento no trato com a diversidade étnico-racial na educação técnica (FERES JÚNIOR *et al.*, 2017, GUIMARÃES, 2006; MEIRA, 2015; MUNANGA, 2017).

É preciso não perder de vista, nesse sentido, que a realização racismo, no contexto social brasileiro, é estrutural. O racismo estrutural pode ser compreendido como uma “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva, a motivação de evasão por: “falta de tempo para se dedicar ao estudo” e “já havia sido reprovado anteriormente no curso técnico” por parte dos cotistas raciais revela, em alguma medida, os efeitos de profundas desigualdades socioeconômicas, educacionais e raciais históricas na trajetória escolar desses sujeitos.

Outra séria questão relacionada com os motivos de evasão é, nesse contexto, então suscitada, uma vez que tanto os estudantes de ampla concorrência quanto os cotistas raciais têm “dificuldades de relacionamento com professor-aluno”. Essas dificuldades de relacionamento podem interferir diretamente na comunicação entre discente-docente sobre possíveis dificuldades enfrentadas de ser cotista racial nesse nível de ensino, além disso, no processo de constituição identitária étnico-racial positiva nesse ambiente de ensino-aprendizagem.

Na verdade, consideramos que, se as políticas de ações afirmativas não forem de fato incorporadas pelas instituições federais, acompanhadas também de políticas institucionais

complementares de permanência e de promoção da igualdade racial, corre-se o risco de assistirmos passivamente a elevados casos de evasão de cotistas raciais. Com isso, o estudo realizado apontou o risco de estarmos diante de um cenário de produção de novas desigualdades, as quais se concretizam por meio da evasão escolar, sobretudo, de discentes que compõem esse seguimento.

Essa preocupação tem feito parte de outros estudos, como, por exemplo, o que foi realizado por Martins e Ribeiro (2017), ao buscarem analisar o ponto de vista dos estudantes do terceiro ano do ensino médio integrado dos cursos de Edificações e Mecânica do campus Campos Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), sobre a política de cotas raciais.

O estudo sobre permanência e evasão aponta que o entendimento dos estudantes “[...] refletem a percepção da sociedade brasileira quando o assunto são as ações afirmativas (...), uma vez que desconhecem a política pública e naturalizam a desigualdade étnico-racial, como se esta fosse um subproduto da real desigualdade, que estaria na estrutura de classes” (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 109).

Nessa ótica, em tempos de implementação de políticas afirmativas voltadas para o público estudantil cotista racial, no ensino médio técnico, é preciso estar atento quanto às novas formas de produção das desigualdades. Assim sendo, os “fatores associados às características individuais dos alunos e fatores associados com as características institucionais de suas famílias, escolas e comunidades” necessitam de serem trabalhados de maneira articulada, com vista a reduzir o fenômeno da evasão, em especial, de estudantes cotistas raciais nos segundo e terceiro anos (RUMBERGER; LIM, 2008, p. 67).

É nesse sentido que as instituições federais de ensino técnico têm uma função fundamental a ser desempenhada em relação à efetivação das políticas de ações afirmativas e, em consequência, da promoção da igualdade racial.

A análise comparada entre estudantes cotistas raciais e ingressantes pela ampla concorrência revelou que existe uma variação da taxa de evasão e permanência, nos três cursos técnicos estudados, nos respectivos anos letivos de 2013 a 2018.

Verificou-se que o índice de permanência de estudantes cotistas raciais é maior, sobretudo, no primeiro ano do ensino médio, comparado aos discentes oriundos da ampla concorrência. A esse respeito, podemos inferir que existe maior pré-disposição pelos cotistas raciais de permanecerem na instituição de ensino médio técnico federal.

Averiguou-se, ainda, menor representatividade desse grupo no segundo e terceiro anos. Em relação a isso, uma possível hipótese de trabalho estimada, quanto à evasão, foi a de

que, em meio à retenção, ou mesmo ao jubramento, muitos estudantes cotistas optam estrategicamente por solicitar a sua transferência para outro estabelecimento de ensino.

Uma análise pormenorizada realizada no estudo revela que o ingresso de cotistas raciais não foi seguido de uma profunda discussão a respeito do significado das políticas afirmativas na educação técnica.

Assim sendo, a permanência estudantil nessas instituições é comprometida, pois, para a efetivação de fato das ações afirmativas, há a necessidade de ser acompanhada por demais políticas institucionais com o foco nas singularidades sociorraciais e educativas desse novo público.

O estudo revelou a esse respeito que: a) a dificuldade de aprendizagem, b) a falta de tempo para se dedicar aos estudos e c) a reprovação no curso, como sendo os principais motivos que levam à evasão de estudantes cotistas e não cotistas raciais.

Com isso, é importante estarmos ciente da produção de novas desigualdades, as quais se concretizam, por meio da evasão escolar, sobretudo, por parte de cotistas raciais.

Essa situação é preocupante, pois constatamos, no período de oito anos de existência da Lei nº 12.711/2012, a incipiente realização de pesquisas sobre a evasão e permanência de estudantes cotistas raciais na educação técnica nas instituições federais.

2.2.3 Políticas de Assistência Estudantil no CEFET-MG, Nepomuceno

O CEFET-MG norteia-se por diversas políticas voltadas à permanência estudantil, dentre elas, destacam-se: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Política Institucional 2016-2020 e a Resolução do Conselho Diretor nº 083 em que estabelece a Política de Assuntos Estudantis do CEFET-MG.

A instituição também oferta diversos eventos e processos seletivos relacionados à inclusão educacional e social do seu corpo discente, como exemplo, o processo seletivo de projetos para o Programa de Direitos Humanos e Temáticas das Juventudes do CEFET-MG, destinado a incentivar e apoiar ações de promoção de direitos humanos, diversidade e combate às opressões no ambiente do CEFET-MG, além de viabilizar a discussão entre os estudantes sobre formas de enfrentamento às discriminações vivenciadas que possam influenciar na permanência dos estudantes na instituição e no pleno exercício da cidadania (CEFET-MG, 2019).

A Resolução CD-083/04 é responsável por nortear “[...] programas, projetos e ações referentes, entre outros, à moradia, alimentação, saúde, física e mental, cultura, esporte, lazer e orientações: social, psicológica, pedagógica e profissional” (CEFET, 2004). Esta resolução dispõe dos seguintes programas:

- a) Programa de isenção de contribuições dos estudantes para o Fundo de Assistência Estudantil; (Extinto após Memo DIR nº 007/06, de 31 de janeiro de 2006, que suspende as cobranças desta contribuição).
- b) Programa bolsa de complementação educacional.
- c) Programa de bolsa emergencial.
- d) Programa de bolsa permanência.
- e) Programa de alimentação, com as seguintes diretrizes: 1. Priorização do caráter social do programa; 2. Garantia da qualidade da alimentação servida; 3. Garantia de baixo custo das refeições, tendo em vista o objetivo e o público prioritário do programa; 4. Universalização do atendimento para a comunidade; 5. Estruturação do Programa em todas as unidades do CEFET-MG.
- f) Programa bolsa de alimentação.
- g) Programa de material didático.
- h) Programa de moradia estudantil, com as seguintes diretrizes: 1. Dimensionar a demanda por moradia estudantil. 2. Implementar uma estrutura destinada a servir de moradia estudantil. 3. Estabelecer normas de convívio para a moradia estudantil. 4. Assegurar bolsas de moradia em atendimento às necessidades básicas dos estudantes, conforme sua situação socioeconômica.
- i) Orientação psicossocial e pedagógica.
- j) Programa de saúde física e mental.
- k) Projetos integrados a outros setores da Instituição (CEFET-MG, 2014).

Estes programas consideram a situação socioeconômica dos estudantes vinculados à instituição. Além dessas medidas, a Coordenação de assistência estudantil dispõe de apoio socioeconômico, psicossocial e educacional aos estudantes vinculados à instituição.

O campus do CEFET-MG, em Nepomuceno, contempla os seguintes programas destinados aos estudantes que atendam determinados critérios socioeconômicos: Bolsa Permanência, que consiste em um apoio financeiro continuado destinado, prioritariamente, a cobrir gastos com transporte de estudantes do ensino médio/técnico e de graduação; Bolsa de Complementação Educacional, caracterizado como apoio financeiro continuado aos estudantes do ensino médio/técnico e da graduação, incorporado à complementação da sua aprendizagem, em áreas do conhecimento condizentes ao curso e a Bolsa Emergencial designada, exclusivamente, a estudantes do ensino médio/técnico e de graduação que se encontram em situação de crise momentânea que possa comprometer o seu aproveitamento escolar (CEFET-MG, 2004). Em 2019, a unidade de Nepomuceno passou a substituir a bolsa alimentação por refeições em um restaurante Externo contratado.

Dessa forma, os incentivos visam contribuir de maneira intrínseca e extrínseca para a permanência e continuidade dos estudos deste determinado perfil de estudantes. Além dos

programas mencionados, todos os estudantes da instituição têm acesso ao apoio psicológico, de assistência social, pedagógico entre outros.

Em 2018, a unidade com o apoio da Coordenação Pedagógica, Coordenação de Assistência Estudantil e de outros setores implantou o Grupo de Pesquisa em Avaliação do Ensino Técnico e Engenharia – GPAETE, formado por docentes, técnico-administrativos e estudantes do curso de graduação, com a finalidade de:

Analisar dados relativos ao Ensino Técnico e Graduação em Engenharia Elétrica, como taxas de permanência e sucesso escolar da Unidade Nepomuceno do CEFET-MG; divulgar os dados para a comunidade interna do CEFET-MG; auxiliar os trabalhos da direção, coordenações de cursos e comissões envolvidas com o tema; Participar em eventos que discutam a temática (GPAETE, 2020).

O grupo desenvolveu uma série de estudos, no decorrer do ano de 2018, com a finalidade de identificar o perfil dos estudantes de engenharia e do ensino médio/técnico, no que se refere ao perfil dos estudantes evadidos no CEFET-MG. Em junho de 2019, esse grupo de pesquisa organizou o Iº Seminário Sobre Evasão e Reprovação no Ensino Médio, Técnico e Superior em Nepomuceno, promovido para comunidade interna e externa à instituição.

Desta forma, como podemos observar de forma sucinta, o CEFET-MG, unidade Nepomuceno, tem caminhado para que novas políticas sejam implementadas na instituição. A criação do grupo de pesquisa em Avaliação do Ensino Técnico e Engenharia foi um importante ganho para a instituição, à medida que se procura investigar a temática ‘evasão’ e ‘sucesso escolar’ na instituição. Existem também diversos trabalhos que estudantes do ensino médio/técnico têm divulgado juntamente com seus professores na Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações (META), realizada anualmente pelo CEFET-MG, assim como em outros meios de comunicação, que em médio e longo prazo viabilizam práticas que visam reduzir a evasão.

A política institucional de redução de evasão e permanência está direcionada ao público estudantil sem levar em consideração o recorte étnico-racial. Em outras palavras, a conjunção entre a política institucional e as ações afirmativas, com vista a abranger esse novo público, ainda não tem sido realizada. Daí a importância de problematizar o significado das cotas raciais aos(as) estudantes cotistas.

Afinal, se a sua inserção na instituição se deu por uma política focalizada e não universal, de igual modo os estabelecimentos de ensino técnico, em nível médio e superior, têm encontrado dificuldades em perceber que novas e outras práticas políticas e educativas

são necessárias de serem realizadas, a fim de atender os(as) cotistas raciais, em suas especificidades: cognitivas, psíquicas, sociais, econômicas, educacionais, entre outras.

Sem esse direcionamento do olhar, as políticas de assistência estudantil podem reproduzir a ideia “universal” e, com isso, as políticas afirmativas ganharem sentido apenas como uma medida de acesso à educação técnica e/ou superior. Todavia os significados dessa política para os(as) cotistas raciais vão muito além do ingresso na instituição. E é sobre isso que será discutido no próximo capítulo.

Capítulo 3. Políticas de Ações Afirmativas e o ensino médio técnico federal: entre a afirmação e a negociação da identificação étnico-racial

Levando-se em consideração a discussão até aqui realizada, debruçamo-nos, a partir de agora, a compreender o conceito de **significação**, mediante três categorias sociológicas de análise: percepções, juízo de valor e experiências vivenciadas por esses jovens estudantes cotistas raciais.

As percepções podem ser interpretadas como posicionamentos, conhecimentos e compreensão dos estudantes. Essa orientação nos possibilita identificar: opiniões, visões de mundo, interpretações e associações articuladas, formação escolar, social e identitária.

No que concerne ao juízo de valor, Silva (2015, p. 46) entende esse conceito como “[...] a capacidade que o sujeito possui em valorar determinado fenômeno social e/ou natural”. Segundo o autor ainda, o indivíduo “[...] não é somente moldado passivamente por determinado valor disposto na realidade social, mas o interage com ela. E ao interagir com essa realidade emerge daí um intercâmbio valorativo entre ambos” (SILVA, 2015, p. 46). Na concepção desse autor, valorar representa “[...] a capacidade intrínseca do ator de atribuir valores à realidade social com a qual se depara” (SILVA, 2015, p. 47).

Já a noção de experiência se circunscreve ao caráter social e goza das contribuições da Sociologia da Experiência elaborada pelo sociólogo François Dubet (1996). Em outras palavras, as experiências sociais vivenciadas pelos estudantes, ao longo de seu convívio social com outros interlocutores, visto que:

[...] as experiências sociais significam, portanto interpretar as combinações subjetivas realizadas pelo ator social através da articulação das lógicas da ação de elementos objetivos dispersos nas mais diversas formas de linguagens, imagens, símbolos, etc. presentes no mundo social. Múltiplas são as ações dos atores; assim sendo, é preciso perceber a maneira pela qual as lógicas de ação se vinculam com o sistema (SILVA, 2015, p. 70).

Neste sentido, por em relevo a própria voz dos sujeitos, proporcionou-nos ir à contramão de determinado silenciamento institucional presente nos estabelecimentos de ensino técnico federais. Por isso, o entendimento sobre o significado das cotas raciais, para cotistas raciais, torna-se cada vez mais necessário.

3.1 O significado das cotas raciais para jovens negros (as)

Nesse momento, é importante afirmar que a indagação sobre o significado de ser cotista racial se direciona para sujeitos com idades entre 15 a 19 anos. Isto é, muitos deles (as), ao longo da experiência de suas vidas até então tinham refletido sobre a sua pertença étnico-racial. Na maioria das vezes, a reflexão sobre a identidade étnico-racial irá se dar apenas, mediante o exame de heteroidentificação complementar.

Com isso, é preciso considerar que jovens/adolescentes, nesta fase de vida, apresentam experiências sociais distintas e peculiares comparadas aos estudantes do ensino superior, por exemplo. A esse respeito, verificamos que 16 dos 18 participantes deste estudo são dependentes de seus responsáveis para a realização, inclusive, da inscrição e matrícula em processos seletivos. Em consequência, esse fato se reflete diretamente no significado das cotas raciais, bem como na autodeclaração étnico-racial desses(as) sujeitos.

Constatamos, então, que 50% dos estudantes cotistas raciais sofrem a influência e a intervenção dos responsáveis no momento de decidirem pelo sistema de reserva de vagas. Desta forma, é preciso levar em consideração o “peso” da família, no processo de tomada de decisões (profissional e educacional), na construção identitária e quanto à formação para a cidadania:

[apesar de sua família preencher os dados de ingresso o jovem argumenta que] Olha, foi eu com os meus pais, mas eu mesmo estava passando as informações certas. [quando indagado sobre sistema de cotas raciais] Fui eu mesmo [que decidiu ingressar] (**Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.**).

[Foi a sua família que fez o cadastro da autodeclaração] Sim, eu me considero [negra] e Eu entraria pela reserva de vagas, porque eu acho que se tornou até mais fácil de concorrer (**Estudante 9 (Fernanda), 1º Red. Pret. Lav.**).

O significado das cotas raciais, portanto é valorado e construído, mediado por percepções, julgamentos e experiências, muitas vezes, adquiridos no interior de suas famílias. E nesse sentido refletir sobre a implementação das políticas de ações afirmativas no ensino técnico implica necessariamente estimar que essa instituição desempenha um lócus central na vida dos estudantes.

A dinâmica de interpretar e reinterpretar faz parte de todo esse processo. Novos sentidos e significados são produzidos então por meio dessa dinamicidade. Por esse motivo, entendemos que o valor não se dá de maneira estática, mas sim dinâmica. Pois, ao interagir com realidade social, os sujeitos reproduzem, mas, ao mesmo tempo, produzem novas significações valorativas tendo em vista as suas

experiências socialmente vivenciadas. Para a realização dessa análise interpretativa, é fundamental considerar a condição social, histórica e política dos atores, pois são essas condições que asseguram as significações valorativas atribuídas por eles às experiências (SILVA, 2015 p. 50-51).

Aprofundando um pouco mais nessa análise, o significado de cotas raciais está relacionado à ideia de ajuda, apoio, chance e oportunidade, como foi identificado em seus depoimentos.

Para mim é uma **ajuda** ao estudante que vai entrar na faculdade, eu acho que é um auxílio muito bom [...] eu acredito que é uma grande oportunidade para as pessoas menos favorecidas, porque querendo ou não ainda existe preconceito na sociedade, então eu acredito que é algo muito bom (**Estudante 18 (Roberta), 1º Red. Pard. Nep.**).

Para mim o significado é **ajuda**, acredito que essa seja a palavra certa (**Estudante 15 (Maria Cecilia), 1º Elet. Pret. Lav.**).

Ah porque me falaram que **ajudava** a entrar no CEFET (**Estudante 16 (Maycon), 1º Red. Pret. Nep.**).

Eu acredito que é uma coisa positiva e **ajuda** muitas pessoas, porque se for olhar aqui dentro tem mais pessoas brancas do que negras então eu acredito que isto é uma forma de igualar (**Estudante 3 (Ana), 3º Elet. Pard. Nep.**).

Eu acredito que seja um **apoio**, porque tem muita gente que diminuiu outras pessoas por conta da cor (**Estudante 13 (Lorena), 1º Mec. Pard. Nep.**).

[...] quando eu vi que tinha essa chance de entrar por cota, uma **chance** a mais eu me inscrevi por esse sistema, mas eu não deixei de me esforçar eu estudo desde final do sétimo ano para essa prova então não foi por vantagem eu sempre gostei de estudar (**Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.**).

Eu acho que assim quando aboliu a escravidão os negros foram para as favelas e tinham menos **oportunidades** de frequentar a escola, então eu acho que a cota surgiu por isso. Às cotas dão condições para pessoas menos favorecidas poderem ingressar nas escolas, porque antigamente eles não tinham acesso aos estudos (**Estudante 1 (Amanda), 1º Red. Pard. Nep.**).

[...] **oportunidade** seria uma boa palavra para definir (**Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav.**).

Na visão dos estudantes, o termo ‘oportunidade’ é identificado como uma possibilidade de alcançar melhores condições para adquirir formação técnica e de nível superior. Neste aspecto, corroboramos com a visão de Munanga (2001), ao argumentar que os estudantes negros que ingressam pelo sistema de cotas (no caso das universidades públicas) de boa qualidade talvez detenham uma oportunidade única na vida, dadas as circunstâncias de que eles “[...] serão capazes de se defender melhor no momento das grandes concorrências e nos concursos públicos, exibindo certo conhecimento que não dominavam antes. Abrirão com facilidade algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido” (MUNANGA, 2001, p. 41).

Além dessa concepção de oportunidade, o significado das cotas raciais é percebido como um meio de ajuda, apoio e chance à mobilidade social, por meio de um sistema

educacional de qualidade, visto que as circunstâncias que as gerações anteriores não tiveram as mesmas oportunidades.

Neste aspecto, foi interessante notar que uma parte considerável de interlocutores(as) passaram a entender que as cotas raciais fazem parte de políticas reparatórias, com a finalidade de reparar o reflexo histórico de escravidão enfrentado pela população negra, decorrente do racismo e da discriminação e preconceito racial vivenciados até os dias atuais.

Eu acho que é um **ganho** para a pessoa negra, em geral, porque geralmente por exemplo, em uma faculdade de direito ou medicina que são as mais difíceis você entra em uma sala e a maioria são pessoas pardas, brancas e isso vai incentivar mais uma pessoa negra a entrar e estar ali. É um **incentivo**, porque na maioria das vezes a pessoa negra...até mesmo por uma questão histórica de ter descendentes africanos... então tem uma carga histórica, e além disso muitas vezes ela não tem condições de terminar o ensino médio porque ela tem que ajudar a família, e isso é uma forma de incentivar ela a conseguir por exemplo, bolsas, até ela chegar ao ensino superior (**Estudante 5 (Cabral), 1º Elet. Pret. Lav.**).

Porque o Brasil é um país preconceituoso e nem todos têm iguais oportunidades, como por exemplo as pessoas brancas apresentam maiores oportunidades e são mais valorizadas. E assim... para pessoas pretas e pardas existe a questão da desvalorização por ser destacado a questão da cor. Eu acho as cotas justa e ao mesmo tempo injusta. Eu acho eu m pouco injusto porque a partir da implantação das cotas os brancos possuem capacidade de fazer a prova do processo seletivo e o negro não tem, então é preciso de uma **ajuda** para o negro porque ele não consegue passar sozinho na prova. Isso eu acho injusto! Mas eu acho justo por causa dos nossos antepassados e pela **oportunidade** que, às vezes, pelo preconceito as pessoas consideradas brancas têm mais oportunidade do que a gente (**Estudante 17 (Melissa), 1º Mec. Pret. Lav.**).

Porque hoje em dia existe muita desvalorização da pessoa negra, porque diante das pesquisas realizadas, muitas pessoas negras não possuem a escolaridade que deveriam e precisam ter, então eu acho que as cotas raciais **ajudam**, porque a maioria das pessoas negras são de classe média e baixa, então elas apresentam o estudo bem desvalorizado no ensino fundamental. Porque quando você vai entrar no CEFET as cotas raciais ajudam a alcançar uma vaga no ensino médio e poder fazer coisas melhores no seu futuro (**Estudante 15 (Maria Cecilia), 1º Elet. Pret. Lav.**).

Entretanto é possível perceber a apreensão por parte deles(as) da implementação dessa política pública de maneira apartada de uma conquista social, tendo em vista o fato da dissociação entre a conquista social das cotas raciais e as lutas da população negra. Em outras palavras, falta-lhes compreensão de que a conquista das cotas raciais seja fruto de reivindicações históricas propostas pelo movimento negro.

Assim sendo, suas percepções demonstram que há a necessidade de que a temática das cotas raciais seja mais discutida em nossa sociedade. E nessa perspectiva, identificamos a carência por parte da instituição de ensino investigada em promover e acompanhar os(as) cotistas raciais.

Eu acho que se eu não tivesse o contato com a internet, outros meios de conhecimento eu não teria essa mentalidade, de ser negra, entrar com cota na escola eu iria continuar com o pensamento de que cota é algo pra diminuir o negro, eu acho que pra concertar isso na escola deveria ter mais discussão sobre isso porque não tem tanta assim **(Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.)**.

Logo a importância do setor de comunicação social institucional. Afinal, a adesão pela modalidade de cotas raciais no Sisu necessita de vir acompanhada de uma breve história a respeito do processo de implementação das políticas afirmativas brasileiras.

Essa medida pode contribuir para que instituições sociais, como: família e ensino técnico, tivessem mais respaldo sociopolítico, histórico e cultural em relação à obrigatoriedade dessas políticas nas instituições.

Alguém te ajudou a preencher os formulários para a inscrição do processo seletivo do CEFET ou cadastro da pré-matrícula on-line? **(Pesquisadora)**.

Não! Foi a minha amiga! Porque ela já estudava aqui, eu também tenho uma prima que estuda aqui, mas ela entrou por ampla concorrência. Eu conversei com minha amiga porque ela havia optado pelas cotas raciais, foi ela que me disse que as cotas nos ajudam a entrar no CEFET, foi assim que eu optei entrar por cotas **(Estudante 1 (Amanda), 1º Red. Pard. Nep.)**.

Eu escolhi essa opção porque minha avó disse que eu teria mais chance, só que eu esqueci de trazer os papéis da inscrição porque até então eu não tinha lido o edital **(Estudante 2 (Ana Luisa), 1º Red. Pret. Lav.)**.

Assim, eu tive a influência dos meus professores do ensino fundamental que me ajudaram muito no preenchimento da inscrição **(Estudante 10 (Julia), 1º Red. Pard. Lav.)**.

No seu turno, entretanto o processo de implementação das ações afirmativas tem-se apresentado como forte propulsor, no sentido de ampliar e aprofundar a discussão a respeito das desigualdades sociorraciais brasileiras.

Não, eu não pesquisei, mas, assim o básico eu sabia! Eu conhecia mais pelos meus antigos professores pelos quais explicavam para gente que o negro havia passado por uma fase muito difícil na época da colonização. Depois acabou ficando mais difícil deles se inscreverem na sociedade. Ai... isso foi meio que facilitar a inserção deles na sociedade sem discriminação **(Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep.)**.

Uma coisa que eu acho engraçada, é que antes eu tinha preconceito com as cotas raciais porque eu achava que as pessoas negras não tinham capacidade de entrarem sozinhas na faculdade com o próprio conhecimento e eu tinha muito preconceito contra as cotas raciais. Depois que eu fui estudando e entendendo que compreendi que não é assim, existe uma dívida histórica com a população negra que foi totalmente isolada, segregada dos estudos e precisam ser inseridas no sistema educacional. Se mais da metade da população brasileira e negra então deveria ter mais da metade da população negra nas escolas. E na minha sala não tem **(Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.)**.

Eu não sabia o que era cotas, então eu precisei pesquisar e quando eu descobri o que era eu percebi que era um direito meu, e a cota de escola pública eu sempre estudei em escola pública então eu poderia concorrer a essa cota também. Então, várias pesquisas são feitas e mostram que a maioria das pessoas negras tem um ensino fundamental defasado, porque a maioria estuda em escola pública, então as cotas

ajudam para que essas pessoas tenham um bom ensino médio e um bom futuro (**Estudante 15 (Maria Cecilia), 1º Elet. Pret. Lav.**).

E é nesse sentido que o significado das cotas raciais se apresenta, ao mesmo tempo, como uma oportunidade de os sujeitos reaprenderem a história de luta e resistência da população negra; emerge, também, como possibilidade de ressignificar determinados estigmas sociorraciais construídos socialmente.

3.2 Politizando estigmas sociorraciais: o ingressante por cotas raciais é menos inteligente?

A ideia de fazer o uso de cotas raciais, a fim de acessar as instituições federais de ensino, está presente no cotidiano da vida dos estudantes cotistas sem, muitas vezes, eles(as) próprios não conseguirem contra argumentar a respeito da construção desse estigma sociorracial. Na verdade, a própria ideia de “inteligência” necessita ser problematizada quando o assunto abordado se trata de políticas reparadoras.

Mais do que se ater em termos de “inteligência”, em contextos sociais de profundas desigualdades sociorraciais, é preciso problematizar noções, como: equidade, redistribuição, diversidade. São esses termos que subjazem as políticas afirmativas, pois, afinal, como se verifica as desigualdades de oportunidades escolares incidem sobre a população estudantil negra desde os primeiros anos da educação básica.

O terceiro ano está sendo bem mais tranquilo que o segundo, e o primeiro ano foi difícil porque era bem diferente da minha antiga escola, mas o terceiro ano está sendo tranquilo. [No primeiro ano] eu passei direto só fiquei de recuperação no segundo ano. [Dificuldades] eu não estava acostumada a estudar o dia todo e nem chegar em casa e ter que estudar mais (**Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav.**). Sim eu repeti o primeiro ano. Eu acredito que tenha sido porque eu não estava acostumada com o ritmo da escola, porque antes eu estudava em uma escola estadual e aqui no CEFET é exigida muita dedicação (**Estudante 3 (Ana), 3º Elet. Pard. Nep.**).

Ainda mais sair da escola pública que é meio período, e vir para CEFET que é ensino técnico mais ensino médio, aí vai juntando, juntando é bem mais complicado. Porque as escolas públicas têm mais alunos das periferias, e quando eles chegam aqui não tem muita base pra enfrentar a realidade, e isso é muito difícil eu também passei por isso, eu sei como que é. [Dificuldades] Foi, fazer novos amigos também foi difícil eu não conhecia tanta gente então pra arrumar grupo de trabalho foi complicado, eu ficava meio isolada, perdida, e quando era trabalho em grupo fazia com pessoas que não tinha interesse (**Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.**). [Decisão por cotas raciais] Uma ajuda. Eu acho que joguei na reserva de vagas cor/etnia e escola pública. Eu acho que, por exemplo, eu tive uma base ruim, então

eu não iria competir com uma pessoa que teve uma boa base em escola particular. Não é a mesma base! Por mais que seja o mesmo ensino não iria ser a mesma base. A pessoa de escola particular tem mais facilidade de obter professores mais atenciosos, capazes de explicar argumentar já na escola pública nem sempre é assim! Lógico que tem professores que são muito bons, mas não são todos que ajudam e dão atenção necessária para o estudante. A escola particular acaba sendo mais privilegiada entre aspas (**Estudante 1 (Amanda), 1º Red. Pard. Nep.**).

A falta de acompanhamento com o desenvolvimento estratégico específico, voltada para esse público, seguida da ausência de políticas internas de reforço escolar, pode incidir nos índices de desempenho acadêmico estudantil dos cotistas raciais. Afinal, no contexto de ações afirmativas, não se trata de responsabilizar apenas o novo público ingresso nessas instituições sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, baseado na noção do mérito.

A esse respeito, o estudo de Pieroni (2016) sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas raciais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Salto, investigou a situação de 424 alunos de dez turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitante/subsequentes e superiores, mediante índices de evasão, conclusão, reprovação e o rendimento acadêmico e o desempenho no processo seletivo.

A autora verificou que de todos os cursos analisados as turmas de ampla concorrência apresentaram melhores resultados em comparação com os estudantes advindos de reservas de vagas, visto que o índice de evasão foi maior entre os não cotistas e que a maior parcela de estudantes que concluíram o curso, após o período regular, foram dos estudantes cotistas.

Além desses aspectos, constatou-se que o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas foi inferior ao dos estudantes de ampla concorrência, levando a pesquisadora a considerar que “[...] os alunos ingressos pela reserva de vagas não teriam sido aprovados se não fosse pela política de cotas” (PIERONI, 2016, p. 70).

No que concerne aos resultados obtidos nos processos seletivos de 2017 a 2019, em nossa instituição, são semelhantes aos que foram constatados pela autora. De acordo com a Tabela 12, podemos verificar que a média de ingresso dos cotistas raciais é inferior aos estudantes de ampla concorrência nos períodos analisados.

Tabela 12 - Estatísticas dos Classificados – Processo Seletivo Ensino Técnico Integrado

Processo Seletivo Ensino Técnico													
Curso	Todas as modalidades		RV EP RE CE		RV EP RE		RV EP CE		RV EP		Ampla Concorrência		
	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	
2017	Eletrotécnica	19.00	26.06	21.00	25.40	23.00	26.50	21.00	24.20	19.00	22.00	25.00	27.41
	Mecatrônica	17.00	27.97	21.00	25.00	22.00	26.00	17.00	21.00	27.00	29.00	27.00	31.18
	Redes de Computadores	17.00	28.29	25.00	28.00	17.00	22.75	22.00	24.20	26.00	27.67	26.00	31.00
2018	Eletrotécnica	18.00	26.89	18.00	22.75	26.00	30.00	19.00	23.60	18.00	21.33	27.00	29.94
	Mecatrônica	23.00	31.91	28.00	30.40	23.00	25.25	26.00	31.40	25.00	27.50	33.00	35.33
	Redes de Computadores	19.00	27.50	23.00	26.20	19.00	21.75	22.00	26.80	25.00	27.67	26.00	30.41
2019	Eletrotécnica	14.00	24.53	15.00	19.25	20.00	25.20	14.00	21.20	21.00	25.33	23.00	26.41¹⁴
	Mecatrônica	14.00	27.29	14.00	20.20	24.00	26.25	15.00	20.50	28.00	30.25	26.00	30.53
	Redes de Computadores	17.004	24.35	19.00	22.80	19.00	24.25	18.00	20.00	17.00	19.00	23.00	27.06

Fonte: CEFET-MG (2019).

Na comparação entre a média de todas as modalidades de ingresso, os cotistas raciais ainda permaneceram abaixo da média de pontuação. Esses dados parecem confirmar os resultados de outros estudos de que a nota-corte, para ingresso em instituições públicas de ensino, é menor para os estudantes oriundos de reserva de vagas.

Contudo, se a nota de ingresso dos cotistas raciais é menor do que da ampla concorrência à situação do desempenho escolar entre esses públicos, trata-se de outra história. Essa constatação diz respeito à análise dos dados do relatório emitido pela Coordenação de Registro Escolar de Controle Acadêmico sobre a situação escolar de todos os estudantes da instituição no período letivo de 2019.

De modo mais específico, nota-se que a média de aprovação é bastante próxima entre os cotistas e não cotistas raciais nos três cursos técnicos, no período letivo das 1ª, 2ª e 3ª, no período letivo de 2019. A partir desses dados, é possível ponderar que o desempenho escolar dos estudantes cotistas raciais é igual, ou até superior dos da ampla concorrência.

¹⁴ A Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017 estabelece a proporção no total de vagas, no mínimo, igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de 'pessoas com deficiência', de acordo com o último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, contudo, nos períodos de 2017 e 2018, não houve candidatos inscritos com deficiência no CEFET-MG unidade Nepomuceno.

Tabela 13 - Situação final do desempenho escolar de cotistas e não cotistas raciais

Situação Final – Ensino Técnico Integrado 2019						
Redes de Computadores		Aprovados	Reprovados	Transferências	Jubilados	Desligados/ Cancelados
1ª Série	Ampla Concorrência	11	6	7	-	0
	Reserva de Vagas	7	10	8	1	1
2ª Série	Ampla Concorrência	8	-	1	-	-
	Reserva de Vagas	8	-	-	-	-
3ª Série	Ampla Concorrência	5	-	-	-	-
	Reserva de Vagas	8	-	-	-	1
Total		47	16	16	1	2
Eletrotécnica		Aprovados	Reprovados	Transferências	Jubilados	Desligados/ Cancelados
1ª Série	Ampla Concorrência	8	10	4	2	-
	Reserva de Vagas	10	8	7	1	-
2ª Série	Ampla Concorrência	6	-	1	-	1
	Reserva de Vagas	6	1	-	1	1
3ª Série	Ampla Concorrência	9	-	-	-	-
	Reserva de Vagas	9	-	-	-	-
Total		48	19	12	4	2
Mecatrônica		Aprovados	Reprovados	Transferências	Jubilados	Desligados/ Cancelados
1ª Série	Ampla Concorrência	15	6	-	2	0
	Reserva de Vagas	15	4	3	5	1
2ª Série	Ampla Concorrência	12	1	1	-	-
	Reserva de Vagas	8	0	0	-	-
3ª Série	Ampla Concorrência	16	-	-	-	-
	Reserva de Vagas	8	-	-	-	-
Total		74	11	4	7	1

Fonte: Elaborado pelos autores mediante dados obtidos em Documentos Institucionais (2020).

Por mais que a média do desempenho escolar dos estudantes cotistas raciais seja igual e/ou superior dos da ampla concorrência, nos depoimentos dos interlocutores (as), o peso de determinado estigma difundido socialmente de que fazer uso do direito às cotas raciais tem a ver com “atestar” déficit cognitivo interfere de maneira bastante contundente na constituição da autoestima dos (as) participantes da pesquisa.

(...) eu entrei pelo sistema de cotas [não porque] eu não tenho capacidade de estudar e tirar uma boa nota (...) eu sabia que eu estava fazendo o certo porque eu sei que eu tenho **potencial** (Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.).

Olha eu sempre quis estudar aqui no CEFET, e quando eu vi que tinha essa chance de entrar por cota, uma chance a mais eu me inscrevi por esse sistema, mas eu não deixei de me **esforçar** eu estudo desde final do sétimo ano para essa prova então não foi por **vantagem** eu sempre gostei de estudar (Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.).

(...) porque eu achava que isso existia porque as pessoas achavam que os negros não conseguiram chegar sozinhos na faculdade, mas depois eu fui pesquisar e vi que não é isso, **tem uma dívida com a população negra** que foi totalmente isolada, segregada (...) deveria ter mais da metade de alunos negros [na escola], mas não tem” (Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.).

Eu acho que elas vão achar injustiça, porque muita gente não passou, deve que **eles vão pensar que só porque jogou em cota passou** e isso já aconteceu com o meu amigo, no primeiro dia de aula perguntaram pra gente sobre isso e ele disse que era um aluno cotista aí mexerem com ele, falaram as coisas e tal (Estudante 10 (Julia), 1º Red. Pard. Lav.).

Observamos que a sua autoestima interfere diretamente no relacionamento dentro e fora do ambiente escolar. Desta forma, ficou evidente, para nós, a necessidade de estarmos atentos para as situações que têm provocado sentimentos de inferioridade em relação à condição de cotistas raciais. Tudo isso articula-se com a percepção de ‘injustiça’ atribuída a um possível sentido depreciativo ao modo como eles(as) possam ser vistos dentro da instituição.

Bom... eu não sei se estou errada ou se estou certa, vou falar o que eu penso. Eu acho que as raciais ao mesmo tempo que ela nos proporciona uma boa oportunidade, [por exemplo] vamos prestar um concurso e podemos a utilizar para passar em um concurso. Então, isso significa que a pessoa negra precisa de cotas para passar, essa frase: ‘A pessoa negra precisa de cotas para passar’ parece simples, mas não é! Ela mostra exatamente que a gente não tem **capacidade** para passar em um concurso! Então, ao mesmo tempo em que eu participei das cotas raciais eu acho ela **racista e um pouco discriminatória**. Mas assim... Cada um tem um pensamento sobre cotas raciais, isso já foi definido que alguns se posicionam como uma dívida histórica. Alguns falam que a cota é algo histórico não é? **(Estudante 2 (Ana Luisa), 1º Red. Pret. Lav.)**.

Segundo estudo de Goffman (1988), podemos evidenciar que o estigma enfrentado por determinado indivíduo relaciona-se aos signos (evidências físicas congênitas ou não), pelos quais tornam-se, ou não, uma parte permanente de diferenciação entre indivíduos ‘normais’ e indivíduos ‘estigmatizados’. Nessa perspectiva, para o autor, “a cor da pele é congênita; a marca de uma queimadura ou mutilação é permanente, mas não congênita; a cabeça raspada de um presidiário não é nem uma coisa nem outra” (GOFFMAN, 1988, p. 41-42).

Em outras palavras, um estigma pode ser expresso por um traço ou característica que impõe a atenção no indivíduo e afasta-o das relações sociais, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos e qualidades que estes indivíduos possam vir a ter (GOFFMAN, 1988).

Por esses signos, “[...] a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1988, p. 5).

Na interpretação de Goffman (1988, p. 7) o estigma é conceituado como “[...] um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”, a partir de duas perspectivas distintas, o desacreditado sendo aquele cuja característica distintiva é conhecida e imediatamente evidente e o desacreditável, indivíduo cujas características não são imediatamente perceptíveis.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1988, p. 6).

Neste estudo, consideramos que esses(as) estudantes são desacreditados pelo fato de enfrentarem estigmas de cor/raça e simultaneamente desacreditáveis pela condição de cotistas raciais. Na ausência de uma abordagem educativa, o assunto pode acarretar nesses sujeitos sentimentos depreciativos em relação a seus pares. Goffman (1988, p. 44) esclarece que:

A visibilidade é, obviamente, um fator crucial. O que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele. As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas.

Por existir muitos argumentos favoráveis e desfavoráveis, no que diz respeito às cotas raciais, alguns participantes do estudo não se sentem à vontade em compartilhar publicamente que são advindos do sistema de cotas raciais.

O paradoxo é instaurado nesse cenário, isto é, se de determinada perspectiva o significado das cotas raciais se constitui como uma oportunidade, para o ingresso em instituições públicas de ensino, em contrapartida, a sua identificação como cotista racial pode ocasionar descrédito e inferiorização do ponto de vista cognitivo.

Esses apontamentos foram vivenciados por alguns participantes deste estudo tanto na condição de testemunhas, ao presenciarem o diálogo entre cotistas e não cotistas raciais, quanto na condição de fazer parte de um público potencial de ser estigmatizado.

Segundo Goffman (1988), os sentimentos evidenciados pelas pessoas estigmatizadas estão atrelados à 'aceitação', pelo fato desses indivíduos não conseguirem lhe dar o devido respeito e consideração como ser humano dotado de outros atributos.

Além disso, ainda pode perceber geralmente de maneira bastante correta que, não importa o que os outros admitam, eles na verdade não o aceitam e não estão dispostos a manter com ele um contato em "bases iguais". Ademais, os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros veem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser: A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o

indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele (GOFFMAN, 1988, p. 9-10).

Dessa forma, o indivíduo visivelmente estigmatizado terá motivos especiais, para sentir que as situações sociais mistas provocam uma interação angustiante, o que gera medo e, em consequência, insegurança de que os outros possam desrespeitá-lo por algo que seu estereótipo exhibe, visto que “[...] quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação” (GOFFMAN, 1988, p. 44).

Neste contraponto, o autor salienta que:

[...] a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social; as contingências que essas pessoas encontram na interação face-a-face é só uma parte do problema, e algo que não pode, em si mesmo, ser completamente compreendido sem uma referência à história, ao desenvolvimento político e às estratégias correntes do grupo (GOFFMAN, 1988, p. 108).

Neste aspecto, o estudo de Rose e Zambon (2003) sobre a autoestima e auto percepção de adolescentes de diferentes grupos étnicos trouxe considerações relevantes quanto à autoestima e autoconceito de 60 adolescentes divididos, em igual proporção de brancos e negros de ambos os sexos pertencentes à 2ª série do ensino médio. As autoras trabalharam com duas categorias: a autoestima e o autoconceito que foi esmiuçado em dez áreas da vida dos adolescentes: “[...] autoconceito em matemática, autoconceito verbal, autoconceito escolar geral, habilidades físicas, aparência física, relações com o sexo oposto, relações com o mesmo sexo, relação com os pais, honestidade-lealdade e estabilidade emocional” (ROSE, ZAMBON, 2003, p. 11).

Pressupõe-se que estudos anteriores haviam demonstrado declínio significativo do desenvolvimento da autoestima, no decorrer do início da adolescência, seguido por aumento consistente após os 14 ou 15 anos de idade, visto que na visão das autoras:

A autoestima e autoconceito são vistos como importantes índices de saúde mental. Uma autoestima elevada na infância e na adolescência tem estado vinculada à satisfação e à felicidade na vida adulta, enquanto uma autoestima baixa tem estado ligada à depressão, ansiedade e má adaptação tanto na escola quanto nas relações sociais (ROSE; ZAMBON, 2003, p. 3).

Este estudo identificou que não há discrepância significativa entre os grupos de adolescentes brancos e negros em relação à categoria de autoestima. Contudo foram observadas diferenças significativas no autoconceito escolar geral, posto que os adolescentes negros apresentaram médias inferiores à dos adolescentes brancos nas seguintes áreas de

análise: “[...] autoconceito em matemática, aparência física, honestidade/lealdade, estabilidade emocional, relacionamento com os pais, autoconceito escolar geral, relacionamento com o mesmo sexo e relacionamento com o sexo oposto” (ROSE; ZAMBON, 2003, p. 24).

Os resultados apontados, neste estudo, aguçam-nos a refletir sobre as autopercepções negativas dos adolescentes negros, quanto à interiorização da aparência física e do autoconceito escolar geral, no decorrer de sua adolescência, visto que os adolescentes, durante o ensino médio, passam por diversas transições, ao longo desse percurso: escolha vocacional, área de concentração profissional, ingresso no mercado de trabalho, carreira universitária, dentre outros.

“A influência do aspecto racial sobre as áreas de desenvolvimento de adolescentes apresenta uma importância irrefutável. O impacto da ideologia da democracia racial, bem como a influência da cor na identidade racial e na autoestima dos brasileiros negros é desconhecida” (ROSE; ZAMBON, 2003, p. 9).

Nota-se que, na concepção das autoras, o sentido de autoestima e autoconceito podem se distinguir, de acordo com as autopercepções de um grupo para outro, consoante amostragem, à medida que: “[...] o sentido de autoestima para os dois grupos pode ser distinto, uma vez que esta influi na autovalorização global de si” (ROSE, ZAMBON, 2003, 26).

De modo semelhante aos resultados apontados por essas autoras, os argumentos dos interlocutores(as) deste estudo apontam para a necessidade, muitas vezes individuais, de superar estigmas sociais impostos a eles(as), pelo fato de decidirem ingressar na instituição por meio da modalidade de reserva de vagas.

Deste modo, a ênfase de se igualar, ou até mesmo de sobressair emergem em seus discursos, como resultante de um sobre-esforço de provar a si e aos outros sua capacidade cognitiva na tentativa de superar o estigma de fazerem o uso do “direito” às cotas raciais.

Olha... eu sempre quis estudar no CEFET, aí quando eu vi que tinha uma oportunidade de poder ter uma chance a mais eu me inscrevi pelo sistema de cotas **mas nem por isso eu deixei de me esforçar**. Eu sempre me esforcei. No final do 7º, 8º e 9º ano eu estudei bastante. Mas principalmente quando eu fiquei sabendo da prova do CEFET eu estudei mais do que de costume. Garrei nos estudos e procurei uma chance de passar. **Não foi por vantagem!** Eu sempre gostei de estudar. (...) Mas o que tem acontecido é que a pessoa preta ou parda não deve se apropriar disso só porque tem uma cota. **Ao mesmo tempo, ela tem ela tem que se esforçar também**, não é porque ela participou do sistema de cotas que ela deve deixar de lado os estudos (**Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.**).
Você já passou por algum momento de sua vida que se sentiu inferior dentro e fora da escola? (**Pesquisadora**)

Olha... algumas vezes sim. Teve uma vez quando participei do sistema de reserva de vagas. Teve uma vez quando participei do sistema de reserva de vagas. Algumas pessoas me questionaram sobre isso, só porque havia participado pelo sistema de cotas raciais. **Não significa que a pessoa não tenha capacidade.** Não é isso... o que acontece, no meu caso mesmo. Mesmo que se eu tivesse feito pela reserva de cotas ou não. Eu teria uma grande chance de passar na prova do CEFET. Não é só porque eu ingressei pelo sistema de reserva vagas que eu **não tenha capacidade** e para fazer uma prova e tirar uma boa nota (**Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.**). Foi durante a aula, ou no intervalo que as pessoas que falaram com você? (**Pesquisadora**)

Foi um comentário apenas... As pessoas comentaram: A você se ingressou pelo sistema de reserva de vagas é porque não tem potencial, alguma coisa assim (**Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.**).

Você se sentiu mal? (**Pesquisadora**)

Não eu sabia que o que estava fazendo era certo, minha opinião não mudaria, eu tenho potencial, eu sei disso (**Estudante 11 (Junior), 1º Red. Pret. Lav.**).

A condição de cotista racial tem a ver, portanto com o modo individual e coletivo de saber lidar com o estigma social que historicamente incide sobre a noção do “ser negro” no contexto afrodiaspórico. Por conseguinte, as políticas afirmativas suscitam a problematização de mentalidades, do ponto de vista microsocial, tanto de cotistas quanto de não cotistas raciais. É por isso que a implementação de cotas raciais suscita consciente ou inconscientemente a consciência do modo como as relações raciais foram construídas em nosso País.

3.3 Do acesso ao ensino técnico por meio das cotas raciais à conscientização racial

O estudo realizado por Martins e Ribeiro (2017) sobre o ponto de vista de alunos do terceiro ano sobre a política de cotas revelou o desconhecimento da relação intrínseca entre racismo e desigualdade de classe. Ou seja, a pesquisa apontou que há uma controvérsia por parte dos estudantes quanto ao reconhecimento do racismo, no cenário brasileiro e uma dificuldade deles(as) em se posicionarem favorável às ações afirmativas.

Os autores supracitados consideram que a naturalização da questão racial no Brasil, fruto da reprodução da tese da ‘democracia racial’, tem contribuído para a não problematização das questões étnico-raciais no ambiente escolar e difusão do combate ao racismo desde as séries iniciais de escolarização (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

Esta realidade pode ser verificada, também, por parte dos cotistas raciais com os quais dialogamos. O desconhecimento das políticas afirmativas, no entanto pode ocasionar discriminações e preconceitos raciais.

Você já presenciou alguma discriminação devido o fato do estudante ser cotista racial? **(Pesquisadora)**

Eu já presenciei sim. Um aluno entrou por ampla concorrência e começou a desprezar o aluno cotista falando que ele deveria ter vergonha disso, eu achei muito errado **(Estudante 18 (Roberta), 1º Red. Pard. Nep.)**.

Perto de todo mundo? **(Pesquisadora)**

Não havia uma roda de pessoas, eu achei muito errado por que não tem problema algum em ser um aluno cotista **(Estudante 18 (Roberta), 1º Red. Pard. Nep.)**.

A pessoa se defendeu? **(Pesquisadora)**

Não, abaixou a cabeça e saiu andando eu acredito que a pessoa ficou chateada **(Estudante 18 (Roberta), 1º Red. Pard. Nep.)**.

O drama vivenciado pelos jovens relacionado à discriminação e preconceito racial, no contexto do ensino médio, tem sido apontado por outros estudos. Interessante notar a esse respeito que a experiência de situações racistas, vivenciada no ambiente escolar, está relacionada intrinsecamente com a constituição identitária desses sujeitos.

A esse respeito, a pesquisa realizada por Silva e Bernardo (2019), ao investigarem a escola estadual de Poços de Caldas, cuja maior parte da população estudantil atendida é de negros(as), ponderou relevantes considerações.

Os autores evidenciaram que “[...] o processo de constituição da identidade negra de jovens estudantes se manifesta a partir da vivência de práticas discriminatórias raciais em suas trajetórias sociais e escolares”, expressos pelo sentimento de inadequação, baixa autoestima e não identificação étnico-racial na escola a qual pertencem (SILVA; BERNARDO, 2019, p. 1119). O preocupante é que a problematização dessas questões tem sido difundida “[...] de uma maneira bastante incipiente nas práticas escolares observadas (planos de aula, interações, livros didáticos, etc)” (SILVA; BERNARDO, 2019, p. 1119). E com isso:

A construção da personalidade dos indivíduos é diretamente influenciada pelo contexto sociocultural. Assim sendo, a identidade negra dos jovens é concebida por meio de um movimento de negação-afirmação-reafirmção no interior das relações sociorraciais (SILVA; BERNARDO, 2019, p. 1112).

Todavia, mesmo diante de contexto escolar tão adverso, para a construção de uma identidade e autoestima negra positiva e afirmativa, é possível ponderar outras e novas formas de apreensão das políticas afirmativas pelos sujeitos.

Em muitos casos, o pós-ingresso na instituição tem propiciado um fenômeno de “conscientização racial”, verificado a partir de discussões ocorridas, em sala de aula, de conversas informais e até mesmo pelo despertar do interesse do próprio cotista racial em conhecer mais a fundo a história da população negra e africana.

Eu acabei mudando de opinião [sobre as cotas raciais]. No começo eu fiquei com dúvida se iria acontecer algum tipo de preconceito, mas sempre que me perguntavam eu respondia que era aluno de cota (**Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep.**).

Eu não sabia o que era cotas, então eu precisei pesquisar e quando eu descobri o que era eu percebi que era um direito meu, e a cota de escola pública eu sempre estudei em escola pública então eu poderia concorrer a essa cota também (**Estudante 15 (Maria Cecilia), 1º Elet. Pret. Lav.**).

Eu nunca tive dúvida de ser negra, sempre tive orgulho, exceto quando eu sofria preconceito na sala de aula [em outra instituição de ensino], na época me comparavam com algum animal, nessa situação eu sentia muito mais por ser negra (**Estudante 2 (Ana Luisa), 1º Red. Pret. Lav.**).

Atualmente eu me considero parda, mas quando eu me inscrevi eu coloquei preta porque **antes eu não entendia muito sobre esse assunto. Hoje entendendo um pouco mais** eu me considero parda. Eu pesquiso bastante, eu já apresentei um trabalho na escola sobre esse assunto. Eu estou fazendo um projeto sobre o feminismo negro. Eu assisto bastante vídeo. Não leio muito, mas vídeo eu vejo demais (**Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav.**).

Mediante esses argumentos, podemos considerar que é inerente ao processo de implementação das ações afirmativas a formação para as relações étnico-raciais, bem como a possibilidade da tomada de consciência racial. Isso implica inclusive novas atitudes educativas por parte da instituição, conforme previsto na Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003).

Neste sentido, a reeducação das relações raciais pauta-se, conforme trata o texto das Diretrizes, em “[...] aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Contudo enfatiza-se que a reeducação das relações étnico-raciais não constitui apenas uma tarefa exclusivamente da escola, dadas às circunstâncias de que:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Desfazer a mentalidade racista, discriminação secular e desvalorização da cultura africana consistem em um esforço gradativo e integrado tanto da sociedade quanto do Estado, contudo não podemos nos isentar de valorizar o papel formativo da educação, visto que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p. 16).

Com base nesses dispositivos políticos, dentre outros que poderão advir, para a promoção das matrizes afro-brasileiras, a conscientização da necessidade de discutir e problematizar essas questões, em sala de aula e nas mais diversas relações interpessoais entre o corpo discente, docente, amigos e familiares, poderá contribuir como um aspecto positivo tanto nas vidas desses sujeitos como de outras pessoas.

É importante constatar que gradativas mudanças, apesar de isoladas e pontuais, têm ocorrido inclusive na instituição CEFET-MG, unidade Nepomuceno, relacionadas à promoção da consciência negra. Esse fato ocorre, por exemplo: por meio de incentivo de alguns docentes que lecionam as disciplinas de Artes, Português e Filosofia, a inserção de conteúdos sobre culturas afro-brasileiras e em atividades extracurriculares, por meio de debates espontâneos sobre as políticas de ações afirmativas, em especial, ocorrido na aula de filosofia, que culminou com a apresentação de um grupo de cinco estudantes autodeclaradas negras (pretas ou pardas) da 3ª série dos cursos técnicos integrados, destinado a apresentar o resumo META 2019, realizado entre os dias 11 e 12 de setembro 2019, intitulado “Feminismo Negro: O problema da interseccionalidade e a luta pela democracia”, mediante exposição de pôster e apresentação oral do grupo. É importante também salientar que duas das cinco integrantes do referido grupo são interlocutoras deste estudo: a (Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav.) e a (Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.).

A formação deste grupo de estudos, no decorrer do período letivo de 2019, possibilitou às estudantes o aprofundamento de obras relacionadas à interseccionalidade gênero-raça/etnia, troca de experiências com a finalidade de promover de atitudes ético-políticas como proposta de ação democrática relacionadas à temática em questão. Os resultados obtidos por este grupo tiveram o objetivo de ampliar a discussão da proposta democrática do feminismo negro pelo qual foi possível a realização de palestras posteriores, em eventos da instituição e em outros ambientes distintos, como a Câmara Municipal de Nepomuceno. Além desses exemplos citados, não podemos deixar de mencionar o árduo trabalho realizado pelas comissões de heteroidentificação implementadas no ano de 2017.

Dá a importância de perceber que, de uma maneira ou outra, o significado das cotas raciais traz consigo o processo latente de consciência racial. Parece importante, no sentido de

capturar potencialidades do processo de implementação dessas políticas nas instituições, mesmo diante do incipiente trabalho sistematizado orientado para tal.

A adoção das cotas raciais pelas instituições federais subjaz uma mudança de mentalidades em curso. Com a inserção de novo público, tem sido favorável a criação de espaço que possa contribuir para a constituição da consciência racial. O desafio que se apresenta, então, é a partir do esforço integrado entre as instituições de ensino e dos próprios interlocutores (cotistas e não cotistas raciais) de vislumbrar a realização de um novo ensino médio que seja capaz de valorizar a diversidade étnico-racial (SILVA, 2019).

3.4 Ser cotista racial: medos, receios e posicionamentos políticos

Estar na condição de cotista racial no ensino médio técnico, em uma instituição secular conhecida socialmente por ofertar uma escolarização de qualidade, traz implicações na vida dos sujeitos com os quais dialogamos. Cerca de vinte e cinco cotistas raciais foram convidados a participar do estudo entretanto nem todos manifestaram desejo e interesse. Constatamos que os principais argumentos de justificativa pela não participação diz respeito à falta de domínio sobre o tema em questão, bem como o desejo de manter-se imparcial ou neutro, mesmo sendo cotista, em relação às cotas raciais.

Assim sendo, há uma restrição por alguns discentes em se posicionarem como ingressantes por meio de cotas raciais. Apesar dessa informação estar disponível, na divulgação dos resultados dos processos seletivos, muitos deles(as) optam por não serem identificados enquanto tal. Essa percepção foi apreendida pelos seus depoimentos que revelaram medos, receios e posicionamentos políticos.

Assim tem um grupo que estão meus amigos que passaram por cota, a gente conversa e se entende bem. Só que pra outras pessoas a gente tem **medo** de falar e eles **mexerem** com a gente. Fora do CEFET não, o **medo** mesmo é dentro **(Estudante 10 (Julia), 1º Red. Pard. Lav.)**.

Eu já conversei com uma pessoa sobre cotas a um tempo atrás, porque a pessoa no caso é branca. Ela falou que não concordava com cota [raciais]. Ela concordava apenas com [cotas] escola pública e cota em questão de renda porque a pessoa não teria condições de pagar faculdade, mas que em relação a cor todos são iguais. **Eu tentei explicar, mas é difícil**. Porque querendo ou não **só quem é realmente negro sente a diferença (Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.)**.

[as pessoas sabem que você é cotista racial] [acho que] sim, mas se não me perguntarem eu fico quieta **(Estudante 13 (Lorena), 1º Mec. Pard. Nep.)**.

[as pessoas sabem que você é cotista racial] Eu acredito que não. Quem realmente sabe são as pessoas que eu contei. Eu realmente não sei se as pessoas olham e pensam que eu sou aluna de cota. Eu até falo algumas coisas com os meus pais porque eles são pardos, eu falo que certas coisas estão erradas e explico algumas questões para eles, e eu falo com outras pessoas mesmo elas não sendo negras **Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav.**

Podemos observar, no relato de um dos entrevistados, como exemplo, Marcos, a dificuldade de expor ou expressar para outros sua condição de estudante cotista racial. Ele argumenta que, após o ingresso na instituição, sua perspectiva, em relação aos outros estudantes, mudou.

Esta dúvida surgiu! Pelo fato de pensar que eu poderia ser zoadado dentro da própria instituição **(Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep.)**.

Você entrou esse ano? **(Pesquisadora)**

Não eu entrei o ano passado **(Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep.)**.

Você ficou com receio de entrar pelo sistema de cotas? **(Pesquisadora)**

Fiquei, eu acabei mudando de opinião sobre isso, porque eu mesmo não sofri. Não sofri por ter entrado pelo sistema de cotas **(Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep.)**.

Aprofundando um pouco mais no grupo focal, constatamos que, muitas vezes, são os próprios cotistas raciais que reeducam os seus familiares, para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mediante a pesquisa, conversas e reflexões advindas do contato com essa temática.

Eu escutei de uma pessoa negra da minha família argumentar que tipo: os negros estão muito folgados, que não é necessário o uso de cotas raciais, que hoje em dia todo mundo estuda! Porque se o branco consegue entrar, o negro de igual modo consegue dar conta, basta estudar que ele da conta. Só que para mim é uma questão histórica. A população negra após a abolição da escravatura não foi inserida em sociedade, não teve as mesmas oportunidades que os brancos. Então tipo assim, existe uma dificuldade enfrentada dos negros em relação aos brancos **(Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav. Grupo Focal)**.

Isso que ela esta falando a gente pode observar nos dias de hoje. Tá certo que eles falam que os negros possuem a mesma capacidade que os brancos só que quando nos deparamos com o ambiente de trabalho, é muito raro identificarmos pessoas negras. Principalmente no setor privado porque os empregadores preferem contratar pessoas brancas. **O contexto muda, mas as mentalidades permanecem!** Ai o que acontece, o negro vai ficando excluído, ou seja, muitos não possuem capacidade de pagar escola particular e hoje mais pessoas brancas tem financeiramente melhores condições que as pessoas negras. Se você visitar em uma escola particular vera que praticamente a sala inteira é composta por pessoas brancas, aí quando você chegar a uma faculdade, obviamente, o branco que passou por uma escola particular terá mais vantagens em relação a uma pessoa negra, é um processo que acontece nos dias de hoje **(Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep. GrupoFocal)**.

Capacidade todo mundo tem agora oportunidade já é outra coisa, já é outro assunto **(Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav. Grupo Focal)**.

Enfim, apesar da conscientização de alguns cotistas raciais quanto à orientação e difusão da percepção, em suas relações interpessoais entre familiares, colegas e amigos sobre

o tema, percebemos que não houve significativa mudança da cultura institucional quanto à implementação das políticas de ações afirmativas.

Visto que o racismo como processo histórico, político e econômico transcende o âmbito da ação individual, não se limitando apenas à representatividade do indivíduo negro, as políticas afirmativas, nesse sentido, fazem parte de um processo social de criar condições para superar que “[...] grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2018, p. 39). Assim sendo:

[...] as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2001, p. 188).

Almeida (2018) argumenta que as identidades se materializam na língua, na religião, nas relações de parentesco, nos desejos, sentimentos e nos padrões estéticos. Na concepção de Almeida (2018, p. 62):

Pessoas negras, portanto podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista.

Conforme discutido anteriormente, a superação do estigma social que incide sobre a parcela da população negra é uma luta constante travada pelos cotistas raciais no que concerne a constituir sua autoestima afirmativa e positiva. Em se tratando, portanto de entender o significado das cotas raciais para esses sujeitos, ficou nítido para nós, porém, de certo modo invisibilizado, no contexto de realização deste estudo, que não basta apenas implantar as políticas afirmativas. Isso não implica uma tentativa de mudança estrutural e nos leva a crer ser necessário não só mudar o contexto sociopolítico como também as mentalidades sociorraciais.

3.5 Muda-se o contexto sociopolítico, mas permanecem as mentalidades colorraciais

A compreensão do(s) significado(s) das cotas raciais para os(as) interlocutores(as) suscita a necessidade de transformar as mentalidades coloniais e raciais presentes em nossa sociedade. Para melhor exemplificar essa consideração, utilizaremos, no decorrer deste tópico, o termo ‘mentalidade colorracial’ (junção dos termos colonial e racial), com a finalidade de propor uma reflexão de que esta visão ainda não foi rompida, conforme é explicitado no grupo focal:

Vocês consideram que o racismo é sentido dentro da instituição? **(Pesquisadora)**

Eu acredito que isso existe, às vezes só pelo jeito que a outra pessoa te olha e começa a dar risada isso afeta qualquer um, porque você pensa nossa foi só ele me ver que ele começou a fazer piada e a rir **(Estudante 14 (Marcos), 1º Mec. Pard. Nep. Grupo Focal).**

Porque o racismo não é só chegar e falar abertamente, isso pode acontecer como algo subjetivo às vezes uma pessoa olha para outra pessoa negra estranho e isso pode ser um racismo só que como o indivíduo não disse nada, não tem como a outra chega e acusar a pessoa de racismo **(Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav. Grupo Focal).**

Tem uma pessoa que eu conheço que ela chegava nos lugares e as pessoas olhavam diferente para ela, e eu sei que não é coisa da cabeça dela eles realmente olhavam diferente, então ela acabava indo embora pois não aguentava ficar ali **(Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav. Grupo Focal).**

Eu acredito que o ambiente escolar seja tóxico, cheio de pessoas preconceituosas, racistas e tudo mais, o que acontece é que dentro do CEFET sempre é trabalho a questão de inclusão então as pessoas tentam esconder o preconceito, mas o ambiente escolar é cheio desse tipo de coisa **(Estudante 4 (Bianca), 3º Red. Pard. Lav. Grupo Focal).**

Porque muitas pessoas falam que é brincadeira de criança e vai passar, mas não passa, não param essas coisas sempre continuam **(Estudante 7 (Cristina), 3º Red. Pret. Lav.. Grupo Focal).**

Walsh (2009) propõe inserir, no atual contexto em que vivemos, a interculturalidade crítica como projeto político, social, epistêmico e ético, enlaçada em uma pedagogia orientada no “[...] questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da descolonialidade”, em outras palavras, uma perspectiva pedagógica embasada na de-colonização (WALSH, 2009, p. 14).

A dupla relação entre modernidade-colonialidade, no contexto atual, esconde-se por traz de um discurso (neo)liberal multiculturalista como reflexo da interculturalidade funcional pela qual inclui “[...] os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de

sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20). É nessa perspectiva que:

[...] o reconhecimento e respeito à diferença cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

A interculturalidade crítica se contrapõe, portanto à interculturalidade funcional, ao partir do problema do poder e de seu padrão de diferença e racialização, para “[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22).

[...] a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p. 23).

Gomes (2012) também argumenta sobre o diálogo intercultural e, nessa ótica, o currículo escolar necessita, de fato, possibilitar a superação de reprodução de narrativas colorraciais hegemônicas a fim de reservar apenas como legítimo o pensamento caucasiano, universal e eurocêntrico. Nessa concepção destaca a autora:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES, 2012, p. 99).

Contudo a descolonização dos currículos apresenta-se como um desafio para a educação escolar, visto que não podem ser considerados como conteúdos desconectados da vida social mais ampla, como a dos grupos populares marginalizados, dos movimentos sociais, das juventudes entre outros. Posto que:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105).

Embasados nessa óptica de que a escola não condiz com uma via de mão única, a referida autora destaca dois pontos a serem considerados, no processo de implementação da Lei nº 10.639/03, sendo que o primeiro consiste na:

[...] mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (BRASIL, 2003; GOMES, 2012, p. 105).

O segundo refere-se “[...] à formação de professores/as e às rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03, entendida enquanto LDB e por isso mesmo obrigatória” (BRASIL, 2003; GOMES, 2012, p. 105). Dadas as circunstâncias, é preciso levar em consideração a abrangente necessidade de investimentos voltados à formação de professores, em pesquisa acadêmica, na produção de materiais didáticos entre outras ações para que os currículos possam ser de fato descolonizados (GOMES, 2012).

A demanda por mais atividades voltadas para abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais, no ensino técnico, foi constatada, a partir da demanda apresentada pelos próprios cotistas. Eles(as) inclusive sugerem que a sua realização poderia ocorrer fora do contexto da sala de aula.

[seria importante ter mais] palestras e rodas de conversas para mostrar as pessoas como funciona (**Estudante 18 (Roberta), 1º Red. Pard. Nep.**).

Eu acho que deveria ser mais discutido, em palestras, debates, e eu lembrei que a professora de sociologia passou um seminário sobre o movimento negro e nós entramos no assunto bem superficialmente, mas entramos. Eu até queria saber mais sobre o assunto para me aprofundar. Uma palestra seria bom nós alunos saber mais sobre isso (**Estudante 3 (Ana), 3º Elet. Pard. Nep.**).

[sobre o debate de cotas raciais] Eu acredito que seja pouco divulgada. [seria interessante ter] algum projeto com alunos cotistas [raciais], ou com alunos que são negros que não são cotistas. Promover esse assunto. Mostrar filmes sobre esse tema. A importância que tudo isso tem. [As políticas de ações afirmativas], está prevista acabar, mas que deveria continuar (**Estudante 5 (Cabral), 1º Elet. Pret. Lav.**).

Roberta, 1º Red. Pard. Nep.: Eu acho que [as cotas raciais] auxilia muitas pessoas. Muita gente acha que é desnecessário. Então deveria ser mostrado que é uma coisa necessária e que ajuda muitas pessoas sim. Para acabar com esse **preconceito** com pessoas que entraram por cotas, coisas assim (**Estudante 18 (Roberta), 1º Red. Pard. Nep.**) (Grifo nosso).

Todavia, a atual conjuntura social tem inviabilizado um desfecho positivo a fim de superar mentalidades colorraciais. O exemplo disso é que, recentemente, a proposta de Escola Sem Partido tem ganhado cada vez mais adeptos (civis e partidários), comprometendo, assim, o trabalho de valorização das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas no interior das instituições de ensino (FRIGOTTO, 2017).

Ademais, a Emenda Constitucional (EC) nº 95 trouxe diversos obstáculos para a expansão e valorização do sistema educacional brasileiro, de acordo com as circunstâncias de que o novo regime fiscal instituiu limite de gastos e investimentos públicos, para os próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto até 2036.

Mas o que isso tem a ver com a situação dos cotistas raciais? Diante das mudanças ocorridas, decorrentes do acirramento de políticas neoliberais, coloniais e ultraconservadoras, é possível constatar a redução e manutenção de expansão dos serviços públicos, tais como: a redução das bolsas acadêmicas, cortes no orçamento das instituições federais, contenção das despesas com pessoal, reestruturação de carreiras, extinção de cargos públicos, corte nos gastos de infraestrutura e tecnologia, paralisação dos investimentos voltados a pesquisas e capacitações profissionais, dentre outras.

Os estudantes cotistas raciais fazem parte do público que incide de modo mais perverso a adoção dessas medidas de Estado. As consequências têm provocado sentimento de insegurança, desconforto e instabilidade quanto ao futuro da educação. Esses, dentre outros fatores, têm inviabilizado a promoção de efetivas mudanças (SILVA, 2005).

É possível, então, considerar que o significado das cotas raciais, bem como a experiência de “ser cotista racial”, é mediada por meio de uma estrutura social que articula característica colonial interseccionada por assimetrias raciais, socioeconômicas, de gênero,

dentre outras. Assim sendo, esse tipo de mentalidade colorracial tem se perpetuado, durante o período de longa duração, em nossa sociedade brasileira.

Desta forma, há uma necessidade emergente de refletir não só na mudança de cenários políticos, como também nas transformações desse tipo de mentalidade, posto que uma forma de transformar a mentalidade colorracial significa, entre outras coisas, a possibilidade de criar um ambiente mais acolhedor, para que cotistas e não cotistas raciais, bem como uma verdadeira revolução na estrutura institucional.

Logo, ainda há muito a ser feito quanto a uma possível transformação das mentalidades colorraciais. Sendo assim, torna-se evidente que o(s) significado(s) das cotas raciais, para os cotistas, acontecem emaranhados com o sentido atribuído pela sociedade como um todo. É no interior da constituição de mentalidades históricas colorraciais, portanto que esses(as) sujeitos buscam elaborar, por meio de uma relação tensa e conflitiva, outras e novas experiências de ser cotista racial no ensino técnico médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados com a realização deste estudo apontam que, de modo geral, os significados das cotas raciais, para os(as) jovens estudantes cotistas, estão relacionados com a ideia de ajuda, apoio, chance e oportunidade em ingressarem em uma instituição federal de ensino técnico integrado reconhecida pela qualidade do ensino ofertado.

Com base nessas noções levantadas por eles(as), consideramos que o conceito de significação se sustenta, em três categorias sociológicas de análise: percepções, juízo de valor e experiências vivenciadas. Nesse caso, por se tratar de sujeitos com idades entre 15 a 19 anos, pobres e negros(as), a indagação sobre o significado de ser cotista racial é, para muitos deles(as), algo novo.

Em outras palavras, ao longo da experiência de suas vidas, até então tinham parado para refletir sobre a sua pertença étnico-racial. Na maioria das vezes, a reflexão sobre a identidade étnico-racial se dá, para si e para seus familiares, apenas mediante o exame de heteroidentificação complementar.

Nessa perspectiva, por mais que a média do desempenho escolar dos estudantes cotistas raciais seja igual e/ou superior dos de ampla concorrência, o peso de determinado estigma difundido socialmente de que fazer uso do direito às cotas raciais tem relação com “atestar” déficit cognitivo, interfere de maneira bastante contundente na constituição da autoestima dos(as) participantes da pesquisa.

O peso do estigma de déficit sociorracial interfere, ao mesmo tempo, na constituição da autoestima e autoconceito que esses(as) jovens têm de si próprios. A pesquisa evidenciou a correlação entre o sentimento de inferioridade e às cotas raciais, visto que, na percepção dos(as) interlocutores(as), há a necessidade de se sobressair em critérios avaliativos e formativos tanto no sistema educacional quanto no mercado de trabalho.

A superação das desigualdades sociorraciais e educacionais, no entanto é, muitas vezes, interpretada como uma tarefa individual desconectada de uma interpretação estrutural e política social com um todo. Ademais, percebe-se que de modo geral tais desigualdades ainda não têm sido problematizadas por parte da instituição no que concerne indagar os efeitos históricos ocasionados pelo racismo que é ao mesmo tempo estrutural e estruturante na vida das pessoas.

É nesse sentido que a investigação apontou para o caráter formativo das políticas afirmativas no Brasil. Afinal, a sua implementação, nos estabelecimentos médios técnicos,

tem provocado direta ou indiretamente situações e atitudes formativas diferenciadas, na maneira de lidar com o racismo estrutural e toda forma de violência simbólica, enfrentados pelos(as) cotistas raciais no ambiente escolar e extraescolar. Desta forma, compreendemos que as instituições públicas de ensino apresentam uma importante função, ao promover posturas e práticas formativas, que viabilizem a conscientização racial e a descolonização de mentalidades colorraciais tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade, como um todo, de modo a implementar, de fato, práticas de cidadania, equidade e respeito.

Identificamos, dessa forma, que a maioria dos estudantes tem o interesse em conhecer mais a fundo a temática de política de cotas raciais. No entanto, na instituição investigada, a abordagem da temática no currículo escolar, ou em atividades extraclasse, acontece ainda de maneira bastante incipiente e na maior parte das vezes de maneira pontual e isolada por iniciativa dos próprios docentes.

Com isso, constatamos que, em muitos casos, após o ingresso na instituição, há um fenômeno de “conscientização racial” verificado, a partir de discussões ocorridas em sala de aula, de conversas informais e até mesmo pelo despertar do interesse do próprio cotista racial em conhecer mais a fundo a história da população negra e africana.

É possível, então, considerar que o significado das cotas raciais, bem como a experiência de ‘ser cotista racial’, ocorre mediados por meio de uma estrutura social que articula característica colonial interseccionada por assimetrias raciais, socioeconômicas, de gênero, dentre outros. Assim sendo, esse tipo de mentalidade colorracial tem se perpetuado, durante o período de longa duração, em nossa sociedade brasileira.

Dá a importância apontada pelo estudo de que a compreensão do(s) significado(s) das cotas raciais, para os(as) cotistas raciais, suscita a necessidade de transformar as mentalidades coloniais e raciais presentes em nossa sociedade.

O atual cenário político nacional de orientação ultradireita deixa explícita a perpetuação desse tipo de mentalidade, por meio de ameaçadas e declarações do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, em extinguir a implementação das políticas de afirmativas nas instituições de ensino.

O posicionamento ideológico adotado por esse governo compromete os significativos avanços atingidos, nos últimos oito anos de implementação das ações afirmativas, no que concerne: a) ao ingresso e à permanência da população negra no ensino técnico; b) ao crescimento da taxa de estudantes negros(as) em universidades públicas; c) à formação profissional de quadros desse contingente populacional, entre outros.

Verificamos, ainda, a necessidade de que a política de assistência estudantil leve em consideração o recorte étnico-racial. Afinal, os significados das cotas raciais, para muitos dos(as) interlocutores(as), vão muito além do ingresso na instituição. E, nesse caso, ponderamos que a expressiva taxa de evasão está intrinsecamente relacionada com a ausência de abordagem político-pedagógica e afetiva, condizente com o novo público do ensino técnico médio.

O envolvimento e a conscientização de toda a comunidade escolar se apresentam, portanto enquanto um atual desafio a ser enfrentado, no contexto das políticas afirmativas, para as instituições de ensino. O lugar historicamente construído que tem no mérito a sua expressão maior de qualidade de ensino é reorientada a perceber que os(as) cotistas raciais o possuem, uma vez que os seus desempenhos escolares são iguais, ou superiores aos dos estudantes da ampla concorrência.

Assim, o processo das bancas de heteroidentificação complementar, com o intuito de assegurar, de fato, a implementação das cotas raciais, inaugura um novo processo formativo que necessita ocorrer integrado ao político, administrativo e pedagógico, voltado para promover a valorização da diversidade étnico-racial no interior do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, entendemos que há um longo caminho a ser percorrido, a fim de compreender o trabalho desempenhado pelas comissões de heteroidentificação complementar. De certa forma, a incompreensão desse trabalho resulta na ausência de entender o racismo como causador de assimetrias sociais. Assim sendo, implica, portanto um maior investimento formativo pela instituição quanto a assegurar não só o direito de acesso estudantil, por meio das políticas afirmativas, como também uma permanência capaz de promover a valorização da diversidade étnico-racial em seu interior. Essa adoção, em áreas de formação em exatas, é mais desafiadora ainda.

Por fim, o estudo propiciou compreender que os significados das cotas raciais, para os(as) jovens cotistas raciais, são dinâmicos e, dessa forma, são ressignificados, à medida que esses(as) sujeitos tomam conhecimento da luta histórica de resistência da população negra em nosso país. Essa tomada de consciência tem acontecido, por meio de acesso aos meios digitais pelos docentes que a problematizam, em suas disciplinas, ou pelo interesse do próprio estudante em entender melhor o motivo de existirem cotas raciais.

E, nesse sentido, esperamos que os resultados, aqui alcançados, possam, em alguma medida, contribuir, juntamente com os demais estudos realizados, para entender melhor o processo de implementação das políticas afirmativas com o enfoque nesse público estudantil e nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 25-36, 1997.

AGRA, W. M. **Curso de direito constitucional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

ALENDE, C. T. M.; SAN SEGUNDO, M. A. C. A política de cotas raciais e as mudanças na prática pedagógica. **Revista Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 4, n. 8, p. 29-40, jul. /dez. 2015.

ALMEIDA, M. A. O. **Ação afirmativa de corte racial na educação básica em uma escola de excelência**: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ. 2016. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Feminismos Plurais).

ALVES, J. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.

ANDRADE, A. F. B. **Os institutos federais de educação, ciência e Tecnologia**: uma análise de sua institucionalidade. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: Pesquisa e educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. p. 25-45.

ARAÚJO, E. J. M. **Evasão no PROEJA**: no Instituto Federal estudo das causas de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/68>. Acesso em: 15 set. 2018.

ARAÚJO, M. **Coeficiente de Gini**. 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/coeficiente-de-gini/>. Acesso em: 4 maio 2020.

ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ARRUDA, D. Z. M. Evasão **escolar no ensino técnico**: um estudo de caso numa escola técnica do Centro Paula Souza. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181424>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ÁVILA, M. M. **O significado das Cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina**: Campus São José. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BASTOS, O.; GOMES, C. F. A evasão escolar no Ensino Técnico: um estudo de caso do CEFET-RJ. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, p. 217-234, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/Article/1133>. Acesso em: 27 out. 2018.

BATISTA, D. P. **Argumentação em dissertações do ensino médio**: cotas raciais em discurso. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA-SILVA, E.; JUNG, M.; VARGAS, J. C. **State of white supremacy**: racism, governance, and the United States. Stanford: Stanford University, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 24 abr. 2017. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm#art1. Acesso em: 21 nov. 2019.

_____. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1º fev. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>. Acesso em: 23 maio de 2019.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, 12 mar. 1953. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-atualizada-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-1821-12-marco-1953-366631-norma-atualizada-pl.html). Acesso em: 23 out. 2019.

_____. **Lei nº 2.613, de 23 de setembro de 1955.** Autoriza a União a criar uma Fundação denominada Serviço Social Rural. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 set. 1955. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L2613.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 set. 2019.

_____. **Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 03 jul. 1968. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/547333/publicacao/15669743>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/15692.htm. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 29 set. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11dez. 2019.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. Lei nº 6.434, de 15 de abril de 2013. Institui Disciplina sobre o Sistema de Cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em relação ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva - CAP-UERJ e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 abr. 2013a. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1034633/lei-6434-13#art-8>. Acesso em: 11dez. 2019.

_____. Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 ago. 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/112852.htm. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Cálculo do número mínimo das vagas reservadas**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 9 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC**: diplomação, retenção e evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro- -brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CAMARGO, A. C. FERREIRA, R. F. As relações cotidianas e a construção da identidade negra **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

CARDOSO, T. G. **Lei de Cotas e a escolha de escola no ensino básico.** 2016. 63f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARNEIRO, S. The battle of Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, F. G. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi:** reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). Comissão Permanente do Vestibular. **Estatísticas classificados Ensino Técnico 2017.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. Disponível em: https://www.copeve.cefetmg.br/processos/2017_TEC/arquivos/estatisticas/estatisticas-classificados-ensino-tecnico-2017. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Comissão Permanente do Vestibular. **Estatísticas classificados Ensino Técnico 2018.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018a. Disponível em: https://www.copeve.cefetmg.br/processos/2018_TEC/arquivos/estatisticas/estatisticas-classificados-ensino-tecnico-2018. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Comissão Permanente do Vestibular. **Estatísticas classificados Ensino Técnico 2019.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019a. Disponível em: https://www.copeve.cefetmg.br/processos/2019_TEC/arquivos/estatisticas/estatisticas-classificados-ensino-tecnico-2019. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Comissão Permanente do Vestibular. **Inscrição em processo seletivo**. 2019b. Disponível em: https://www.copeve.cefetmg.br/processos/2020_TEC/inscricao. Acesso em: 18 de set. de 2019.

_____. Comissão Permanente do Vestibular. **Verificação étnica racial**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=A4_moyN265A&feature=emb_logo. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. **Edital n. 72 de 06 de agosto de 2018**. Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2019. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018b.

_____. **Projeto Pedagógico para implantação do curso de Engenharia Elétrica no Cefet-Mg unidade Nepomuceno**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014.

_____. **Resolução Conselho Diretor nº 083, de 13 de dezembro de 2004**. Trata do Regulamento da Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2004.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio em psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA JÚNIOR, C. P. **Do branqueamento às cotas raciais**: conhecimento histórico e memória para a tomada de posição. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

COSTA, M. A. A trajetória acadêmica de dois grupos de alunos: reserva de vagas e ampla concorrência em uma instituição federal. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 69-83, maio/ago. 2019.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, L. A. R. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-193, maio/ago. 2000.

_____. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no Ensino Médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, C. R. J. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? *In: CURY, C. R. J. et al. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, set. /dez. 2015.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DANTAS, M. J. P. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio**: um estudo no IFPB - campus João Pessoa. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

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, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742011000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 ago. 2018.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURU-BELLAT, M. Desigualdades sociais. *In: VAN ZANTEN, A. (coord.). Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 189-195.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe**. 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiikfmSiL7oAhWGIbkGHYivBigQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fgema.iesp.uerj.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F08%2FRelato%25CC%2581rio_Corrigido-2.0.pdf&usq=AOvVaw34YS2dELeSvold8ZjdGIdl. Acesso em: 13 jul. 2018.

FERREIRA, E. C. L. **Identidade, raça e representação**: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Revista Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 69-86, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLORIANI, E. S. **(Des)Continuidade e contradições do Ensino Técnico no Cefet/SC - Unidade de Jaraguá do Sul**. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1961.

FORDE, G. H. A.; VALENTIM, S. S. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa com princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica. **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 61-73, jan./jun. 2012.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/2017/08/download-gratuito-do-livro-escola-sem.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FRY, P. *et al.* (org.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 363 p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GERALDO, E. A. “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 15, n. 27, p. 1-37, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GOMES, A. M.; MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. D. Limites da Lei de cotas nas universidades públicas federais. **Revista Epaa**, Arizona, v. 24, n. 6, p.1-24, jan. 2016.

GOMES, D. D. O.; MADEIRA, Z. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, 2018.

GOMES, J. B. B. Ação afirmativa: aspectos jurídicos. *In*: SEYFERTH, G. (org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002. p. 123-143.

_____. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC: UNESCO, 2007. 394 p. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contras desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 15-57.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRANDO, P. C.; PADOIN, E. Um estudo de caso comparativo sobre a permanência e evasão, no ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EXTENSÃO: INOVAÇÃO DO IFSC, 4., 2014, Gaspar. **Anais [...]**. Gaspar: UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2014/paper/download/672/572>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GRUPO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E ENGENHARIA (GPAETE). 2020. Disponível em: <http://www.nepomuceno.cefetmg.br/gpaete/>. Acesso em: 28 jan. 2020.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

_____. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Revista Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 486-498, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Banco de tabelas estatísticas**. 2010. Disponível em: Acesso em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadcm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. **Censo demográfico: 2010: educação e deslocamento: resultados da amostra**. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. **População 2010**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/nepomuceno/panorama>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **SIS 2012: acesso de jovens pretos e pardos à universidade triplicou em dez anos**. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/14319-asi-sis-2012-acesso-de-jovens-pretos-e-pardos-a-universidade-triplicou-em-dez-anos>. Acesso em: 05 jan. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Indicadores de fluxo escolar da Educação Básica**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.2>. Acesso em: 25 nov. 2019.

JORNAL DIAGRAMA. Informativo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, maio-jun. 2018. Disponível em: https://www.cefetmg.br/galeria/download/2018/07/jornal_diagrama_maiojunho_2018_final.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

LEITE, M. S.; SILVA, V. S. Cotas raciais no Ensino Médio: processos de identificação e diálogo intercultural crítico. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 295-310, 2016.

LEMOS, I. Movimentos Negros, combate ao racismo e políticas de ação afirmativas no Brasil. **Publicatio: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 23, n. 2, 197-210, jul./dez. 2015.

LIMA, M. G. **O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Centro Universitário de Brasília de Pesquisa e Desenvolvimento, Brasília, 2016.

MACHADO, C. S.; MAGALDI, C. A. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016.

MAJELA NETO, O. **Quinhentos anos de história do Ensino Técnico no Brasil, de 1500 ao ano 2000**. Belo Horizonte: CEFET – MG, 2002.

MARTINS, A. C.; RIBEIRO, M. A. Redistribuição ou reconhecimento? O ponto de vista dos alunos do ensino médio integrado do campos Centro do IFF sobre a política de cotas da Rede Federal de Educação. **Revista (SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 97-110, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MARTINS, C. H. S.; MOUTINHO, R. R.; SILVA, R. C. Análise preliminar dos aspectos legais da entrada de jovens estudantes negros no CEFET/RJ UNED Nova Iguaçu através do sistema de cotas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN**, Goiânia, v. 6, p. 264-275, 2014.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante**: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1562>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MELO, J. F. **Significados do sistema de cotas para o ingresso no ensino superior para estudantes negros de escola pública de Fortaleza**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. **Revista Young**. Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

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

MOREIRA, L.; LAMBERT, A.; CASTRO, R. Educação Profissional e Tecnológica: Permanência e evasão em foco. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Pombal, v. 8, n. 4, p. 48-53, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. (org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil: *In*: SPINK, M. J. P. (org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NEVES, J. A. F. **O Colégio de Aplicação Coluni**: política de ação afirmativa x excelência no ensino. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. *In*: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 11-30.

OLIVEIRA, N. P. **Processos identificatórios de adolescentes negros(as)**: a escola como potencializadora de espaços identitários. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, T. **Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-nobrasil>. Acesso em: 30 jun. 2018.

PAIVA, F. S. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, São Luís, v. 3, n. 8, p. 35-49, maio/ago. 2013.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD). **Educação 2018**. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

PIERONI, A. R. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Salto**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016.

PINHEIRO, K. L. M.; VALENTIM, S. S. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. **Rev. Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2015.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-Educação-profissional.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Acesso em: 22 set. 2019.

ROSE, T. M. S.; ZAMBON, M. P. **Uma comparação racial da auto-estima e do auto-conceito de adolescentes negros e brancos**. 2003. 32 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

RUMBERGER, R.; LIM, S. A. **Why students drop out of school: a review of 25 years of research**. Santa Barbara: University of California, 2008.

SANTANA, L. M.; VAZ, S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, 2018. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. *In*: FARIA FILHO, L. M. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SANTOS, J.; REAL, G. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 385-402, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2018.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SHIMIZU, Y. Cem anos da educação profissional industrial no Brasil. **Revista Tecnologia & Humanismo**, Curitiba, v. 24, n. 39, p. 7-38, jul./dez. 2010.

SILVA, A. M. **O Psicólogo escolar na assistência estudantil: um estudo de caso no CEFET – MG Unidade Araxá**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SILVA, C. D. **Também queremos falar**: as representações sociais dos alunos de ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da UFES. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, C. R. **Percursos juvenis e trajetórias escolares**: vidas que se tecem nas periferias das cidades. 2011.153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, L. F. M. **Estudo sócio-jurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil**. Aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. Brasília: MEC-SEPPPIR, 2004.

SILVA, N. N. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

_____. **Qual é o valor do ensino médio? Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as)**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, N. N.; BERNARDO, H. A. C. Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida. **Revista do Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, p. 1102-1123, 2019.

SILVA, N. P. **Juventude e escola**: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de Ações Afirmativas. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. p. 155-172.

SOUZA, A. C. D. **Políticas de ação afirmativa no ensino médio**: um estudo de caso no Cefet Maracanã - Rio de Janeiro. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, C. R. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

TAVARES JUNIOR, P. R. F. Orientações práticas para a implementação da comissão de heteroidentificação em institutos federais de educação (if's). *In*: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 215-249.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALVERDE, D. O. **Para além do Ensino Médio**: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. 2008. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VAZ, L. M. S. S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 32-78.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. 2019. Disponível em: https://www.familysearch.org/wiki/pt/Nepomuceno,_Minas_Gerais_-_Genealogia. Acesso em: 12 abr. 2019.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença" *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YIN, R. K. **“Case study research: design and methods”**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXO I – DOCUMENTO DE AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL



PROCESSO SELETIVO | ENSINO TÉCNICO
1º SEMESTRE 2018



AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Eu, _____, inscrito(a)
no Cadastro de Pessoas Físicas – CPF, sob o nº _____ portador(a)
da Cédula de Identidade _____, **DECLARO**, para fins do
disposto no item 14.4, "c" do Edital 075/2017 de 18/08/2017 do Centro Federal de
Educação Tecnológica – CEFET-MG, que sou:

preto pardo indígena

Declaro, também, estar ciente de que as informações que estou prestando são de
minha inteira responsabilidade e que, no caso de inexatidão dessas declarações ou
informações prestadas por mim ou por meu responsável ou a falsidade documental,
ainda que verificada posteriormente à realização do Processo do Ensino Médio
Técnico – 1ª Edição 2018, implicarão na minha eliminação, sendo declarados nulos
os respectivos atos, sem prejuízo das sanções penais e cíveis cabíveis.

Cidade/data,

Assinatura do candidato

Assinatura do responsável
(se menor de idade)

ANEXO II – PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS AUTODECLARADOS NEGROS (PRETOS OU PARDOS)



PROCESSO SELETIVO | ENSINO TÉCNICO 1º SEMESTRE 2018



PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS AUTODECLARADOS NEGROS (PRETOS OU PARDOS)

IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO

Nome completo do candidato		Foto
Nº da inscrição	Curso	

ROTEIRO PARA A VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO DE COTISTAS NEGROS:

- 1) A Banca de Verificação de COR-ETNIA deve ser formada por três (3) membros. Esses componentes podem ser servidores (as) do quadro permanente do CEFET-MG ou pessoas da comunidade externa. Devem ser brasileiras natas, de reputação ilibada, residentes no país e, preferencialmente, experientes na temática da promoção da igualdade. No mínimo, 1 (um) dos integrantes da comissão deverá pertencer ao quadro de servidores ativos e permanentes do CEFET-MG. Além disso, 1 (um) dos membros da comissão será o seu presidente.
- 2) Acolhida do (a) candidato (a) para o procedimento de heteroidentificação, sendo que entrará na sala somente o candidato, ainda que menor de idade.
- 3) Conferência do nome e documento de identidade com foto (deve ser original ou autenticado).
- 4) Conferir se a **Autodeclaração** foi devidamente enviada à COPEVE, por UPLOAD, e devidamente assinada pelo (a) candidato (a) e por um de seus responsáveis (se menor de idade).
- 5) **Apresentação da Banca:** Somos da Comissão de Verificação, formalmente constituída por Portaria do Diretor-Geral do CEFET-MG, com competência deliberativa para realizar o procedimento de heteroidentificação e aferir a veracidade das autodeclarações dos candidatos cotistas negros (pretos ou pardos), que se inscreveram para concorrer às vagas reservadas aos negros. A Comissão está embasada nos seguintes marcos legais normativos: na Lei nº. 12.711 de 29/08/2012, no Decreto nº. 7.824/2012, nas Portarias Normativas do MEC nº. 18/2012 e nº. 09/2017, no Acórdão do Supremo Tribunal Federal ADPF 186/2012, na Portaria Normativa nº 04/2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, bem como no estabelecido no Edital deste Processo Seletivo.
- 6) Perguntas que devem ser feitas ao (à) candidato (a):
 - a) Você leu o Edital? Sim Não.
 - b) Você assistiu o vídeo sobre as bancas para verificação étnica e racial? Sim Não.
 - c) Você confirma sua autodeclaração como sendo uma pessoa negra (preta ou parda)? Sim Não.
- 7) Caso seja necessário mais tempo para analisar os fenótipos do candidato (a), basta entregar-lhe o extrato do edital ou texto complementar produzido pela CGRID para que leia, enquanto a banca faça sua análise.
- 8) Concluído o procedimento de heteroidentificação, o (a) candidato (a) deverá ser informado (a) de que pode se retirar do recinto.
- 9) É vedado à Banca de Verificação deliberar na presença do (a) candidato (a).
- 10) A Banca de Verificação das autodeclarações seguirá os seguintes critérios:



**PROCESSO SELETIVO | ENSINO
TÉCNICO
1º SEMESTRE 2018**



ou documentos pretéritos (anteriores), eventualmente apresentados pelo candidato, referentes a procedimentos de heteroidentificação realizados por quaisquer outras instituições (públicas ou privadas), inclusive imagens, declarações ou certidões de qualquer natureza.

- O fenótipo é definido como o conjunto de características do indivíduo, como exemplo, a cor da pele, a textura do cabelo e os formatos do rosto, lábios e nariz, que combinados ou não, permitirão ratificar ou invalidar a autodeclaração. Além disso, serão consideradas as características fenotípicas do candidato ao tempo da realização do procedimento de heteroidentificação.

1) Análise realizada com base nos aspectos fenotípicos do (a) candidato (a):

- A deliberação será pela maioria de seus membros da Banca de Verificação, sob a forma de parecer motivado. Deve ficar claro se a decisão de deferimento/indeferimento se deu POR MAIORIA ou POR UNANIMIDADE.

I - O (a) candidato (a) se enquadra como cotista racial? Sim Não.

II - O resultado da deliberação foi: Por unanimidade Por maioria.

III - Diante de todo o exposto e em cumprimento ao disposto na Lei nº. 12.711 de 29/08/2012, no Decreto nº. 7.824/2012, na Portaria Normativa do MEC nº. 18/2012, na Portaria Normativa do MEC nº. 09/2017, no Acórdão do Supremo Tribunal Federal ADPF 186/2012, Portaria Normativa nº 4/2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, bem como no estabelecido no Edital deste Processo Seletivo, a autodeclaração do(a) candidato(a) foi:

DEFERIDA, tendo em vista que a presente Banca de Verificação **identificou** características fenotípicas negroides no (a) candidato (a) que permitissem a ratificação de sua autodeclaração como pardo (a) ou preto (a), tais como cor da pele, a textura do cabelo e os formatos do rosto, lábios e nariz, que combinadas, ou não, confirmam tal declaração, de acordo com o edital do processo seletivo.

INDEFERIDA, tendo em vista que a presente Banca de Verificação **não identificou** características fenotípicas negroides no (a) candidato (a) que permitissem a ratificação de sua autodeclaração como pardo (a) ou preto (a), tais como cor da pele, a textura do cabelo e os formatos do rosto, lábios e nariz, que combinadas, ou não, confirmassem tal declaração, de acordo com o edital do processo seletivo.

IV - Deve ser lançado no sistema interno da COPEVE o resultado da análise (www.vestibular.cefetmg.br/login), se por unanimidade ou por maioria, se deferido ou indeferido, bem como a justificativa/argumentos.

2) Em caso de dificuldade com o sistema e lançamento do resultado, a Banca de Verificação deve contatar a COPEVE: (31) 3319-7171 ou 7170.


_____, ____ de _____ de 2019.

(Cidade e data)

Nome, assinatura e voto dos membros da Banca de Verificação:

Nome completo do Avaliador (legível)	Assinatura	Considere a autodeclaração do candidato (a) como: <input type="checkbox"/> deferida <input type="checkbox"/> indeferida
Nome completo do Avaliador (legível)	Assinatura	Considere a autodeclaração do candidato (a) como: <input type="checkbox"/> deferida <input type="checkbox"/> indeferida

ANEXO III – CRITÉRIOS E OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO



PROCESSO SELETIVO | BANCAS DE VERIFICAÇÃO
COR/ETNIA

CRITÉRIOS E OPERACIONALIZAÇÃO

Para validar as informações sobre cor/etnia prestadas pelo candidato que se autodeclara preto ou pardo, a Banca de Verificação utilizar-se-á única e exclusivamente do fenótipo como base para análise e verificação.

Considera-se que: O que orienta a aferição de cor/etnia não é a ascendência do candidato, ou seja, quem são os seus avós ou bisavós, mas as características físicas – o fenótipo do candidato.

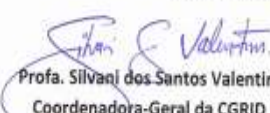
Entende-se por fenótipo o conjunto de características do indivíduo, predominantemente a cor da pele, a textura do cabelo e o formato do rosto, que combinados ou não, permitirão validar ou invalidar a autodeclaração.

Os critérios fenotípicos descritos são os que possibilitam, nas relações sociais estabelecidas, o mútuo reconhecimento (candidato/banca de verificação) do indivíduo como preto ou pardo.

Sobre candidatos/as autodeclarados/as indígenas será necessário apresentar comprovação de pertença étnica e social a um grupo ou comunidade por meio de uma declaração que é emitida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

As decisões da Banca de Verificação serão registradas em formulário próprio, validando ou invalidando a autodeclaração firmada pelo candidato, no ato da análise de documentos.

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2017


Prof. Silvani dos Santos Valentim
Coordenadora-Geral da CGRID
Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades do CEFET-MG

APÊNDICE I – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Universidade Federal de Alfenas, Unifal-MG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua Triunfal Moura de Sá, 700 - Alfenas/MG CEP 13700-001
Fone: (35) 3390-9267

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI**

Eu, Conrado de Souza Rodrigues, Siap: 1524310, responsável pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes céticos**, coordenada pela pesquisadora Aline de Carvalho Pereira da Universidade Federal de Alfenas – MG.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Belo Horizonte, 12 de novembro de 2018.

Conrado de Souza Rodrigues
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET – MG
Siap: 1524310

APÊNCICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Av. Amazonas, 5253 – Bairro Nova Suíça – Belo Horizonte-MG 30421-169
Telefone: (31) 3319-7022 – E-mail: dpes@cefetmg.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O CEFET-MG, Instituição Federal de Ensino Superior *stricto sensu*, pública e gratuita, com oferta educacional verticalizada (do técnico à pós-graduação *stricto sensu*), contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão e uma Instituição aberta à realização de estudos e pesquisas em seus ambientes institucionais, por parte de pesquisadores internos e externos.

O presente documento autoriza a realização de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, que utilizará como instrumentos a revisão de literatura, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com 18 estudantes dos 1º, 2º e 3º anos, bem como a aplicação de questionários com os estudantes matriculados nos 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados e com os pais dos estudantes que participaram das entrevistas semiestruturadas, informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho de dissertação, intitulada "AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes carentes", sob orientação de Natália Neves da Silva vinculados à Universidade Federal de Alfenas.

Nessas condições, e tendo em vista a função social da Instituição de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural, por meio particularmente, da pesquisa e da inovação, a Direção do CEFET-MG autoriza a realização de trabalho relativo à pesquisa cujos dados estão discriminados em anexo. Além disso, autoriza também a menção ao nome do CEFET-MG no estudo em pauta.

As atividades da pesquisa e seus produtos não poderão implicar para o CEFET-MG e seus sujeitos qualquer dano, prejuízo ou constrangimento de ordem educacional, sociocultural, financeiro ou pessoal, além de não poderem denegrir a imagem institucional, devendo ser conduzidas dentro dos princípios éticos. O(s) pesquisador (a) se compromete a encaminhar ao CEFET-MG cópia dos produtos gerados a partir da pesquisa.

Assim posto, autorizo Aline de Carvalho Pereira, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Alfenas, portador(a) de carteira de identidade nº MG – 14.353.605 e CPF nº 077.349.516-94 que desenvolve pesquisa intitulada "AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes carentes", a realizar sua pesquisa nesta Instituição.

Por se tratar de pesquisa que envolve estudantes do ensino médio e pais ou responsáveis destes estudantes, solicitamos aos pesquisadores entrar em contato com o Diretor do Campus/Chefe de Departamento, que, por intermédio da Coordenação de Registro Escolar, poderá sistematizar formalmente o acesso aos alunos/professores/laboratório do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 18 de setembro de 2018

Prof. Dr. Rodrigo de Souza Rodrigues
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação

Estou ciente dos termos desta autorização, comprometo-me a observá-la e arcar com as consequências de seu eventual não cumprimento.

Aline de Carvalho Pereira
Pesquisadora
Assinatura e identificação
Assinatura e identificação de Carvalho Pereira
IDAME: 1130144

Natália Neves da Silva
Orientadora
Assinatura e identificação

APÊNCICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

O seu filho e/ou sua filha está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes cotistas**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENSINO MÉDIO: Um estudo de caso com jovens estudantes cotistas.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Professor Dr. Natalino Neves da Silva

ENDEREÇO: R. Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Centro, Alfenas - MG, 37130-000

TELEFONE: (35) 3701-9648

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Aline de Carvalho Pereira

OBJETIVOS: Compreender o significado das cotas raciais para jovens estudantes cotistas Centro Federal de Educação Tecnológica do Sul de Minas, CEFET- MG unidade Nepomuceno, buscando entender como os estudantes cotistas lidam com questões relacionadas às relações étnico-raciais na condição de estudantes oriundos de reservas de vagas.

JUSTIFICATIVA: A análise parte do pressuposto de que ao atribuir voz e significados a estes estudantes do ensino médio, nos proporcionará ir na contramão de determinado silenciamento presente nas instituições de ensino de maneira geral e, em específico, nos lócus em que a pesquisa está sendo realizada. Para tal, a discussão perpassa pelas questões conceituais sobre: ensino profissionalizante e população negra, a construção identitária negra, as políticas de ações afirmativas, utilizando-se de referenciais que possuem um arcabouço teórico na área.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa, que ocorrerá no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, terá como percurso metodológico o estudo de caso nesta unidade de ensino. Para coleta das informações, realizaremos a revisão de literatura, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com 18 estudantes dos 1º, 2º e 3º anos dos três cursos técnicos integrados mediante o consentimento livre e esclarecimento de todos (pais, estudantes e comunidade institucional). O período de investigação será no primeiro semestre, nos meses de março, abril, maio e junho; e no segundo semestre a partir de agosto até dezembro de 2019. Todos os dados, informações e demais materiais coletados de cada participante servirão como recursos a serem pensados e refletidos à luz do referencial teórico e assim constituirão fonte de significações para a elaboração da produção científica e teórica.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: Em relação aos riscos, não há riscos físicos ou psicológicos, porém, poderá, não necessariamente, haver um desconforto quando da realização das entrevistas. Assim, para diminuir o risco de desconforto, as entrevistas serão

realizadas em lugar seguro, na escola, da melhor escolha e em ambiente calmo. Será dado todas as informações necessárias antes da sua realização, bem como a garantia de todo sigilo. É importante mencionar também, que a entrevista poderá ser interrompida, a qualquer momento, e pode ser que você queira sair e isso lhe será garantido.

BENEFÍCIOS: Com sua participação, ao final da pesquisa e a partir dos resultados, a escola poderá pensar num projeto de escola capaz de contemplar os desejos e demandas do seu processo formativo e ainda, contribuir para um novo olhar sobre a juventude inserida nesses espaços, cada vez mais democrática e participativa. E, ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a sua escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à biblioteca da escola, ficando a inteira disposição.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: a pesquisa não terá custo nenhum para o participante.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas sobre você e fornecidas nas entrevistas não serão divulgadas para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos e publicados em revistas e livros, mas sem identificar os participantes da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____, declaro que li as Informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Aline de Carvalho Pereira dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP - UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais, inclusive meu nome, não sejam mencionados.

Nepomuceno, _____ de _____ de 2019.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL
(se menor de 21 anos)

APÊNDICE IV - ASSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA OS JOVENS, NOS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 CNS/MS)

O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou guardiões.

O assentimento assinado pela criança apenas demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Assentimento informado para os jovens entre 15 e 19 anos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, unidade em Nepomuceno - MG, em que os convidamos a participarem da pesquisa: "Ações Afirmativas na Educação Profissional Técnica de Ensino Médio: Um estudo de caso com jovens estudantes cotistas".

Assentimento informado para: _____

Nome da criança/adolescente: _____

Parte I

Introdução

Meu nome é Aline de Carvalho Pereira, sou mestranda em Educação da Universidade Federal de Alfenas e estou participando desta pesquisa como pesquisadora. Conversei com seus pais (ou responsáveis) a respeito do estudo que realizarei sobre qual o significado das cotas raciais para jovens estudantes cotistas mediante sua atuação protagonista e sujeito ativo desta pesquisa. Assim como estou lhe informando sobre a pesquisa, informei a eles também. Mas, é você quem vai decidir se quer participar ou não. E se você aceitar participar da pesquisa, seus pais (ou responsáveis) também terão que concordar. Não precisa decidir agora. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, professores, amigos ou qualquer outra pessoa. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique. Por favor, peça que pare, a qualquer momento, e eu explicarei.

Objetivos – Queremos compreender o significado das cotas raciais para jovens estudantes cotistas Centro Federal de Educação Tecnológica do Sul de Minas, CEFET- MG unidade Nepomuceno, buscando entender como os estudantes cotistas lidam com questões relacionadas às relações étnico-raciais na condição de estudantes oriundos de reservas de vagas.

Escolha dos participantes – Estamos pesquisando a juventude do ensino médio com idade entre 15 a 19 anos, e queremos entender a forma como eles lidam com as questões étnico-raciais; na condição de estudantes oriundos de reservas de vagas; de como eles se relacionam dentro e fora do ambiente escolar em seu convívio com colegas, professores e técnicos e de como eles se posicionam em relação à temática racial.

Voluntariedade de Participação – Muito importante você saber que não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Você é quem decide. Se escolher não participar, estará tudo bem. Mesmo que diga ‘sim’ agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Procedimentos – A pesquisa, que ocorrerá no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, terá como percurso metodológico o estudo de caso nesta unidade de ensino.

Para coleta das informações, realizaremos a revisão de literatura, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com 18 estudantes dos 1º, 2º e 3º anos dos três cursos técnicos integrados mediante o consentimento livre e esclarecimento de todos (pais, estudantes e comunidade institucional). O período de investigação será no primeiro semestre, nos meses de março, abril, maio e junho; e no segundo semestre a partir de agosto até dezembro de 2019. Todos os dados, informações e demais materiais coletados de cada participante servirão como recursos a serem pensados e refletidos à luz do referencial teórico e assim constituirão fonte de significações para a elaboração da produção científica e teórica.

Riscos – Quero lhe esclarecer que não há riscos físicos ou psicológicos, porém, poderá, não necessariamente, haver um desconforto quando da realização da dinâmica conversacional.

Desconfortos - Para minimizar esse risco de desconforto, a entrevista será realizada em lugar seguro, na sua escola, da melhor escolha. Serão explicadas e esclarecidas todas as informações possíveis e necessárias a todas e todos os participantes, antes da sua realização, bem como a garantia de sigilo a todos e todas. Quero esclarecer também que a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento. E caso você escolha sair, isto lhe será garantido. Tudo para a garantia do máximo conforto para você.

Conferir se o jovem entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa:

() Sim () Não

Benefícios – Com sua participação, ao final da pesquisa e a partir dos resultados, a escola poderá pensar num projeto de escola capaz de contemplar os desejos e demandas do seu processo formativo e ainda, contribuir para um novo olhar sobre a juventude inserida nesses espaços, cada vez mais democrática e participativa. E, ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a sua escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à biblioteca da escola, ficando a inteira disposição.

Confidencialidade – Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos e publicados em revistas e livros, mas sem identificar os participantes da pesquisa.

Compensação – Caso você aceite participar da pesquisa, contribuirá para entendermos um pouco melhor de como a escola pode melhorar enquanto projeto de sociedade, afim de contemplar de fato as demandas e necessidades formativas de vocês enquanto juventude. Ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à biblioteca de sua escola.

Divulgação dos resultados – Quando terminarmos a pesquisa, falaremos com você e com a escola sobre o que aprendemos com ela. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outras instituições. Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados em revistas, congressos e livros, entretanto seu nome não será divulgado.

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado – Você não tem que estar nesta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará desapontado com você se disser ‘não’: a escolha é sua.

Você pode pensar nisto e falar depois se quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Contato – Caso você tenha alguma dúvida, pode me perguntar agora ou depois, pelo telefone (35) 991855410 ou pelo e-mail: bruno.geo.unifal@gmail.com

Se você quiser falar com outra pessoa, como o seu professor ou professora, ou com algum parente, não tem problema.

Parte II - Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre qual é o significado das cotas raciais para jovens estudantes cotistas Centro Federal de Educação Tecnológica do Sul de Minas, CEFET- MG unidade Nepomuceno. Concordo que as entrevistas sejam gravadas e compreendi que os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e poderão ser publicados em revistas, congressos e livros e que meu nome não será divulgado.

Assinatura do jovem: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano/local: _____

APÊNCICE V – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas. Unifal-MG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG. CEP 37130-001
Fone: (35) 3701-9267

**ROTEIRO**
Entrevistas Semiestruturadas

- 1) Gostaria, inicialmente que vocês se apresentassem.
- 2) Então, agora, seria interessante conhecer um pouco a respeito de seus planos (presente e/ou futuro)
- 3) Os estudos fazem parte para alcançar a realização deles?
- 4) Diga-me um pouco como é a relação de vocês em família? E no local em que você mora? E com os seus amigos?
- 5) Atualmente, vocês consideram que se relacionam mais virtual ou presencialmente? Comente um pouco? Na internet que conteúdos vocês mais gostam de acessar? Você faz o uso dos conteúdos acessados na realização dos trabalhos escolares? Como?
- 6) Como foi sua adaptação à instituição em que você frequenta atualmente.
- 7) Até esse momento, os seus familiares é que respondiam e/ou responde as informações escolares para vocês, como, por exemplo, sua cor e raça, o que vocês acham disso?
- 8) O que vocês acham sobre no momento da matrícula aqui na escola dizer sobre a sua raça e/ou cor?
- 9) Você já parou para pensar sobre isso fora da escola? Como? Você conversa sobre isso? Com quem? Comente um pouco sobre isso.
- 10) Vocês ingressaram no CEFET-MG através de políticas de cotas raciais, não é mesmo? O que isso significa para você?
- 11) No seu dia-a-dia aqui na escola ser estudante cotista racial interfere alguma coisa? Você já parou para pensar sobre isso? Se sim, de que maneira?
- 12) Você já passou por algum tipo de dificuldade devido à sua cor/raça dentro desta instituição escolar? Em que contexto?
- 13) Em sua opinião existe diferença entre cotistas e não cotistas dentro da instituição?
- 14) Na sua casa, com os seus amigos e/ou por meio das redes sociais você conversa sobre isso?

- 15) Na sala de aula, ou fora dela, o assunto sobre cotas sociais e raciais é abordado? Como?
- 16) Você percebe alguma separação entre cotistas e não cotistas? Em caso afirmativo como isso ocorre?
- 17) Você já vivenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial em algum momento de sua vida (relacionamento interpessoal, familiar)?
- 18) Você se sente à vontade para falar sobre o assunto de cotas com os outros colegas e com os professores? Sente à vontade para dizer que havia ingressado por meio das cotas raciais?
- 19) Em seu ingresso no CEFET-MG, você teve que passar por uma banca de verificação de cotas raciais? Comente um pouco sobre essa experiência?
- 20) Você gostaria de comentar alguma coisa a mais?
- 21) Gostaria de agradecer a sua participação nesta pesquisa!

Questionário para ser aplicado após a entrevista.

Data de aniversário: ___/___/_____

Curso: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Autodeclaração, segundo os padrões do IBGE:

() Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

APÊNCICE VI – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Proposta de intervenção CEFET-MG unidade Nepomuceno

Com base nos relatos obtidos, observamos a necessidade de acompanhamento alinhado ao desenvolvimento estratégico. Acredita-se que o respeito, a sensibilização e a conscientização constituam o ponto-chave para o respeito em relação ao trato com a diversidade étnico-racial institucional.

A fim de que este estudo possa contribuir ao processo de adaptação, permanência, desempenho acadêmico, entre outros, foram propostas algumas estratégias de intervenção na instituição CEFET-MG, unidade Nepomuceno.

A primeira foi propor um maior diálogo entre estudantes calouros e veteranos, no início das atividades de cada período letivo, sobre temas quanto à política de cotas raciais, com debates e palestras, no decorrer do ensino médio, em eventos, como, por exemplo: semana de acolhimento.

De modo semelhante ao que vem sendo pesquisado, em outras unidades do CEFET-MG, ponderamos propor o compartilhamento de pesquisas acadêmicas desenvolvidas, no âmbito de políticas afirmativas, a fim de que possamos promover debates com o intuito de aprimorar a implementação dessas políticas na instituição.

A terceira proposta consiste na promoção de atividades, como: grupo de leituras, divulgação e compartilhamento de materiais, via sistema acadêmico, sobre relações étnico-raciais no âmbito escolar (como o acesso a cartilhas digitais, vídeos, dentre outros), a exposição de trabalhos e publicações científicas sobre temáticas afins tanto em eventos organizados pela própria instituição quanto em congressos, seminários organizados por outras instituições.

Além das propostas citadas, a pesquisadora pleiteia divulgar os resultados desta pesquisa, em eventos relacionados à educação das relações étnico-raciais, bem como em atividades desenvolvidas no decorrer da semana da consciência negra e em outros eventos afins.

Sendo assim, compreendemos que estas propostas consistem em algumas das diversas ações que podem contribuir, para que as políticas afirmativas sejam difundidas na comunidade interna e externa, com vista a atuar em um dos principais aspectos, o qual se encontra ainda bastante fragilizado, que diz respeito à ausência de uma discussão acerca de políticas institucionais voltada para a valorização da diversidade étnico-racial.