

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MÍRIAM MARIA COELHO**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO?**

**Uma análise da política de ações afirmativas implantada no CEFET-MG Campus Araxá**

**FRANCA**

**2016**

**MÍRIAM MARIA COELHO**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO?**

**Uma análise da política de ações afirmativas implantada no CEFET-MG Campus Araxá**

**Dissertação apresentada à Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.**

**Orientadora: Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins.**

**FRANCA**

**2016**

Coelho, Míriam Maria.

Democratização da educação ou mito? : uma análise da política de ações afirmativas implantadas no CEFET-MG campus Araxá / Míriam Maria Coelho. – Franca : [s.n.], 2016.

120 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Eliana Bolorino Canteiro Martins

1. Programas de ação afirmativa. 2. Estudantes negros.  
3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 305.896081

**MÍRIAM MARIA COELHO**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO?**

**Uma análise da política de ações afirmativas implantada no CEFET-MG Campus Araxá**

**Dissertação apresentada à Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Tais Pereira de Freitas (UFMT-MG)**

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira (FCHS-UNESP)**

**Franca, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.**

**Dedico** esse trabalho à memória de minha mãe, Maria José, que faleceu logo após sair o resultado do processo seletivo e minha aprovação no Programa de Pós-Graduação da Unesp. Mesmo com a simplicidade de quem não sabia o que era um mestrado, pôde me transmitir o orgulho que sentia naquele momento e hoje, aqui findando esse processo, espero que onde ela estiver, saiba que essa coragem e determinação foram herança dela!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e aos espíritos de luz que estiveram comigo desde o início desse processo e me inspiraram sabedoria para trilhar esse caminho;

A meu pai e minha irmã, que mesmo distantes souberam me dar um conforto e acalmar o meu coração quando ele precisou de um pouco de paz;

Aos amigos e aos colegas de trabalho que estiveram comigo e me incentivaram nos momentos de dificuldade;

Enfim, agradeço carinhosamente à minha orientadora que, com muito compromisso, abraçou o meu sonho e não me deixou desistir, mesmo nos momentos mais difíceis.

COELHO, Míriam Maria. **Democratização da educação ou mito?** uma análise da política de ações afirmativas implantadas no CEFET-MG campus Araxá. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

## RESUMO

O estabelecimento da reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino como Política de Ações Afirmativas se apresenta como um mecanismo importante na luta da população negra pela igualdade racial no Brasil. O acesso de estudantes negros ao ensino superior e ao ensino técnico ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET MG) Campus Araxá representa um importante passo para a afirmação de direitos e equidade social de um público historicamente excluído desse espaço. O objetivo da presente dissertação é analisar o acesso de estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos e se inscreveram através da reserva de vagas, interpretar o perfil socioeconômico e cultural desses estudantes e analisar quais são as experiências, expectativas e percepções deles acerca das Políticas de Ações Afirmativas. Optamos por desenvolver um estudo quantitativo e qualitativo, através da pesquisa de campo. O estudo estrutura-se a partir de marcos importantes da história do negro no Brasil desde a colonização e sua importante participação para o crescimento social e econômico do país. Aborda uma sucinta reflexão sobre trabalho e educação e faz uma análise do processo de instituição das escolas técnicas no Brasil até o surgimento do CEFET MG e da implantação da Lei 12.711/12, através da qual foi feita a análise, objeto desse estudo. Os resultados da pesquisa nos mostraram que a reserva de vagas nem sempre representa um facilitador da entrada desse estudante na Instituição. Entretanto, a discussão sobre as cotas e a divulgação desse meio de acesso pode se constituir como um facilitador, à medida que anuncia uma possibilidade de ingresso a um espaço antes visto como algo inatingível.

**Palavras-chave:** política de ações afirmativas. Negro. CEFET-MG.

COELHO, Míriam Maria. **Democratização da educação ou mito?** uma análise da política de ações afirmativas implantadas no CEFET-MG campus Araxá. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

### **ABSTRACT**

The establishment of reserves for openings in Education Federal Institutions as Affirmative Action Policy is presented as an important mechanism in the struggle of the black population for racial equality in Brazil. The access of black students to higher education and technical education offered by the Federal Technological Education Centre - CEFET MG Araxá Campus represents an important step towards the affirmation of rights and social equity of a public historically excluded from this space. The purpose of this dissertation is to analyze the access of students who declared themselves black or brown and signed up through the waves of reservation, interpret the socioeconomic and cultural profile of the students and consider what experiences are expectations and their perceptions about the Action Policies affirmative. We chose to develop a quantitative and qualitative study through field research. The study is structured from important landmarks in the history of black people in Brazil since colonization and its important contribution to the social and economic growth. Discusses a brief reflection on work and education and analyzes the institution process of technical schools in Brazil until the emergence of CEFET MG and the implementation of Law 12,711 / 12, by which the analysis was done, the object of this study. The survey results showed us that waves of booking is not always a facilitating the entrance of that student in the institution. However, the discussion about quotas and dissemination of the means of access may be as a facilitator, as it announces a possibility of entering a space before seen as unattainable.

**Keywords:** affirmative action policy. Black. CEFET-MG.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAMIG	Companhia Agrícola de Minas Gerais
CBMM	Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
COMIG	Companhia Mineradora de Minas Gerais
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
EAD	Educação à Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino
IFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TEM	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEDS	Unidades Descentralizadas
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Distribuição da reserva de Vagas no CEFET/MG.....</b>	<b>72</b>
<b>Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por ano de ingresso e por curso .....</b>	<b>85</b>
<b>Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade e sexo .....</b>	<b>86</b>
<b>Gráfico 4 - Distribuição dos participantes por etnia .....</b>	<b>87</b>
<b>Gráfico 5 - Distribuição dos participantes por turno e reprovação em disciplinas.....</b>	<b>87</b>
<b>Gráfico 6 - Distribuição dos estudantes em relação a participação em grêmio</b>	
<b>Estudantil .....</b>	<b>88</b>
<b>Gráfico 7 - Distribuição dos estudantes em relação à procedência e à situação de</b>	
<b>moradia.....</b>	<b>89</b>
<b>Gráfico 8 - Distribuição de informações referentes à situação socioeconômica dos</b>	
<b>estudantes – renda <i>per capita</i> e custeio das despesas para manutenção do</b>	
<b>estudo .....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 9 - Distribuição das informações referentes à condição de escolaridade dos pais</b>	
<b>dos estudantes .....</b>	<b>91</b>
<b>Gráfico 10 - Distribuição das informações referentes ao acesso ao Ensino Superior dos</b>	
<b>familiares .....</b>	<b>92</b>
<b>Gráfico 11 - Distribuição das informações referentes à cultura: acesso espaços culturais</b>	
<b>e livros lidos por ano.....</b>	<b>93</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2013.....	74
Quadro 2 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2014.....	75
Quadro 3 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2015.....	76
Quadro 4 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2016.....	78
Quadro 5 - Distribuição da relação candidato/vaga no período 2013/2016 .....	79
Quadro 6 - Distribuição da nota de corte no período 2013/2016 .....	79
Quadro 7 - Distribuição cursos por nota de corte maior ou igual a ampla concorrência.....	80
Quadro 8 - Distribuição da relação candidato/ vaga e nota de corte em 2013.....	81
Quadro 9 - Distribuição da relação candidato/ vaga e nota de corte em 2014.....	82
Quadro 10 - Distribuição da relação candidato/ vaga e nota de corte em 2015.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O ACESSO À</b>	
<b>EDUCAÇÃO FORMAL .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A consolidação da exploração do trabalho escravo para a colonização e o</b>	
<b>desenvolvimento econômico e social do país .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 As condições de trabalho e a sobrevivência da família e da cultura africanas .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Movimentos de resistência: a luta pela liberdade, os movimentos sociais e o fim da</b>	
<b>escravidão .....</b>	<b>25</b>
<b>1.4 A política de educação brasileira: o negro, que lugar ocupa? .....</b>	<b>35</b>
<i>1.4.1 Marcos da política de educação brasileira .....</i>	<i>35</i>
<i>1.4.2 A população negra e o acesso à educação formal .....</i>	<i>41</i>
<b>CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO TÉCNICA E SUPERIOR NO BRASIL E A RESERVA DE</b>	
<b>VAGAS COMO SISTEMA DE INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES</b>	
<b>PUBLICAS DE ENSINO .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Reflexões sobre trabalho e educação – fundamentos ontológicos da vida social .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 As primeiras escolas de artes e ofícios: do processo de industrialização, da expansão</b>	
<b>do capitalismo até os dias atuais .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 Trajetória histórica das ações afirmativas no mundo e as primeiras iniciativas dessas</b>	
<b>políticas na educação Brasileira: a importância do movimento negro .....</b>	<b>56</b>
<i>2.3.1 O debate atual referente as ações afirmativas no Brasil .....</i>	<i>61</i>
<b>CAPÍTULO 3 A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CEFET-MG CAMPUS</b>	
<b>ARAXÁ: DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO? .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 O CEFET-MG Campus Araxá: contextualizando o <i>locus</i> da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Algumas considerações acerca do processo seletivo de reserva de vagas do CEFET-</b>	
<b>Araxá: fatores relacionados ao acesso .....</b>	<b>70</b>
<i>3.2.1 Indicadores referentes aos cursos técnicos .....</i>	<i>73</i>
<i>3.2.2 Indicadores referentes à graduação .....</i>	<i>81</i>

<b>3.3 Interpretando o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que ingressam pela reserva de vagas .....</b>	<b>84</b>
<b>3.4 A perspectiva dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas: experiências e expectativas sobre a política de ações afirmativas.....</b>	<b>94</b>
<i>3.4.1 Perspectiva dos estudantes em relação ao ingresso no CEFET/Araxá .....</i>	<i>95</i>
<i>3.4.2 Percepção dos estudantes sobre as “relações raciais” no espaço educacional .....</i>	<i>97</i>
<i>3.4.3 Avaliação do sistema de cotas raciais pela ótica dos estudantes .....</i>	<i>102</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

O tema que abordaremos nessa dissertação é o Programa de Ações Afirmativas, implantado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus Araxá em 2012, após o estabelecimento da Lei n. 12.711/12 (BRASIL, 2012), que trata da reserva de 50% das vagas nas Instituições Federais de Ensino (IFES) a estudantes provenientes de escolas públicas e estudantes negros e indígenas.

O termo “ação afirmativa” refere-se a determinadas políticas públicas e ações compensatórias que têm o objetivo de incentivar o acesso a determinados grupos sociais, discriminados e excluídos de posições de liderança ou políticas como educação e trabalho.

Para Cashmore (2000, p.31 apud FONSECA, D., 2009, p. 11), as ações afirmativas são “[...] políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que encontram-se em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos”. E tem como objetivo “[...] garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e têm como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.” (FONSECA, D., 2009, p. 11).

No Brasil, as ações afirmativas, através do sistema de cotas nas Universidades, surgiram em função das denúncias, trazidas pelo movimento negro, de pouca presença desses estudantes nas universidades. Sua implementação teve início em 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) a partir da reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino do Estado.

Para Munanga (2003), em um país onde os estudantes brancos, pobres e negros pobres não são iguais, porque uns são discriminados pela condição socioeconômica e outros são pela condição socioeconômica e pela condição racial, as políticas ditas universais não trariam as mudanças substanciais necessárias.

Munanga (2003, p. 1) ressalta ainda:

Daí a justificativa de uma política preferencial, no sentido de uma discriminação positiva, sobretudo quando se trata de uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas de cerca de 400 anos de defasagem no processo de desenvolvimento entre brancos e negros. É nesse contexto que colocamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que, pela experiência de outros países, afirmou-se como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica, considerado como um dos aspectos na menos importante de desigualdade racial.

Segundo dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população negra (aqueles que se autodeclararam pretos e pardos), é a maioria no país, somando 97 milhões de pessoas. Entretanto, conforme dados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010), essa maioria continua vivendo em condições de desigualdade, seja no acesso a políticas sociais básicas, no mercado de trabalho e em outras dimensões necessárias para a sobrevivência nessa sociedade (PAIXÃO et al., 2010).

Nas diversas dimensões da vida social, seja no acesso ao trabalho, educação, ou na expectativa de vida, a população negra é o segmento social mais discriminado. Diante disso, as políticas de ações afirmativas - expressões da luta da população negra pela igualdade no Brasil contemporâneo - configuram-se como mecanismo de busca da afirmação de direitos e equidade social como resultado de um processo histórico de luta contra as desigualdades sociais.

No documento “CFESS Manifesta - Dia Nacional da Consciência Negra”<sup>1</sup> de novembro de 2010, a assistente social Roseli da Fonseca Rocha (CFESS, 2010) afirma:

As políticas de ações afirmativas se situam no campo da afirmação de direitos quando se constituem em: mecanismos que buscam a equidade social como resultado de um processo histórico de luta por justiça social; medidas que desnaturalizam as relações de discriminação existentes e contribuem para a crítica do mito da democracia racial, dando luz aos indicadores socioeconômicos de desigualdades sociais históricas; e em estratégias para a construção de práticas que valorizam a riqueza da diversidade humana.

As políticas de Ações Afirmativas são políticas focais, que devem ser desenvolvidas de forma a complementar as políticas ditas universais. Devem assegurar à população negra as condições necessárias para o desenvolvimento social e econômico e, por isso, garantir o acesso da população negra à universidade torna-se fundamental.

Diante desse cenário, apesar de algumas instituições federais de ensino já adotarem, por decisão interna ou por legislação estadual, alguma modalidade de Ação Afirmativa, a discussão ganhou outra proporção, com a aprovação, no Congresso Nacional, da Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nessas instituições, utilizando critérios sociais e raciais.

---

<sup>1</sup> O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) é uma autarquia pública federal que tem como atribuição disciplinar, orientar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil. A entidade promove ações para a construção de um projeto de sociedade anticapitalista e democrático, em defesa dos interesses da classe trabalhadora (CFESS, 2016).

Nesse ínterim, o CEFET-MG<sup>2</sup>- realizou no fim do segundo semestre de 2012, o seu primeiro processo seletivo com cotas sociais e raciais.

A proposta dessa pesquisa é analisar o acesso de estudantes negros, interpretar seu perfil socioeconômico e cultural, bem como interpretar as experiências desses estudantes e suas percepções acerca da Política de Ações Afirmativas implantada no CEFET-MG Campus Araxá, através da Lei 12.711/12.

O interesse por esse objeto de estudo surge, sobretudo, da motivação prática de vivência institucional da pesquisadora como Assistente Social da Coordenação de Política Estudantil e como Coordenadora dos Programas de Bolsa e Acompanhamento Psicossocial do CEFET-MG, onde atuou na coordenação do recebimento e análise de documentos dos estudantes que ingressam pelo processo seletivo de reserva de vagas da Instituição. Pela experiência profissional vivenciada pela pesquisadora ao longo dos sete anos de inserção profissional na referida instituição, surgem várias indagações que suscitaram a proposta dessa pesquisa.

Para o desenvolvimento desse estudo, do ponto de vista teórico, serão utilizadas as contribuições do materialismo histórico, que se fundamentam no método dialético. Segundo Gil (1999, p. 32), “[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais e, etc.” Ainda, segundo Gil (1999, p. 35):

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

Para a construção da investigação e buscando obter uma maior aproximação com as experiências e expectativas desses estudantes, optou-se por realizar a Pesquisa de Campo, que abrange o estudo dos diversos aspectos de uma mesma realidade e, para Franco (1985, p. 35):

[...] procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e

---

<sup>2</sup> Fundada em 1909 em Belo Horizonte – MG, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, hoje CEFET-MG foi criada para atender a demanda do setor industrial e formar alunos para o artesanato manufatureiro. Tornou-se escola técnica em 1942 e, em 1978, Centro Federal de Educação Tecnológica, ofertando cursos de educação tecnológica em nível superior, graduação e pós-graduação Lato Sensu, licenciatura, além de cursos técnicos e atividades de pesquisa (CEFET-MG, [2015]).

interpretação desses dados, com base em uma fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

A pesquisa utilizou dados quantitativos, porém teve a abordagem qualitativa, que permite uma investigação de questões mais particulares e, segundo Minayo (2004, p.22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

Considerando o foco da pesquisa - estudantes negros que ingressaram pelas cotas no CEFET-MG Campus Araxá - foram selecionados 21 estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas nas seguintes modalidades: a) “escola pública e etnia” e b) “escola pública, renda e etnia” dos Cursos Técnicos de Edificações, Minerações, Mecânica e Eletrônica, e também nos Cursos de Graduação em Engenharia de Automação Industrial e Engenharia de Minas - dos processos seletivos de 2013, 2014, 2015 e 2016, ou seja, desde a implantação do processo seletivo com reserva de vagas.

As referências teóricas foram fundamentadas por autores de notório conhecimento que discutem o tema da política de educação, especificamente da educação profissional e tecnológica, como Gaudêncio Frigotto; em relação à questão do negro na sociedade brasileira e as Ações Afirmativas, autores tais como: Carlos Alfredo Hasenbalg e Kabengele Munanga dentre outros.

No primeiro momento, a pesquisa bibliográfica para a construção da fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas envolveu os seguintes assuntos:

- O negro na sociedade brasileira e o acesso à educação;
- As escolas técnicas e profissionalizantes no Brasil;
- Política de Cotas no Brasil, polêmicas em torno do tema e a Lei 12.711/12;

Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa documental com objetivo de analisar os documentos dos estudantes referentes aos processos seletivos (2013 – 2016) que fazem parte do banco de dados da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), responsável pelos processos seletivos da Instituição e colhidos os dados que se referem ao acesso dos estudantes cotistas na Instituição.

O objetivo da análise desses dados foi identificar como ocorreu o processo que envolve as vagas ofertadas pelo sistema de reserva de vagas, nas modalidades: “escola pública e etnia” e “escola pública, renda e etnia”, e as vagas da ampla concorrência, através de um comparativo da proporcionalidade de estudantes versus candidatos por vaga e, ainda, um comparativo das notas de corte de cada uma dessas modalidades para identificar se seria

possível o acesso desse estudante pela ampla concorrência e ainda, se a nota de corte da ampla concorrência é maior ou menor que a nota de corte das cotas.

Na etapa seguinte, portanto, no terceiro momento da pesquisa, foi aplicado um questionário com questões fechadas a todos os estudantes com o objetivo de delinear o perfil socioeconômico e cultural dos mesmos.

Na efetivação do quarto momento da pesquisa foi realizada entrevista semiestruturada com os 21 estudantes participantes da pesquisa, com o objetivo de verificar as expectativas e experiências vivenciadas por eles, além de suas percepções sobre a Política de Ações Afirmativas.

A fase seguinte da pesquisa, quinto momento, representou a análise e interpretação dos dados produzidos através da Análise do Discurso, por considerar que essa técnica trabalha com o sentido do discurso. Para Caregnato e Mutti (2006, p. 680):

[...] pode-se afirmar que o corpus da análise de discurso é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando 'pistas' do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na análise de discurso a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer.

Por fim, a última etapa da pesquisa se constituirá na socialização dos resultados materializados nessa Dissertação, através de apresentação à comunidade do CEFET-MG - Campus Araxá e à equipe da Coordenação de Política Estudantil em reuniões específicas e oficinas, bem como à disponibilidade de um exemplar da dissertação para a Instituição.

A dissertação, ora apresentada, está organizado em três capítulos, sendo que o conteúdo dos dois primeiros se refere à fundamentação teórica e o terceiro e último capítulo apresentam uma análise crítica dos resultados da pesquisa.

O primeiro capítulo destaca marcos importantes da trajetória histórica do negro na sociedade brasileira enquanto escravizado, as relações sociais constituídas desde a colonização, suas condições de sobrevivência da cultura e da família e sua luta pelo fim da escravidão e, após ela, pelo acesso a políticas sociais. Traz um balanço da importância do movimento negro para a constituição de direitos dessa população e um exame da política de educação brasileira e do acesso desse público a essa política.

O segundo capítulo aborda uma breve reflexão sobre trabalho e educação por entender ser concepções fundantes para abordar a temática que trata a presente pesquisa. Traz um

histórico das Escolas Técnicas no Brasil, desde as primeiras experiências registradas a partir do ano de 1.800, com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros e sua função dentro da sociedade no processo de industrialização e expansão do capitalismo, até os dias atuais. Traz ainda as primeiras iniciativas de Ações Afirmativas no mundo e no Brasil, os avanços alcançados pelo movimento negro na tentativa de conquistar igualdade de oportunidades e direitos civis, políticos e sociais, diante da condição histórica imposta aos negros na sociedade brasileira desde o período de colonização do Brasil. Estão incluídas ainda nesse capítulo considerações acerca da promulgação da “Lei de Cotas”, Lei nº 12.711/12 e as principais polêmicas em torno do tema.

O terceiro e último capítulo apresenta a contextualização do *locus* da pesquisa – CEFET-MG Campus Araxá e traz as análises e sínteses construídas a partir dos resultados da pesquisa de campo, a saber:

- aspectos que facilitam e dificultam o acesso dos candidatos negros à Instituição;
- perfil socioeconômico e cultural desses estudantes;
- as experiências, expectativas e representações dos estudantes a respeito da Política de Ações Afirmativas.

Essa pesquisa abre um espaço necessário e oportuno para a discussão do tema dentro e fora da Instituição, apresentando dados objetivos que indicam fatores que facilitam e/ou dificultam o acesso à educação formal desse estudante através das cotas. Traz ainda informações relevantes que retratam a realidade desse estudante e suas experiências dentro e fora da instituição em relação ao preconceito racial e sua percepção sobre as cotas. A pesquisa contribui ainda, com a avaliação dos programas de reserva de vagas e programas de acesso ao Ensino Técnico e superior trazendo elementos significativos que podem contribuir com reflexões e pesquisas que abordem a temática.

## **CAPÍTULO 1 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E O ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL**

### **1.1 A consolidação da exploração do trabalho escravo para a colonização e o desenvolvimento econômico e social do país**

Por milhares de anos, a escravidão foi uma prática realizada e admitida por diferentes povos. Os povos africanos já exploravam, mesmo antes da chegada do europeu, a escravidão. Essa ocorria após guerras, quando da vitória sobre um povo rival e a captura dos vencidos, e era especialmente voltada para mulheres e crianças. Era a chamada escravidão doméstica, que consistia em aprisionar e utilizar sua força de trabalho nas tarefas familiares. Nela era comum as escravas se tornarem amantes e terem filhos com os seus senhores, além de ocorrer a incorporação dos escravos à família, já que os filhos dos cativos não podiam ser vendidos e seus descendentes iam perdendo a condição servil, sendo incorporados à linhagem do grupo familiar. As crianças também eram preferidas nesse processo por assimilarem melhor as regras e constituírem vínculos com a família do senhor.

Havia outras modalidades de escravidão entre esses povos. O cativo poderia ser punição para um condenado por um crime, pessoas poderiam ser penhoradas até que uma dívida fosse quitada. Em alguns casos extremos, acontecia a venda ou a troca de um indivíduo da comunidade para garantir a sobrevivência do grupo, quando a fome e a seca eram penosas. Esse era um recurso extremo, pois ser escravo para as sociedades africanas, muito ligadas e constituídas por laços de parentesco, significava ser exilado, separado de suas raízes e era para eles, sinônimo de desonra (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Entretanto, a instituição de forma permanente do tráfico de escravos ocorreu, a partir do contato com outras duas culturas, a dos povos islamizados, de origem árabe e berbere, a partir do século IX, e com os cristãos europeus, através das navegações portuguesas, a partir do século XV (SILVA, F. C. T., 1990, p. 55-56).

Com a ocupação do Egito e norte da África pelos árabes, o comércio de escravos se tornou mais intenso. Os árabes transformaram o tráfico de escravos em um empreendimento comercial de grande escala, quando centenas de cativos eram comercializados na própria África, no mundo árabe e, posteriormente, no tráfico através do atlântico para as Américas. Desse modo, a escravidão doméstica africana foi, aos poucos, dando lugar à escravização em larga escala.

O comércio com países africanos era valorizado pela Europa, pela escassez de ouro naquele continente no século XV. Outros produtos como marfim, tintura e escravos, também eram muito valorizados pelos europeus. Essa procura por especiarias e ouro guiou os navegadores portugueses pela costa africana, enquanto os africanos se interessavam por armas, tecidos e especialmente cavalos, indispensáveis nas guerras.

O comércio com o europeu reforçou as guerras entre povos africanos inimigos entre si, com o intuito de fazê-los escravos. A captura de cativos tornou-se uma atividade regular e lucrativa. A guerra fornecia o escravo e o comércio o distribuía.

A ganância por escravos tornou possível uma reorganização do mapa político africano de tal maneira que alguns reinos experimentaram o esplendor nos séculos XVII e XVIII, devido ao tráfico negreiro. O tráfico era um negócio extremamente valioso para os reinos africanos e para os europeus e movimentou a economia em uma dimensão global, porém, deixou consequências brutais para as sociedades africanas (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

O comércio de escravos no litoral africano era especialmente lucrativo para os portugueses. Ainda no século XV, o número de escravos levados desse continente chegava a seis mil por ano e no século XVIII, no auge da exploração do ouro, diamantes e açúcar no Brasil, esse número passou para oitenta mil escravos por ano. Estima-se que cerca de doze milhões de africanos foram enviados para o novo mundo para serem escravizados e a esse número calcula-se que, para cada negro levado, um negro morria ainda na África, em virtude de maus tratos nas guerras para capturas, elevando esse número para pelo menos vinte e quatro ou vinte e cinco milhões de vítimas do comércio europeu (SILVA, F.C.T., 1990, p. 65).

Nos portos da Costa dos Escravos, região do golfo de Benim onde o comércio de escravos era muito ativo, ingleses, franceses, holandeses, portugueses e brasileiros lotavam os seus navios de cativos para serem levados para as Américas. As necessidades crescentes de escravos para os trabalhos nas plantações de cana de açúcar no Brasil e nas Antilhas, na produção de fumo e, o tabaco nos EUA, tornavam o tráfico cada vez mais necessário e lucrativo, assim alteraram a instituição da escravidão na África e o perfil das sociedades negras.

O Brasil, como nenhuma outra região das Américas, é considerado o país mais intimamente ligado ao continente africano através do tráfico, ocorrido por mais de três séculos.

O Brasil, em razão de sua dimensão e da ausência de preocupação com a reprodução biológica dos negros, foi o maior importador de escravos das Américas. Estudos recentes estimam em quase 10 milhões o número de negros transferidos para o Novo Mundo, entre os séculos VV e XIX. Para o Brasil teriam vindo em torno de 3.650.000. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 9).

Quando, nos séculos XV e XVI, todo o mundo buscava sucessivas descobertas e ampliação de seus domínios através de novas áreas, e dos contatos estabelecidos entre diversos povos e culturas, especialmente sob os interesses econômicos, políticos e religiosos dos europeus, os portugueses tocavam pela primeira vez as terras brasileiras.

O europeu, ao aportar em solo brasileiro, encontrou aqui cerca de três milhões de índios. Foi o início de uma relação marcada por muita luta entre diferentes povos e culturas, pela exploração e derramamento de sangue, que faria emergir um novo país.

Os primeiros contatos entre portugueses e o índio brasileiro ocorreu com os índios Tupis do litoral. Porém, à relação entre índios e brancos deteriorou-se rapidamente quando os portugueses começaram a obrigá-los aos trabalhos agrícolas nos engenhos.

O fato de os índios não aceitarem a escravidão formou o mito da “preguiça” dos índios para o trabalho. A verdade é que eles não compreendiam a necessidade do trabalho para além das necessidades de subsistência.

A implantação agrícola do colono foi motivo de guerras cruéis e exterminadoras dessa raça. Exemplo disso, em 1760, grupos de mais de 700 índios foram massacrados após um acordo de paz, e suas mulheres e crianças escravizados e levados a leilão. Em 1768, na Bahia, ofereceram como presentes de paz, roupas usadas por vítimas de varíola para dominar um levante de índios (SILVA, F.C.T., 1990, p. 66).

Um fator importante é que nenhuma comunidade indígena se firmou a abastecer um comércio regular de cativos e isso dificultou a formação de redes de comércio entre colonos e indígenas para abastecer a demanda crescente de mão de obra. Mesmo assim, esse regime de trabalho, utilizando os indígenas como mão de obra, perdurou por muito tempo em várias regiões da colônia, sendo que nos Estados do Pará e do Maranhão, o escravo indígena foi utilizado até os últimos anos do século XVIII e no estado do Amazonas, estendeu-se até o século XIX (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Na segunda metade do século XVI, houve o aumento da procura por escravos no Brasil e o tráfico africano, negócio extremamente lucrativo, passou a abastecer os portos brasileiros com frequência e a contribuir com a colonização do território brasileiro, já que naquele período, não havia população suficiente em Portugal para promover a ocupação da colônia.

A colonização foi feita por povos de diferentes regiões do continente africano, misturados propositalmente, para impedir a concentração de membros de mesma origem em determinado local da colônia e inibir rebeliões. O enfrentamento das dificuldades da escravidão, em muitos momentos, contribuía com a aproximação e união de grupos étnicos antes rivais no continente de origem.

Como nos relata Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 42):

Foram os africanos e seus descendentes, juntamente com os indígenas escravizados, que desbravaram matas, ergueram cidades e portos, atravessaram rios, abriram estradas que conduziam aos locais mais remotos do território. Na marcha para o interior, guerrearam com povos indígenas que se opunham ao avanço colonizador ou se associaram aos nativos quando fugiam para a mata para formar quilombos. Eram também os escravos que conduziam tropas e carretos que tornaram possível o intercâmbio entre o interior e as cidades litorâneas.

A distribuição das terras brasileiras se deu, especialmente, através da Lei das Sesmarias<sup>3</sup>, que tinha o objetivo de evitar terras baldias e obrigar seus proprietários a cultivá-las. Nesse período, possuir terras e/ou escravos, era o que classificava ou desclassificava socialmente. A colônia era dividida e organizada com nitidez em torno de dois setores: senhores escravistas e escravizados. Os demais, os livres pobres, não detinham recursos materiais e, portanto, eram setores sociais indefinidos.

Possuir escravos não era uma regalia apenas dos senhores abastados, a propriedade de escravos era difundida nas mais diversas camadas sociais, fossem comerciantes, padres, militares, artesãos. Esse foi um dos fatores que favoreceu a manutenção da escravidão no Brasil por mais de três séculos.

A relação entre os senhores e escravizados era garantida através da dominação pessoal e coação, especialmente através de castigos físicos e punições. Essa foi uma marca registrada da escravidão no Brasil.

## **1.2 As condições de trabalho e a sobrevivência da família e da cultura africanas**

Os africanos foram trazidos para o Brasil para trabalhar no campo, nas minas de ouro e diamante e nas cidades, mas tiveram um papel muito mais profundo na construção da cultura daquela sociedade em formação. Práticas como a criação do gado e a mineração do ferro

---

<sup>3</sup> A doação de Sesmarias foi um hábito inicialmente empregado em Portugal e posteriormente trazido para o Brasil. Eram glebas de terra doadas com o objetivo de desenvolver a atividade agrícola e atender o mercado europeu. Os grandes proprietários das sesmarias tornaram-se, posteriormente, a elite colonial brasileira.

foram apreendidas dos africanos e a língua portuguesa ganhou novas palavras e significados. Os diferentes povos desse continente, trazidos para o Brasil, proporcionaram a reunião de tradições africanas diversas que ainda hoje desenham a cultura do país.

Em resumo, em sua maioria, os escravos, trazidos da África para o Brasil, viveram e morreram nas áreas rurais, mas também estiveram presentes nas grandes e pequenas cidades da colônia.

Segundo Cardoso (1990), era nas zonas rurais que os cativos eram vítimas da exploração mais brutal, com poucas chances de ascensão social, através da alforria. Mas também era nesses espaços que eles tinham a possibilidade de receber parcelas de terras e tempo livre nos finais de semana e feriados para cultivá-las, acumulando assim um pecúlio que poderiam juntar para comprar sua liberdade. No entanto, mesmo com essa acumulação, uma parcela ínfima da população escrava teve a possibilidade de obter a liberdade, entre eles, especialmente, as mulheres, os empregados domésticos, escravos de confiança e os mulatos, bastardos de senhores ou de outros homens brancos.

Outra categoria de escravos eram os domésticos que tinham uma maior intimidade com os senhores, o que poderia lhes dar uma maior possibilidade de alforria, mas significava também uma maior vigilância. “A humildade, a obediência e a fidelidade poderiam transformá-los em libertos; mas qualquer falta aos padrões esperados de conduta faria pesar sobre eles a ameaça de terríveis castigos, ou mesmo a possibilidade de serem enviados para o eito.” (CARDOSO, 1990, p. 105).

Os escravos das zonas urbanas tinham uma maior liberdade para se movimentar, já que podiam trabalhar como artesãos, vendedores, carregadores ou alugados para trabalhos diversos. Havia também o “escravo ao ganho”, categoria que se generalizou no século XIX, quando os escravos trabalhavam por conta própria com a licença de seus donos, com quem tinham que dividir sua renda. Esses também tinham maior possibilidade de acúmulo do pecúlio para comprar sua liberdade. Mas também nesses locais a vigilância era constante, já que tropas e forças policiais eram constantes.

Também havia os trabalhadores, brancos pobres, mestiços e libertos, que com frequência trabalhavam na dependência de senhores de engenho ou outros fazendeiros, recebendo parcelas de terra para trabalhar, através de arrendamento ou parceria, ou desenvolvendo outros serviços especializados, carpinteiros, pedreiros, capatazes. Em algumas situações, essas atividades poderiam também ser exercidas por um escravo (CARDOSO, 1990, p. 107).

Além desses, havia os escravos que trabalhavam nas minas e se encarregavam da extração de metais preciosos.

Em cada uma dessas áreas, o escravo vivia em péssimas condições e sofria os mais variados castigos. “Estes castigos-imobilização no tronco, açoites, marcas a ferro quente, esmagamento de dedos, corte de orelhas- costumavam ser mais violentos na lavoura, sobretudo nos períodos em que era indispensável o trabalho contínuo e, diante de faltas graves.” (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 11).

Porém, o trabalho, tanto nas propriedades rurais, nas cidades ou nas minas, era o espaço de convivência e solidariedade que poderia formar vínculos de cativos provenientes de uma mesma origem ou de diferentes origens e formar alianças cruciais para as rebeliões e fugas para os quilombos.

As condições da escravidão dificultavam a formação de famílias e comunidades, já que os familiares e amigos poderiam, de uma hora para outra, serem vendidos para outros senhores. Era necessário criar outros vínculos a partir do trabalho, dos grupos de convívio, da religião e esses vínculos foram fundamentais para a criação e continuidade de valores e referências culturais.

A identidade étnica era um fator importante para os Africanos e significava lealdade e ajuda mútua através de redes de solidariedade, porém, a escravidão fez necessário formar alianças com povos de outras regiões para a sobrevivência ao cativeiro, para isso laços comunitários se formaram nas senzalas e foram responsáveis pela preservação e transmissão da cultura africana.

Outro fator que dificultava a formação de famílias era a tendência do tráfico em importar mais homens que mulheres. Mesmo assim, os cativos buscavam manter relações conjugais estáveis e construir redes de parentesco para além dos laços consanguíneos. Essa recriação de laços familiares na colônia era fundamental para que o cativo pudesse enfrentar a separação dos familiares deixados na África e foi fator importante para enfrentar e transformar as condições da vida escrava (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

No interior da família constituída aqui, muitas vezes era possível recuperar valores, formas de convivência doméstica e crenças vivenciadas na África. A formação de laços familiares foi importante também para a manutenção dos espaços de moradia, acesso a uma parcela de terra para cultivo e para reagir às práticas de domínio senhorial. Assim, a atuação em família ampliava as possibilidades de sobrevivência dos cativos e permitia a elaboração de projetos de liberdade [...]. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 98).

Na colônia, coexistiam diversas tradições religiosas africanas e, tanto nas áreas urbanas como nas áreas rurais, as religiões africanas foram importante fator de agregação

entre os escravos e libertos. Aqui nasceram e se desenvolveram novas estruturas religiosas, as que hoje chamamos afro-brasileiras.

As religiões africanas, consideradas naquele período como superstição, feitiçaria, curandeirismo, eram práticas consideradas ilegais e até criminosas e os africanos e afro-brasileiros não tinham liberdade para cultuar seus deuses e santos. Porém, para tentar prevenir rebeliões e diminuir as tensões entre senhores e escravos, essas práticas eram, muitas vezes, toleradas.

Foi em meio à luta cotidiana pela sobrevivência, formação e manutenção de laços familiares e preservação de sua cultura e religião que escravos africanos e seus descendentes formaram laços que possibilitaram a manutenção de valores trazidos de seu continente de origem e forjaram caminhos para atingir a liberdade.

### **1.3 Movimentos de resistência: a luta pela liberdade, os movimentos sociais e o fim da escravidão**

A trajetória do negro no Brasil não simbolizou a inércia, mas sim a luta pela liberdade e a indignação perante a escravidão. A rebeldia escrava era uma marca das sociedades escravistas das Américas, e a busca pela liberdade sempre foi uma estratégia de luta e um dos principais objetivos do escravo. Os motivos eram diversos: trabalhos excessivos, separação de suas famílias, castigos, eram alguns das razões que os motivava.

A desobediência às regras de trabalho que lhes eram impostas nas plantações, as ocupações de terras, as revoltas e fugas foram alguns dos mecanismos de enfrentamento criados pelos negros contra o sistema escravista. Esse processo de organização é definido como resistência negra (MUNANGA; GOMES, 2006).

A luta pela liberdade para os escravos assumiu diversas formas e eram determinadas por fugas, quilombos e revoltas. Centenas de quilombos<sup>4</sup> foram formados, de diversos tamanhos e que perduraram por diversos períodos. O mais popular, o Quilombo dos Palmares data do século XVII, era formado por povoados na Serra da Barriga, onde hoje é a região de Alagoas. Possuía milhares de habitantes sendo considerado o maior quilombo das Américas e mais importante quilombo brasileiro. Foi vencido após sessenta e cinco anos de combate.

---

<sup>4</sup> Quilombos eram comunidades formadas por escravos fugidos de seus senhores no período do Brasil Colônia. Eram locais escondidos no meio das matas e tinham como forma de manutenção, especialmente, a agricultura e a pesca. Nessas comunidades, eles viviam conforme sua cultura de origem e representaram uma forma de resistência à escravidão. O mais famoso quilombo foi Palmares, localizado onde hoje é o estado de Alagoas. Ainda hoje existem os chamados Quilombos Remanescentes, especialmente no interior do Brasil, que são formados por descendentes de escravos.

Porém, outra forma de se conseguir a liberdade, era através das cartas de alforria, que poderiam ser feitas pelo seu senhor em cartório. Os negros que recebiam essas cartas eram os chamados negros libertos, ou forros. As alforrias poderiam ocorrer de forma gratuita ou paga, em testamento após a morte dos senhores, depois de anos ou décadas de dedicação e serviços prestados ao senhor. As alforrias onerosas requeriam que o escravo pagasse ao senhor por sua liberdade. Havia casos inclusive que outros escravos eram dados como pagamento da liberdade do escravo.

Até meados do século XVIII, raros eram os escravos que conseguiam a alforria e a maioria deles morria em condição escrava. Em Salvador, entre 1684 e 1745, somente um por cento da população escrava conseguia, anualmente, a alforria (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Muitos escravos eram alforriados já em idade avançada, quando não mais podiam trabalhar e acabavam internados em hospitais ou asilos. Outros acabavam vagando pelas ruas pedindo esmolas para sobreviver.

A alforria nem sempre era sinônimo de total liberdade ou melhores condições de vida. O liberto estava marcado pelo estigma de ter vivido na escravidão. No século XVIII inclusive, os negros foram impedidos pelas autoridades coloniais de usar determinadas vestimentas e se igualar aos brancos, com o objetivo de manter a distinção social.

Uma parcela significativa da população negra livre e liberta vivia no campo, muitos deles ocupavam terras arrendadas ou doadas por seus antigos senhores, onde prestavam serviços ou entregavam parte do que plantavam. Outros ocupavam terras de fronteiras e viviam da pequena roça, da caça e da pesca. Nas cidades, trabalhavam como artesãos, alfaiates, mestres de obras, carpinteiros, joalheiros, ferreiros, entre outros. Entre as mulheres negras libertas e livres, o trabalho era dividido entre o comércio ambulante, a costura, o bordado, e outras profissões do mundo doméstico, além de exercer funções como parteiras e enfermeiras. Em Minas Gerais, era comum o trabalho na ornamentação, na pintura e na escultura das igrejas, como exemplo, o ex-escravo Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, que ficou famoso esculpindo imagens da igreja católica.

Após a Independência, a Constituição do Império do Brasil, de 1824, declarava que apenas os libertos nascidos no Brasil eram “cidadãos brasileiros”, os africanos libertos eram considerados estrangeiros. Para gozar de alguns direitos de cidadania, era necessário conseguir títulos de naturalização. Até mesmo os libertos brasileiros tinham certas restrições para exercer seus direitos políticos, não poderiam se eleger para cargos políticos e somente poderiam votar se tivessem uma renda estipulada (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Os negros e mestiços pobres, livres e libertos, especialmente os que viviam nas cidades, participavam ativamente de vários protestos contra a escassez de alimentos, o desemprego e o aumento abusivo dos preços de gêneros de primeira necessidade, e foram eles os que mais sofreram as severas consequências das crises econômicas que seguiram à independência. Eram ativos participantes das lutas pela independência e o domínio português. Sua esperança era que essa mudança viesse lhe trazer melhores condições de vida e ampliar seus direitos.

Muitos deles lutaram em diversas revoltas que ocorreram a partir de 1830. Após a independência do Brasil, negros livres e libertos queriam maior participação política e saíram às ruas para lutar por essa causa. No geral, todos esses movimentos aos quais os negros participavam, tinham como marca registrada a consciência racial dessa população. Lideranças negras se destacaram em diversos movimentos sociais.

Como destaca Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 163):

Durante o chamado ‘período regencial’ (1831-1840), quando as elites regionais se dividiram em várias facções, cada uma defendendo projetos políticos próprios para governar o país após a abdicação de Pedro I em 1831, o ‘povo de cor’ aproveitou a ocasião para protestar contra a opressão e reivindicar direitos de cidadania, como já assinalamos no capítulo anterior. Durante a Balaiada (1830-1840) movimento rebelde ocorrido no Maranhão e que se estendeu até o Piauí, lideranças negras se destacaram, a exemplo do ‘preto’ Cosme, que liderou cerca de três mil negros quilombolas. No Pará, a chamada ‘Revolta dos Cabanos’ ou Cabanagem (1833-1840) mobilizou milhares de pessoas, a maioria índios, negros e caboclos. Esses setores populares imprimiram sua marca à revolta, tanto que a palavra ‘cabano’, que nomeou o movimento, referia-se à gente humilde que habitava cabanas à beira do rio Amazonas.

Além dessas revoltas, a Sabinada (Bahia - 1837), liderada pelo mulato Francisco Sabino Vieira, e a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul -1835-1845), contaram com a adesão de negros livres e libertos.

A ideia de modernidade, após a Independência, veio aliada a projetos de progresso e civilização que, na maioria das vezes, visava controlar e disciplinar as populações negras e era pautada em modelos europeus, seja em hábitos, maneira de trabalhar ou morar. Com essa ideia de civilização, as elites justificavam as leis que proibiam o batuque, a capoeira, o samba, as religiões africanas e outras manifestações culturais que tivessem ligação com a África (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Ao longo de todo século XIX, percebe-se que barreiras raciais impunham limites à ascensão social dos negros e a ‘cor da pele’ era elemento que classificava socialmente. Quanto mais escura a pele, aumentava os limites e a discriminação.

Porém, nas sociedades oitocentistas, uma parcela muito pequena da população negra liberta possuía uma situação financeira estável, apesar de não fazer parte das elites econômicas. Alguns conseguiram ser: médicos, advogados, engenheiros, professores, ou ocuparam cargos públicos. Mas isso incomodava sobremaneira alguns setores da sociedade.

A história brasileira teve grandes nomes de negros que se destacaram na literatura, no direito, na engenharia, entre outros. Muitos negros estiveram à frente dos movimentos abolicionistas no país, pela melhoria das condições de vida e garantias de cidadania para o povo negro.

A partir do fim do século XVIII, movimentos abolicionistas reivindicavam o fim do tráfico e a extinção do trabalho escravo e foram responsáveis pela condenação da escravidão e outras formas de trabalho forçado em várias partes da Europa e das Américas e culminou na proibição do tráfico negreiro, em 1850.

No Brasil, somente após a proibição do tráfico negreiro na Europa e em outros países da América, a discussão que já percorria outras nações, começou a sofrer algum impacto. O preço do escravo subiu e, dessa forma, possuir escravos passou a ser privilégio dos mais ricos.

Nas regiões cafeeiras do Sudeste, o interesse dos fazendeiros de café era que a escravidão se prolongasse, já que ela ganhou ainda mais força com o crescimento da exportação do café. Políticos dessas regiões fizeram de tudo para protelar qualquer medida que adiantasse o processo de emancipação.

Porém, as reações dos negros passaram a ser sentidas com maior intensidade através do aumento das fugas e do número de quilombos por todo o Brasil. Os negros não esperariam passivamente por sua libertação.

Depois da abolição da escravidão nos Estados Unidos, em 1865, apenas Brasil e Cuba ainda mantinham o a exploração do trabalho escravo nas Américas. O governo imperial começa então a tomar algumas medidas para promover a substituição gradual do trabalho escravo no Brasil, o que não foi aceito calmamente pelos proprietários de escravos. Uma medida tomara foi a extinção dos castigos com chicotes e o emprego de escravos em obras públicas (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Em meados da década de 1860, surgiram vários movimentos e associações abolicionistas em todas as regiões do Brasil. Estudantes, professores, jornalistas, advogados,

médicos, artistas e diversos segmentos da sociedade se mostravam favoráveis à abolição. Muitos intelectuais negros participavam ou lideravam esses movimentos.

O movimento no geral abrigava pessoas e grupos com visões políticas e objetivos diferentes. Havia os que apostavam na abolição como um instrumento que traria benefícios para os ex-escravos e seus descendentes e defendiam reformas sociais para complementar a abolição. Porém, havia também grupos que achavam que a escravidão e os escravos eram um empecilho ao desenvolvimento do país, e a abolição era necessária para que os negros fossem substituídos por imigrantes europeus.

Os abolicionistas atuaram, especialmente, na propaganda antiescravista, através de crônicas e artigos em jornais, trazendo à tona o tema em discussões no parlamento, nas praças e nos teatros, além de, em alguns casos, prestar assistência jurídica aos cativos.

Enquanto isso, na Inglaterra, o tráfico já havia sido extinto desde 1807, motivados pela revolução industrial e o acúmulo de capital, quando surgiu a necessidade da ampliação de mercados e as atividades escravistas e as práticas monopolistas tornaram-se obsoletas.

Para defender seus interesses econômicos e favorecer o crescimento de seu mercado, a Inglaterra passou a pressionar os países que possuíam colônias que ainda sustentavam o trabalho escravo.

A partir de 1822, a Inglaterra passou a pressionar diretamente o Brasil. Aproveitando-se da necessidade do governo brasileiro de reconhecimento da independência, a habilidosa diplomacia inglesa patrocinou a assinatura, em 1825, do Tratado de Paz e Amizade, entre os reinos de Portugal e do Brasil. No ano seguinte, a Inglaterra firmaria com o Brasil uma Convenção reconhecendo a independência, mas estipulando o prazo de três anos após a sua ratificação (que ocorreu em 1827), para o encerramento do tráfico. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 30).

As pressões inglesas não conseguiram extinguir de imediato o tráfico, que ainda perdurou durante décadas, mas foram de expressivo significado, junto às pressões populares dentro do país, para que legislações em favor dos negros fossem propostas.

Exemplo disso ocorreu em 1871, com a aprovação da Lei do Ventre Livre. A partir dela, eram consideradas livres as crianças recém-nascidas das mulheres escravas e obrigava seus senhores a cuidar delas até a idade de oito anos. A lei também acabava com a necessidade de concessão da alforria pelos senhores, o escravo que pagasse por sua liberdade, tinha agora o direito de adquiri-la. Essa lei definiu os caminhos que levariam o Brasil a extinguir o tráfico, de forma lenta e gradual, através de muita luta e resistência, respeitando o direito de propriedade dos senhores.

E enfim, cedendo às pressões populares e inglesas, no dia 13 de maio de 1888, a princesa regente sancionou a Lei Áurea, que extinguiu em definitivo a escravidão no Brasil, uma instituição de mais de três séculos. Em apenas dois artigos, a lei dizia: “É declarada extinta a escravidão no Brasil” e “Revogam-se as disposições em contrário.” (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 40).

É importante destacar que, nesse período, apenas 5% do povo negro ainda vivia sob o modo escravista. A grande parcela dos negros que vivia no Brasil já havia conseguido sua libertação. O que ocorreu foi um respaldo legal de sua libertação.

Com a abolição da escravidão, sem uma preocupação em a interação socioeconômica dessa população e sem propostas que garantissem ao negro o mínimo de condições de cidadania, os negros, abandonados à própria sorte foram obrigados a aceitar o trabalho recusado pelo branco, sendo mal remunerados, como única forma de lhes garantir a sobrevivência. Grande parte dessa população ex-escrava continuou vivendo nas fazendas, negociando com os antigos senhores, suas condições de permanência dali por diante.

Para Fernandes (2008, p. 15):

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade de manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais que tivessem por objetos prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

Junto da abolição, extinguiu-se também o fator que diferenciava e definia os papéis sociais diferentes de senhores e escravos e, conseqüentemente, a posição de mando dos primeiros. “Como bem disse um jornalista da época, era indiscutível que a palavra *escravo* deveria ser riscada do vocabulário nacional, mas não se admitia que o termo *senhor* também fosse extinto.” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 203).

A repressão policial tornou-se cada dia mais “necessária” para justificar o medo que as autoridades nutriam dos recém libertos e que eles pudessem contestar contra as desigualdades sociais que eles vivenciavam, além do medo de vingança. Muitos utilizavam o argumento de que esse povo não conseguiria viver em uma sociedade em que eles não fossem comandados por um rei ou um senhor.

Mantinha-se assim o autoritarismo, o preconceito racial, e as relações de dependência que fortaleceram por séculos a sociedade escravista. Após a abolição, era claro que determinados setores da sociedade não queriam perder seu status e sua posição sócio racial. As teorias raciais vinham firmar isso.

O termo *raça*, em Portugal e nas colônias, até as primeiras décadas do século XIX, estava associado à descendência e à religião. A ordem racial do “estatuto da pureza de sangue”, estruturava as relações entre os portugueses e os povos da África e das Américas. Quem não professasse a fé católica ou fosse recém convertido era considerado descendente de “raça infecta”, de “sangue impuro”. Esse sistema limitava o acesso de certos grupos sociais a determinados espaço e cargos e justificava as desigualdades sociais (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Com o passar do tempo, a religião e a descendência perderam espaço para a ciência e as teorias raciais, inventadas na Europa e nos Estados Unidos para explicar as diferentes características e origens dos grupos humanos.

No Brasil, essas teorias ganharam força especialmente, entre 1870 e 1930, e utilizavam de argumentos biológicos para relacionar as características físicas a capacidade intelectual dos indivíduos. “[...] as nações europeias eram o modelo de sociedades mais adiantadas, e os povos africanos e indígenas eram tidos como os mais atrasados e ‘bárbaros’.” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 205).

A partir daquele momento, cabia à ciência, e não mais à religião, justificar a colonização, a exploração europeia e a desigualdade social nas sociedades escravistas. Essas teorias apresentavam uma relação entre raça, características físicas e comportamentos. Seus argumentos defendiam que a raça branca era superior à negra e que era possível que uma sociedade pudesse se “desenvolver”, sair dessa condição, e isso era possível através da miscigenação. A expectativa para esses teóricos era que o Brasil se tornasse predominantemente branco.

Iniciaram-se os investimentos do governo brasileiro no incentivo à imigração de europeus para ocupar as terras brasileiras. Os imigrantes que aqui chegavam, financiados pelos proprietários de terras, vinham com garantia de postos de trabalho, especialmente nas grandes lavouras. Muitos receberam terras, sementes e ajuda financeira do governo.

Em 1850, foi sancionada a Lei de Terras<sup>5</sup>, que garantia que elas só poderiam ser adquiridas através da compra. Isso impossibilitou o acesso à terra por pessoas pobres, e tirou dos negros o direito de se conservar até mesmo as terras dos Quilombos, já ocupadas por eles.

O suporte dado pelo governo brasileiro aos imigrantes europeus foi negado aos negros recém-libertos e os obrigou a se recolher para as regiões menos desenvolvidas e ocupar os postos de trabalho socialmente inferiores, fundamentando sua posição inferiorizada na estrutura de classes do sistema de estratificação social (HASENBALG, 1979).

Assim como os negros, a maioria dos imigrantes europeus não possuía qualificação, recursos econômicos ou mesmo haviam frequentado a educação escolarizada. No entanto, os negros foram excluídos dos postos de trabalho, seja das plantações ou dos centros urbanos, que naquele período se encontravam em plena ascensão industrial, e foram substituídos pelos brancos, não apenas pelas medidas governamentais de apoio ao imigrante, mas pelo preconceito e discriminação que vinha dos proprietários de terras e dos meios de produção.

Evidencia-se o objetivo de impossibilitar a ascensão social e o crescimento econômico do negro. Além disso, estimula-se o ideal do “branqueamento” da população, que perdurou nos projetos do governo brasileiro até meados de 1930 e o ideário de discriminação racial que perdura até os dias de hoje.

Mas a população não aceitou passivamente essa situação, reagindo diante da exclusão que vinha sofrendo, e promoveu, já nos primeiros anos da Primeira República, revoltas urbanas e rurais para reivindicar as mudanças que a abolição deveria ter-lhes assegurado.

Para responder ao quadro de marginalização a que eram submetidos, os negros libertos, ex-escravos e seus descendentes, fundaram diversos grupos, clubes e associações, que, posteriormente, foram chamados de movimento negro organizado. Esses grupos tinham caráter assistencialista, recreativo ou cultural e desempenharam importante papel de mobilização social.

A história de alguns desses grupos remonta ao período da escravidão e da luta pela liberdade, outras se formaram já no século XX, mas o significado dessas organizações e da participação política do negro foi de extrema importância para o combate à discriminação e propostas de inclusão social do negro no Brasil.

Eram irmandades religiosas, sociedades beneficentes, associações, que surgiam com o objetivo de ajudar a sociedade negra a enfrentar situações de dificuldade a que eram

---

<sup>5</sup> A Lei de Terras, aprovada por D. Pedro II em 1850, determinava regras para a posse, manutenção e uso das terras, além de regular sua comercialização, já que determinava como única forma de aquisição de terras públicas, a compra, impossibilitando a posse e transformando a terra em propriedade privada. Essa lei foi responsável pela consolidação dos latifúndios no Brasil.

submetidos antes e pós abolição. A grande força dessas organizações surgia, especialmente, nos espaços de trabalho e no enfrentamento da discriminação. Espaços de recreação e lazer também foram criados, devido à discriminação sofrida nos clubes sociais frequentados por brancos, aos quais, muitas vezes, os negros eram impedidos de permanecer.

A organização da comunidade negra contribuiu para a criação de uma imprensa negra que teve grande importância e repercussão naquele período. A circulação dos primeiros jornais brasileiros só foi permitida após 1808 com a chegada da família real portuguesa, mas só em 1833 surgiu o primeiro jornal da imprensa negra no Brasil, intitulado: “O Homem de Cor”.

Outros jornais de grande relevância surgiram em diversos Estados e representavam a comunidade negra brasileira, tendo em seu quadro escritores, intelectuais e militantes da comunidade negra, que tiveram seus nomes consagrados dentre eles: Antônio Pereira Rebouças, Manoel Querino, José Correia Leite, Abdias Nascimento, Gustavo Lacerda, José do Patrocínio, Luiz Gama e Machado de Assis (NETO, 2015).

Nesse período, não se encontrava, na grande imprensa, espaço para debater e noticiar os problemas vivenciados pela população negra. Muitos dos intelectuais que militavam através dos jornais e periódicos defendiam o reconhecimento da contribuição que os negros trouxeram para a construção do país.

Falar sobre os preconceitos vivenciados pelo negro era algo reprovado, pois a sociedade brasileira não reconhecia o racismo, muito menos identificava a discriminação racial como a causa da dificuldade de ascensão social da população negra. A situação de negação do preconceito era algo conveniente, pois assim o governo brasileiro se isentava de qualquer responsabilidade sobre a situação de pobreza e marginalidade que vivenciada a população negra (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, em 1930, foi criada com o objetivo principal de enfrentamento do preconceito racial que impedia a ascensão social dos negros e a luta política.

A luta por maiores e melhores condições de trabalho também foi um marco da FNB. Uma importante reivindicação feita no Governo Vargas, foi pelo fim da imigração europeia, para aumentar as oportunidades de emprego e pela admissão de negros nos cargos públicos. Em 1931, foi promulgada, pelo então presidente, a Lei de Nacionalização do Trabalho, que previa a admissão de pelo menos dois terços de trabalhadores brasileiros nos estabelecimentos comerciais e industriais. Porém, outras determinações racistas continuavam a ser tomadas durante esse mesmo governo, seguindo os moldes europeus de prevenção e repressão fundamentadas pela medicina legal e sua ideologia racial, que entendia o crime como uma

manifestação de desvio de comportamento de fundo racial, quando os negros e mestiços eram “criminosos em potencial” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Como os demais movimentos sociais brasileiros, o movimento negro organizado viveu a repressão durante o período do Estado Novo (1937-1945), mas renasceu no fim da ditadura de Vargas, representado pela União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental Negro (DOMINGUES, 2003).

Um personagem de grande importância para o movimento negro brasileiro e internacional foi Abdias do Nascimento, um dos fundadores da Frente Negra Brasileira e do jornal Quilombo, que reunia intelectuais negros e brancos para promover a denúncia do racismo brasileiro. Foi ele também que fundou o Teatro Experimental do Negro (TEM), que tinha o objetivo de formar atores e dramaturgos afro-brasileiros, promover as tradições e cultura negra e denunciar a discriminação racial.

A atuação do TEM foi fundamental na organização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em maio de 1949, e do Iº Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Uma das questões discutidas pelo TEM foi a introdução do racismo pela população negra, expressa na aceitação do ideal de embranquecimento e a supervalorização dos padrões estéticos brancos. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 272).

Nas décadas de 1960 e 1970, enquanto o Brasil vivia a repressão da ditadura militar e a desarticulação do movimento negro, o resto do mundo era marcado por diversos movimentos que trariam diversas transformações culturais e políticas para a população.

Foram os anos dos movimentos estudantis e feministas na Europa, da luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, das guerras de independência de países africanos, da guerra do Vietnã, dos movimentos guerrilheiros na América Latina. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 281).

As comunidades negras das periferias de todo Brasil começam a sofrer influência em diversos segmentos representados pelos negros, especialmente norte-americanos, através da música, da cultura e da expressão estética. Os ideais políticos de militantes negros de outras partes do mundo, especialmente norte americanos e do continente africano, repercutiam entre militantes e intelectuais negros no Brasil.

No fim da década de 1970, surge o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial, que posteriormente passou a se intitular Movimento Negro Unificado (MNU), com o objetivo de contestar o ideal da democracia racial brasileira.

Outras organizações surgiram como o Instituto da Mulher Negra<sup>6</sup> (GELEDÉS) criado em São Paulo em 1988, com o propósito de combater o racismo e promover a valorização da mulher negra. No meio rural, há a participação maciça do negro no Movimento Sem Terra (MST) e nas comunidades remanescentes de quilombos. A partir dos anos 1980, houve uma fragmentação nas ações e na luta do movimento negro no Brasil e, na atualidade, a maior bandeira de luta tem sido as ações afirmativas.

#### **1.4 A política de educação brasileira: o negro, que lugar ocupa?**

##### *1.4.1 Marcos da política de educação brasileira*

Portugal não possuía, no período da colonização do Brasil, uma tradição educacional, até mesmo dentro da nobreza e da família real. Ler e escrever eram prerrogativas, especialmente, de alguns membros da igreja e funcionários públicos.

No Brasil, as ordens religiosas católicas foram as autoras da implantação de um sistema educacional. A mais importante delas foi a Companhia de Jesus, que veio para a colônia em 1549 com o objetivo de propagar a fé católica, a catequização dos índios e ensiná-los a ler e escrever, além de legitimar a expansão colonial e a dominação da metrópole.

A catequização dos índios garantiu a conversão dessa população à fé católica e sua submissão aos senhores brancos. Depois de algum tempo, como eram os únicos educadores, dedicaram-se a ensinar os filhos homens dos colonos. Às mulheres era permitido aprender boas maneiras e prendas domésticas.

Segundo Romanelli (1987, p. 35):

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.

Além do papel de tornar os índios mais dóceis e adaptados ao trabalho, a Companhia de Jesus voltou-se para a educação das elites dirigentes. A população pobre era excluída desse

---

<sup>6</sup> Geledés é uma organização política fundada no Brasil em 1988, para lutar contra o racismo e o sexismo e é considerado uma das maiores ONGS de feminismo negro do Brasil. O nome Geledé é originário das sociedades secretas femininas religiosas, originárias das sociedades africanas Yorubás (GELEDÉS, 2016).

processo. Aos negros era permitido catequizar, como forma de combater seus cultos de origem, mas não lhes era permitido frequentar educação formal. Esse modelo perdurou durante todo o período colonial, imperial e republicano, sem apresentar nenhuma modificação em sua estrutura.

Por mais de duzentos anos, o modelo jesuíta foi o único modelo de educação conhecido no país, até que em 1759 foram expulsos, acusados de conspirar contra o reino. Nesse período, Portugal era administrado pelo Marquês de Pombal, que realizou diversas reformas no campo educacional, entre elas a Reforma Pombalina, com o objetivo de tirar o poder do ensino do âmbito da Igreja e o colocar nas mãos do Estado, o que motivou a expulsão jesuítica.

Apesar das falhas do sistema educacional jesuíta, do caráter dogmático, dos métodos autoritários e conservadores que eram adotados, Fernando de Azevedo explica que a reforma representou:

[...] a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que esta destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou medir a sua extensão. (AZEVEDO, 1976, p. 47).

A resposta ao ensino veio através das “Aulas Régias”, um modelo educacional que ofertava aulas de disciplinas isoladas e que novamente era restrita às elites locais.

Após a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808 os interesses para os rumos da educação na Colônia mudaram. Era necessário agora atender a uma demanda da aristocracia portuguesa e capacitar os futuros ocupantes dos cargos político administrativos e burocráticos. Nesse período, o Ensino Superior foi a maior preocupação da Coroa, e os demais níveis de ensino continuaram deixados em segundo plano.

Enquanto os países colonizados pela Espanha na América tiveram suas primeiras Universidades ainda no século XVI, no Brasil, o início da criação de instituições de Ensino Superior só iniciou a partir do século XIX. Até então, quem queria continuar os estudos e possuía influência ou recursos para tal, ia estudar na Europa.

Após a Independência do Brasil, em 1822, sob as influências das ideias liberais, a educação passa a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado. Como afirma Carvalho (1972, p. 2):

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos

mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império.

Em 1827, D. Pedro I sancionou uma lei criando as Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades mais populosas do Império, as chamadas pedagogias. Esse era o único nível ao qual às meninas tinham acesso. Às crianças negras, indígenas e mestiças era negada qualquer forma de escolarização.

Em 1834, com o Ato Institucional, a responsabilidade do Ensino Primário Médio passou a ser das províncias e o poder central regulamentaria apenas o Ensino Superior.

Nesse período, o ensino público secundário permanecia fragmentado em aulas isoladas. Surgiram os primeiros liceus, que reuniam as disciplinas avulsas que havia nas capitais das províncias. Em 1837, foi fundado em antigo Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, o Colégio de Pedro II, estabelecimento imperial proposto como estabelecimento modelos do Ensino Secundário. A partir desse período, surgiram também os estabelecimentos particulares de Ensino Secundário.

Em pouco tempo, o número de estabelecimentos particulares e matrículas superou as escolas públicas, o que contribuiu ainda mais para a elitização da educação. Os filhos dos aristocratas eram matriculados nas escolas particulares com o objetivo de atingir o nível superior, o que lhes proporcionaria cargos na administração do país.

Em 1854, foi instaurada a Reforma Couto Ferraz, que tornava obrigatória a escola primária para crianças acima dos sete anos, e às escolas primárias e secundárias da corte, gratuidade.

Com o advento da República (1889), seus primeiros anos foram marcados por diversas propostas educacionais com o objetivo de uma renovação no ensino. Porém, as diversas reformas não se mostraram satisfatórias para resolver os problemas educacionais e a educação tradicional perdurou em decorrência do modelo socioeconômico que não sofreu mudanças com a implantação da República.

Como afirma Azevedo (1953, p. 134):

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo declínio do modelo agrário-comercial-exportador e pela ascensão da indústria, com o modelo nacional-desenvolvimentista, o que proporcionou o fortalecimento da classe burguesa. Como consequência da industrialização, da urbanização e das transformações econômicas, deu-se um impulso à modernização do país. Esse movimento atingiu também a educação, com o impulsionamento do ensino popular e do ensino profissionalizante. A partir daí ocorreram diversas reformas em todos os níveis de ensino.

Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, que reuniu os cursos superiores já existentes na cidade de forma isolada: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. Em 1935, ela se transformou na Universidade do Brasil e, posteriormente, em Universidade Federal do Rio de Janeiro. Outras Universidades públicas e particulares foram criadas em vários estados da federação.

Nesse contexto, um movimento, que tinha o ideário de contestar o modelo tradicional das práticas pedagógicas ganhou força no Brasil, e profissionais da área da educação se uniram para denunciar o analfabetismo e os diversos problemas que enfrenta a educação brasileira, é o movimento da Escola Nova. O referido movimento, também denominado “escolanovismo” busca referências europeias e defende a educação laica, universal, gratuita e obrigatória, além da reestruturação do sistema educacional e da importância do papel do Estado na educação (RIBEIRO, 2001).

Os ideais escolanovistas combatiam uma educação restrita apenas à elite e vinculada à religião, buscavam a educação para todos, independente da classe social, em um período em que o analfabetismo chegava a 80% da população. Esses ideais foram de extrema importância para as mudanças que viriam a acontecer nas próximas décadas na política de educação brasileira.

Outros acontecimentos importantes marcam essa e as décadas seguintes. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde e a Constituição Federal de 1934 tem um capítulo dedicado à Educação, atribuindo à União o delineamento das diretrizes educacionais do país. São criados o Conselho Nacional e os Estaduais de Educação. A educação é reconhecida como direito de todos e o ensino primário passa a ser obrigatório. São destinados recursos mínimos para a área.

Com a instauração de um regime ditatorial em 1937, o Estado Novo, e com a absorção um modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização, mudanças estruturais passam a acontecer, inclusive dentro do modelo educacional, que passa a assumir uma nova proposta com o objetivo de atender as demandas que surgiam do mercado de trabalho.

Diversas reformas foram implantadas nos anos seguintes, algumas vistas como um avanço e outras vistas como um retrocesso a uma política de educação pública. O período que se segue é marcado pela disputa entre as ideologias da igreja católica e as ideias liberais.

Sob a hegemonia das ideias novas, a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências. Mas, nessa mesma década observa-se o declínio do ideário renovador: as experiências mencionadas se encerram no final dos anos 60 [...]. (SAVIANI, 2005, p. 34).

Em 1961, quase trinta anos após ser prevista na Constituição Federal de 1934, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê os fundamentos, estrutura e normatização da educação brasileira. Nesse período, também alguns setores da sociedade apontam para a educação popular e surgem os Movimentos de Educação Popular.

Em 1964, os ideais de uma escola mais democrática são desencorajados com o início do regime militar e todo o sistema de ensino do país é reorientado para atender à ideologia e o modelo desenvolvimentista agora adotado pelo governo.

O novo governo, preocupado com a industrialização, priorizou uma educação para a execução de tarefas, e não para o 'pensar'. O modelo de educação nesse período, refletia o modelo antidemocrático e o posicionamento ideológico de seus governantes. Eclodem as revoltas e os movimentos estudantis e dos trabalhadores, que reclamavam maior liberdade democrática. A repressão foi severa. Professores e alunos foram presos ou mortos, universidades foram invadidas e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi proibida de exercer qualquer atividade. Esse foi um período marcado também pela expansão das universidades e pela criação do vestibular classificatório.

Ainda durante o regime militar, foi instituída nova reforma que culminou na Lei 5.540/68, que reformulou o Ensino Superior e na Lei n 5.692/71, que modificou o Ensino Primário e Médio, passando a ser denominados: Ensino de Primeiro e Segundo grau. As disposições da LDB de 1961 que se referiam ao Ensino Primário, Médio e Superior foram revogadas, em substituição às duas leis que tratavam separadamente dos dois níveis de ensino. (SAVIANI, 2005).

Em relação ao Ensino Superior, a pressão dos estudantes, professores e dos setores ligados ao regime militar foram responsáveis por importantes mudanças, como relata Saviani (2005, p. 35):

Respondendo à primeira pressão, a Lei 5.540 proclamou a autonomia universitária, e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa aboliu a cátedra e

elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do Ensino Superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional.

Após o fim da ditadura militar, diversas perspectivas da política nacional foram reconsideradas, entre elas a Política de Educação que, com a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, sofreria muitos avanços, especialmente no reconhecimento da Educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

As ações empreendidas a partir de então, intensificaram seu foco na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e, através de diversos programas, buscaram garantir a permanência dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, na escola.<sup>7</sup>

Diversos fatores influenciaram na implantação de políticas educacionais que apontavam para a ampliação do grau de escolaridade da população brasileira. Entre eles, o interesse de organismos internacionais<sup>8</sup> e o processo de redemocratização do país e a luta de diversos movimentos sociais influenciaram nas ações do Estado na implementação de políticas educacionais mais abrangentes e efetivas.

A década de 1990 compreende um período com forte influência neoliberal<sup>9</sup> nas políticas públicas e, de forma particular na política de educação. Após a promulgação da Constituição de 1988, a LDB/1971 é considerada obsoleta e inicia-se um debate sobre uma nova legislação que abarque as novas concepções de educação que os moldes neoliberais sugerem, porém, esse debate só é concluído em 1996, e resulta na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a), sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A nova LDB/1996, apesar de seu caráter conservador, não deixou de ser a legislação mais completa em defesa da educação e obteve importantes avanços, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).<sup>10</sup> (CERQUEIRA; SANTOS, 2009).

---

<sup>7</sup> Exemplos dessas ações estão os programas de transferência de renda condicionados a frequência escolar, iniciado com a Bolsa Escola em 1995 (inserido em 2003 ao Programa Bolsa Família), e ainda a oferta de livro didático e a garantia de merenda escolar.

<sup>8</sup> A partir da década de 1990, os órgãos internacionais entre eles, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), promoveram e financiaram propostas para educação nos países periféricos, visando a ações governamentais que pudessem ampliar as estatísticas educacionais.

<sup>9</sup> O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais em países como Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação.

<sup>10</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi criado pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996 (BRASIL, 1996c) e regulamentado pela Lei n° 9.424/96 (BRASIL, 1996b), e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), em 2006.

A postura neoliberal na gestão da educação se destaca na Educação Superior. São realizados parâmetros de padronização do ensino, direcionadas a um modelo educacional para atender às demandas de mercado, aliadas às pressões populares por maior acesso à educação Superior; políticas de acesso passam a ser anunciadas para a inserção de estudantes provenientes de famílias de baixa renda em instituições privadas e públicas de Ensino Superior. São elas: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Educação à Distância (EAD), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei de Cotas no Ensino Superior.

O que se percebe com essa breve análise da educação escolar brasileira é que, historicamente, essa política nunca foi uma prioridade nos investimentos político-sociais do país e, até então, serviu para atender os interesses de uma determinada classe social, aquelas detentoras dos meios de produção. A organização com que foi estruturada a educação conservou-a sem mudanças substanciais que conferiu a ela o perfil de transmissora da ideologia das elites dominantes.

#### *1.4.2 A população negra e o acesso à educação formal*

Estudos da trajetória educacional dos negros no Brasil são recentes e ainda é difícil encontrar fontes que tratem dessa temática com mais profundidade, em parte, devido à carência de registros históricos da participação dessa população na construção de nossa sociedade para além do papel de escravizado.

Na contemporaneidade, faz-se necessário buscar respostas sobre as circunstâncias do acesso da população negra à educação escolarizada, um sistema dual, que se refletiu expressivamente na comunidade negra desde os primórdios de sua implantação.

O fim da escravidão não proporcionou uma mudança na posição social do negro, nem mesmo veio atrelada a mudanças sociais, políticas e econômicas, que pudessem dar o mínimo acesso dessa população aos direitos essenciais. Não assegurou o acesso desse público ao mercado de trabalho, à educação, à moradia e acabou por isolá-lo econômica, cultural e socialmente.

Como reflete Hasenbalg (1979, p. 72):

A mudança no *status* legal dos negros e mulatos não se refletiu numa modificação substancial de sua posição social. À falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e ao limitado volume de habilidades sociais acrescentou-se a exclusão de oportunidades sociais e econômicas, resultantes da ordem social competitiva emergente. Os ex-escravos e homens livres de

cor foram relegados à margem inferior do sistema produtivo, dentro de formas econômicas, pré-capitalistas e áreas marginais de economia urbana.

Mesmo após a Independência, com a fundação das escolas de primeiras letras ou escolas primárias, às crianças negras e mestiças era negada a introdução à educação formal. Apenas cidadãos brasileiros podiam frequentar essas escolas.

Com a Reforma Couto Ferraz, de 1854, a escola primária passava a ser obrigatória para crianças acima dos sete anos, porém, não eram permitidos adultos, nem crianças escravas ou com doenças contagiosas. O que tornava o acesso do negro escravo, adulto ou criança, bem mais difícil, até porque, naquele período, a eles eram associadas as doenças contagiosas como varíola e tuberculose (CRUZ, 2005).

No que se refere ao acesso à educação formal, após a proclamação da República (1889), havia as escolas públicas oficiais, as escolas dos trabalhadores e as instituições particulares, todas destinadas ao branco. Porém, havia poucas informações de algum processo formal de escolarização para os ex-escravos (HILSDORF, 2003).

Entretanto, para contrariar as leis que os impediam e oferecer resistência a uma sociedade que os oprimia e excluía de qualquer processo civilizatório desde os tempos do cativo, alguns grupos desafiavam os padrões da época e se alfabetizavam.

Algumas hipóteses são apresentadas para tal evento: A educação informal, que pode ter ocorrido por meio da observação das aulas das sinhás-moças, ou outras situações transitórias; com a Reforma Couto Ferraz quando, apesar da manutenção da proibição do escravo nas escolas, os negros libertos, cujas famílias tivessem algum recurso ou que fossem protegidos por seus ex-senhores, poderiam utilizar-se da educação formal; a condução de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e até mesmo o interesse dos senhores de obter algum lucro com escravos que fossem alfabetizados, através da contratação de professores particulares para tal objetivo (CRUZ, 2005).

Percebe-se com o exame das reformas que foram promovidas no campo educacional nos séculos XIX e início do século XX, apesar do aumento do número de instituições educacionais públicas e privadas, a negação das condições objetivas e materiais da presença do negro nas escolas, seja através de legislação específica, seja através da perpetuação da discriminação racial reproduzida no interior das escolas.

As primeiras oportunidades objetivas de acesso à educação formal surgem com o desenvolvimento industrial nos finais do século XIX, que acaba por impulsionar o Ensino Popular e, especialmente, o Ensino Profissionalizante, que tinha como objetivo, a instrução dos filhos dos trabalhadores para qualificação de mão-de-obra que abastecesse o mercado

interno e foi responsável pela escolarização de uma pequena parcela da população negra, até então, excluída desse processo.

Nesse período, entretanto, existia um movimento das elites intelectuais e políticas e um discurso de que, após a abolição e uma emancipação abrupta, o negro precisava ser preparado para viver em sociedade e para uma nova forma de trabalho.

Como se refere Barros (2005, p.81):

Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação? Um dos meios aventados para a inclusão o mundo do trabalho livre seria a escolarização dos futuros ex-escravos, já que a escola era vista então como local de disciplinarização de corpos e mentes [...]. Uma preocupação dos homens do período era: como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção?

O discurso e os debates da importância da escolarização dos ex-escravos e seus descendentes tinha grande repercussão nesse período, porém, não foi suficiente para promover a igualdade do acesso a alunos brancos e negros nas escolas. Pelo contrário, a presença de estudantes negros era dificultada por meio de diversos mecanismos, desde a efetiva matrícula, até o cotidiano escolar e sutis mecanismos de discriminação.

Outros fatores dificultavam o acesso e permanência de estudantes negros na escola, como a falta de vestimenta própria, dificuldade para comprar o material escolar, a necessidade de trabalhar para ajudar os pais, a discriminação sofrida pelos professores e colegas, entre outros.

Tentando explicar a relação do acesso à educação e os significados da conquista do saber pelos grupos que não representavam as elites e as classes dominantes do país, Barros (2005, p. 90) incita:

Poderia a classe dominante sentir-se ameaçada pela suposta igualdade que a educação formal engendraria entre brancos e negros? Seria o acesso ao saber um elemento não apenas de dominação, mas também de mudança, podendo ser utilizado para o questionamento das diferenças e desigualdades e, portanto, indesejável para uma elite que queria manter o poder sobre aqueles que até pouco tempo eram suas propriedades?

A aproximação de uma aparente igualdade, promovida após a abolição, tornou o acesso à educação uma forma de manutenção do poder que poderia manter ainda certa superioridade aos brancos. As dificuldades criadas para o acesso desse público à escola formal podem ser entendidas como uma resposta velada para promover a manutenção da desigualdade do acesso a essa política que fica evidente até os dias atuais.

Entretanto, a aspiração da população negra e seu entendimento da importância de adentrar os muros da educação formal para mudar sua condição social era evidente. Em virtude desse cenário, vários atores impulsionaram a luta do povo negro pela garantia do seu espaço, especialmente no que se refere à educação. A imprensa negra, que surgiu após o início do século XX, apresentava em seus exemplares a necessidade do ingresso da população negra à educação formal e denunciava as altas taxas de analfabetismo desse público. A Frente Negra Brasileira (FNB), já citada anteriormente, também foi responsável pela organização no centro da capital de São Paulo, de uma escola que teve grande importância para a alfabetização da população negra naquele período. O Teatro Experimental Negro (TEN), também se tornou referência para o movimento negro brasileiro no campo da educação, pois, além de cursos de teatro, oferecia cursos de alfabetização. Esse grupo não representou apenas um grupo de teatro, sendo considerado como uma fundamental frente de luta.

Se considerarmos a formação histórica e social do Brasil, comprovaremos que a população negra, no decorrer dos séculos, experimentou uma série de privações que se traduziram em desigualdade de direitos e de papéis sociais, quando o branco, na maioria das vezes representava o papel de comando e o negro, o papel subalternizado.

Conforme estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), podemos compreender alguns números da desigualdade vivenciada pelos negros em relação aos brancos em nosso país. Segundo esse estudo, no período de 1993 a 2007, o número de negros no Brasil teve uma evolução de 45,1% para 49,8%, enquanto o número de brancos teve um decréscimo de 54,2% para 49,4 (PINHEIRO et al., 2009).

Ao analisar as informações da pesquisa, podemos inferir que o aumento desse número pode ser explicado pela mudança do comportamento da população com relação ao pertencimento a um determinado grupo ou raça e na forma como isso se traduz na auto declaração.

A diferença de renda dessa população também é destacada na pesquisa. Em 2007, enquanto 20% da população branca, encontra-se abaixo da linha da pobreza, esse número, quando se refere aos negros, sobe para 41,7%. No que diz respeito à situação de indigência, ao mesmo tempo, que 6,6% da população branca têm renda per capita mensal inferior à ¼ de salário mínimo, esse número é elevado para 16,9% em relação à população negra. E ainda, os dados comprovam que, nesse mesmo ano, entre os 10% mais pobres, 67,9% eram negros (PINHEIRO et al., 2009).

Os dados denunciam também a disparidade existente também para esse público na educação. Em 2007, a taxa de analfabetismo entre mulheres brancas acima de 15 anos era de

6,3% enquanto para as mulheres negras era de 13,7%. No que se refere à média de anos de estudo, os homens brancos apresentavam uma média de 8,1 e os homens negros apresentavam uma média de apenas 6,3 anos de estudo (PINHEIRO et al., 2009).

As informações da pesquisa denotam que os negros trabalham por mais tempo que os brancos no decorrer da vida, porém esse número é ainda maior se comparado ao trabalho sem carteira assinada, que representa 16,3% para os brancos e 23,4% para os negros.

No que se refere ao trabalho doméstico, as mulheres negras representam 21,4% desses postos de trabalho, enquanto entre as mulheres brancas, 12,1% desempenhavam essa mesma função. O que pode ser entendido como uma herança do escravismo brasileiro.

A respeito da proporção aos índices de desemprego, as mulheres negras representam 12,4% enquanto as mulheres brancas representavam 9,4%. Para os homens, o percentual de negros desempregados chega a 6,7% enquanto os brancos atingem 5,5%.

Em síntese, os números apontam para a situação de desigualdade que vivencia a população negra e demonstram que o racismo e discriminação, que possuem raízes históricas, continuam a sustentar a situação desprivilegiada que o negro experimenta em nossa sociedade. E ainda, que a situação econômica desprivilegiada do negro não é só uma questão de classe social, mas também uma questão racial que é visualizada na escola e que pode ser percebida em nosso sistema educacional, conforme discutiremos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO TÉCNICA E SUPERIOR NO BRASIL E A RESERVA DE VAGAS COMO SISTEMA DE INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO**

### **2.1 Reflexões sobre trabalho e educação – fundamentos ontológicos da vida social**

O ato de transformar a natureza segundo as necessidades humanas é o que se conhece por trabalho. A sensível relação entre trabalho e educação em seu ponto mais primitivo é uma relação de similaridade. A produção da existência humana através do trabalho se fundia com o processo educativo; através da relação de uns com os outros, o processo de aprendizagem dos elementos validados pela experiência era reproduzido e transmitido às novas gerações para permitir a continuidade da linhagem (SAVIANI, 2007).

Nas sociedades primitivas, os homens se apropriavam de forma coletiva dos meios de produção, educando-se e transmitindo seus conhecimentos para as próximas gerações. Era o modo de produção chamado de “comunismo primitivo”, onde não há a divisão de classes. A existência era produzida pelo homem de forma coletiva de tal forma que se educavam dentro desse processo e esse educar se fundia com a vida (SAVIANI, 2007).

A divisão do trabalho, proporcionada pelo desenvolvimento da produção, levou à posse privada de terras, que era o meio de produção fundamental e causou a divisão dos homens em duas classes sociais principais, a dos que possuíam terras e a dos que não possuíam. Uma dessas classes agora poderia viver sem trabalhar através do controle privado da terra e do trabalho do outro. Na Antiguidade, o trabalho era realizado predominantemente por escravos e foi denominado como modo de produção escravista.

Essa divisão de classes e a ruptura como o modo de produção comunal originara também uma mudança na educação que, a partir do escravismo é fundamentada em duas modalidades, uma para os homens livres, que possuem tempo livre, lazer (atividades intelectuais e físicas), que deu origem à escola, e outra para os escravos (relacionada ao processo de trabalho) (SAVIANI, 2007).

A escola constituía-se em instrumento para capacitar os futuros líderes, enquanto as atividades manuais não necessitavam de capacitação escolar, pois, mesmo no auge da especialização do artesanato medieval, o conhecimento era repassado dentro das corporações de ofício.

A partir daí, desenvolve-se uma forma particular de educação e a cisão de educação e trabalho, processo relacionado à divisão da sociedade em classes, que levou à institucionalização da educação.

Com o advento do modo de produção capitalista, a relação trabalho versus educação, irá experimentar uma nova definição. Enquanto na sociedade feudal, a produção era destinada a atender as necessidades de consumo e, baseada na subsistência e na troca, com a intensificação das forças produtivas e da economia, a produção passou a ser voltada para a troca e, através do capitalismo burguês, trouxe uma nova concepção, a economia de mercado. Esse novo meio de produção definiu a reestruturação das relações sociais.

A Revolução Industrial representou também uma revolução educacional, pois os países centrais, sistematizaram sistemas nacionais de ensino com o objetivo de universalizar a escola básica, socializar os conceitos inerentes a essa nova sociedade e capacitar para esse novo processo produtivo.

No seio desse novo modo de produção em ascensão, algumas tarefas exigiam uma qualificação específica que poderia ser obtida através dos cursos profissionais. Nesse momento, o sistema de ensino vê a necessidade de fundir-se em duas modalidades; a escola de formação geral, que destacava as qualidades intelectuais, destinadas a formar as elites dirigentes; e as escolas profissionais, diretamente ligadas ao processo produtivo e destinadas aos trabalhadores.

A escola, segundo a conhecemos hoje, é uma instituição que surge pela necessidade de socialização e reprodução da cultura, dos conhecimentos e valores da classe burguesa e em face, especialmente, da constante divisão do trabalho dentro das relações sociais/ sociedade capitalista.

A classe burguesa, revolucionária, instaurou a escola em divergência com os poderes estabelecidos naquele cenário; com o poder absoluto do monarca e em conflito com as perspectivas da igreja, que era tida como a detentora da verdade e reprovava o acúmulo de riquezas. Concomitantemente ao combate do sistema escravista, que atravancava os interesses capitalistas. É nesse contexto e processos históricos, determinados por contradições, que surge o ideal da liberdade, igualdade e fraternidade, acompanhado pelos fundamentos da escola pública, universal, gratuita e laica (FRIGOTTO, 2015).

Desde sua gênese, evidencia-se as contradições desse sistema, no contexto das relações sociais e da estrutura político econômica vigentes. Sua dualidade afirma-se, de um lado, pela escola clássica, de caráter formativo, sustentada por uma base científica e cultural, direcionada às classes governantes e, de outro, por uma escola prática, voltada para a

formação profissional e para as necessidades do mercado, direcionada à classe trabalhadora, mas pensada pelas classes dirigentes.

Os homens da classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...]. (sic).

Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (FRIGOTTO, 1987, p. 15).

Esse modelo escolar foi configurado como um espaço de produção e reprodução de conhecimentos, valores e condutas que passariam a constituir o futuro social e político e o sistema produtivo vigente.

A clássica função da escola e sua perspectiva cultural e científica constitui a estrutura das instituições educacionais nos países de capitalismo central. Nos países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil, o sistema educacional, até os dias de hoje, não possui um caráter efetivo e é negado à maioria dos jovens, mesmo se tratando de um direito constitucional (FRIGOTTO, 2015).

Como ressalta Frigotto (2015, p. 11):

Trata-se, ao mesmo tempo, da negação da cidadania política e econômica. A primeira, negando-lhe as bases de conhecimento e de leitura da realidade política, econômica e cultural e, com isto, a possibilidade de uma participação social, autônoma e ativa. A segunda, negando-lhe a formação científica e técnica, exigida nos padrões atuais dos sistemas produtivos.

A relação entre educação e trabalho, na sua concepção de emprego se ergue em um cenário de acirramento da crise do sistema capitalista, com o desemprego estrutural e a crescente desigualdade entre as nações, aliados à luta da classe trabalhadora pela superação das relações sociais capitalistas. Após a Segunda Guerra Mundial, busca-se por respostas para diminuir a desigualdade entre as nações e, como resposta é formulada a teoria do capital humano<sup>11</sup>.

A teoria do capital humano, que molda até os dias atuais as diretrizes educacionais, especialmente em países de capitalismo dependente, reforça a ideia de que a ascensão social é algo afiançado através da educação escolarizada e, conseqüentemente, por meio de empregos bem remunerados. Paralelamente, a essa concepção integradora, o que se vê é a concentração

---

<sup>11</sup> A teoria do capital humano foi formulada na década de 1960, nos EUA, por Theodoro Schultz. A tese sustentava que, o investimento na educação conseqüentemente teria um retorno igual a outros investimentos produtivos. Tratava-se da chave para diminuir a desigualdade entre as nações e tinha uma perspectiva integradora entre a educação e emprego (FRIGOTTO 2015, p. 11).

de capital, o domínio da ciência e da técnica, o acirramento do desemprego e do trabalho precarizado.

Com o avanço de políticas neoliberais, especialmente a partir da década de 1990, estratégias de minimizar as desigualdades sem, sobretudo, atingir suas causas, são difundidas, as políticas de alívio à pobreza.

Os projetos de Educação Profissional, estimulados pelos órgãos internacionais, são subordinados à ideologia do mercado e do capital e a um modelo de desenvolvimento excludente, contrariando qualquer perspectiva de emancipação da classe trabalhadora e de formação de sujeitos autônomos.

## **2.2 As primeiras escolas de artes e ofícios: do processo de industrialização, da expansão do capitalismo até os dias atuais**

A instrução industrial manufatureira, atribuída à formação de força de trabalho e relativa à produção é um tema pouco estudado em sua gênese, talvez pelo fato de não ser direcionado às elites intelectuais e políticas, relegando ao trabalho manual o segundo plano à que em sua história sempre esteve destinado.

O surgimento das escolas profissionais remonta à Europa medieval e o surgimento das cidades e o processo de desenvolvimento urbano, no século XI, quando diversas atividades se desenvolveram e movimentaram as economias locais.

Antes disso, na Alta Idade Média, as atividades artesanais eram desenvolvidas para atender ao consumo apenas do próprio feudo. Com o crescimento e aumento das cidades, a partir do século XI, o trabalho foi se organizando de forma mais complexa e reunindo um maior número de pessoas nesse processo.

A aprendizagem de ofícios era dada através das atividades artesanais realizadas em oficinas, chamadas de Corporações de Ofício. Nessas oficinas, o mestre artesão detinha o conhecimento e o repassava aos jovens aprendizes, que trabalhavam para adquirir o conhecimento na prática.

Como ressalta Cunha (2000, p. 2):

A educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício.

O dono da oficina era o mestre-artesão, proprietário das ferramentas e quem tinha os contatos para a venda dos produtos fabricados. Abaixo deles estavam os oficiais jornaleiros, que, geralmente, eram integrantes da família, os quais executavam grande parte do processo produtivo e recebiam um salário como pagamento do seu trabalho. Em última escala dessa hierarquia, estavam os aprendizes, jovens que trabalhavam para adquirir o conhecimento na prática e, em troca disso, recebiam moradia, alimentação e vestuário. Com o tempo, eles podiam passar de jovens aprendizes para mestres de ofícios.

A partir do século XVIII, com a revolução industrial, significativas mudanças ocorreram decorrentes da transformação do sistema feudal e agrário para um sistema capitalista. Com o desenvolvimento da indústria e a utilização de máquinas, o trabalho artesanal foi sendo substituído. Os métodos de produção se tornaram mais eficientes e, conseqüentemente, mais lucrativos. Com o crescimento da produção e a utilização de máquinas, a mão de obra especializada passou a ser exigida nas fábricas e surge a demanda pela educação profissionalizante (ARANHA, 2006).

São as transformações promovidas pela Revolução Industrial que resultam na violenta mudança do saber-fazer dos trabalhadores para a máquina. Anteriormente, os trabalhadores desempenhavam seu ofício manual, valendo-se de seus instrumentos, e, eventualmente, operavam na função de fornecedor da força motriz. Na Revolução Industrial, os trabalhadores veem o capital apropriar-se de sua atividade intelectual e transferi-la para a máquina, deixando apenas funções de pouca ou nenhuma inteligência: a mecânica, de força motriz, ou, ainda, um novo trabalho: o “[...] de vigiar a máquina e corrigir com a mão seus erros.” (MARX, 1985, p. 427).

É certo que a formação para o trabalho não poderia ficar ileso a tais transformações, que vão muito além da substituição do homem pela máquina. O modo de produção capitalista, a partir do momento que sofre alteração no processo de produção exige mudanças, não só no próprio processo de trabalho, mas no âmbito geral do sistema. Nesse sentido, ocorre uma mudança significativa na educação formal, conforme segue:

Com a revolução industrial no fim do século XVIII e princípios do século XIX, mudanças de ordem econômica e social trouxeram a necessidade de educar muito mais do que uma pequena fração da população. Esta minoria formada já não era suficiente para atender a demanda de elementos qualificados. A partir daí ‘o Ensino Elementar começou a estender-se pelas classes populares, criando-se, porém, para estas um ensino diferente, terminal e de caráter profissionalizante, enquanto para os outros era uma iniciação humanística. Caracterizavam-se assim dois tipos de ensino, um para a elite e outro para o povo’. Este dualismo

perdurou até o século XX, indo impregnar o ensino de 2º grau. (CASTRO; ASSIS; OLIVEIRA, 1972, p. 68).

No Brasil, ao contrário do que ocorreu nos países europeus, as manufaturas não resultaram do artesanato e as indústrias não tiveram origem nas manufaturas. Enquanto na Europa, as fábricas já eram comuns, em decorrência da queda da manufatura, a produção manufatureira ainda dava os primeiros passos no Brasil (CUNHA, 2000).

Desde a colonização, os trabalhos manuais (carpinteiro, ferreiro, pedreiro, tecelões, etc.) eram feitos por escravos e, por esse motivo, reprovados pelos homens livres que queriam deixar clara sua posição social, distanciando-se o máximo possível do lugar social do escravo.

O trabalho manual era atribuído aos escravos e, por esse motivo, os homens livres, que não queriam deixar dúvidas quanto à sua posição social, afastava-se dessas atividades, o que corroborou com a instalação do preconceito contra o trabalho manual, especialmente pelos grupos que estavam socialmente mais próximos dos escravos, os mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000).

Cunha (2000, p. 18) ressalta ainda:

Portanto, era preciso que um homem livre se distinguisse do escravo, situação especialmente difícil para um artífice livre e mestiço, em meio a negros escravos que podiam exercer o mesmo ofício. Mais difícil ainda para um negro livre, já que no seu caso, nem mesmo os traços étnicos ajudariam na pretendida distinção sociocultural.

Esse processo de rejeição do trabalho manual acabou por desvalorizar o trabalho artesanal, que não encontrava muitas pessoas para desempenhá-lo.

Até o século XIX, as propostas de educação brasileira eram voltadas às elites dirigentes e, somente a partir de 1800, surgem os primeiros centros de aprendizagem profissional, os chamados ofícios manufatureiros, direcionados aos filhos das famílias pobres. Além da instrução primária, ofereciam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. O processo pedagógico seguia os modelos medievais europeus, onde o aprendiz aprendia junto com o mestre de ofícios.

A chegada da Família Real representou mudanças na estrutura educacional brasileira, devido à necessidade de um aparato de profissionais mais qualificados que pudessem desenvolver determinadas funções.

Em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, considerado a primeira escola instalada pelo poder público no Brasil. Naquele período, o país sofria com a escassez de mão de obra em algumas ocupações. Para suprir essa necessidade, fez-se a aprendizagem

compulsória de ofícios, utilizando-se as crianças e jovens órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real. Em seguida, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passaram a acontecer no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de Ensino Profissional que vieram a se instalar no Brasil, tempos depois. Ao ensino dos ofícios acresceu-se a seguir o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário (SAVIANI, 2007).

Em 1810, foi criada a Companhia dos Artífices para atender às necessidades marítimas de mão de obra especializada no Arsenal Real do Exército e, ainda no Brasil Império, direcionadas ao Ensino Industrial, são criados Liceus de Artes e Ofício em diversas capitais. Eram instituições inicialmente voltadas a “[...] amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte.” (MOURA, 2010, p. 62). Assim, o ensino artesanal e manufatureiro na época do Brasil Colônia e Império era direcionado “[...] a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos [...]” (CUNHA, 2000, p. 6).

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, que delegou à União a criação e o controle do Ensino Superior e o Ensino Secundário e, aos Estados, coube criar e controlar o Ensino Primário e o Ensino Profissional (ROMANELLI, 1987).

Em 1909, ainda durante a Primeira República, foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, em diversas capitais dos da Federação. Eram escolas parecidas com os Liceus de Artes e Ofícios, mas voltadas para o ensino industrial e mantidas pelo Estado. O Ensino Profissional, de ensino de ofícios se tornou escola de aprendizizes e, posteriormente, escola industrial. Nesse momento, passa a se configurar uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2012).

Às Escolas de Aprendizizes e Artífices cabia:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909).

Em 1910, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, atualmente denominada CEFET-MG, deu início à suas atividades, oferecendo cursos de desenho e oficinas de trabalhos manuais: carpintaria, marcenaria, ourivesaria, sapataria e ferraria.

Com a indústria em ascensão no Brasil, mudanças começaram a ocorrer, a classe média urbana começa a se expandir e surgem diversas indústrias. Nessa fase, o Ensino Profissionalizante passou a ser necessário.

Venceslau Brás, em 1917, então Prefeito do Distrito Federal (Cidade do Rio de Janeiro), fundou a Escola Normal de Artes e Ofícios com o propósito de preparar professores, mestres e contramestres para a abertura de estabelecimentos de Ensino Profissional Municipal. Com a dificuldade que o Governo Federal vinha enfrentado na formação de professores e mestres para suprir as escolas de aprendizes do país, a Escola Normal de Artes e Ofícios transfere-se para o âmbito Federal, a fim de suprir essa necessidade.

Alguns fatores foram incisivos para o desenvolvimento do Ensino Profissionalizante no Brasil a partir da República, período este em que houve uma luta pela participação popular nas decisões políticas e econômicas; além disso, houve também o florescimento da cultura nacional ocorrido na década de 1920 a 1950, indicando novas modalidades de consciência nacional, inseridas pelos golpes, pelas revoluções e os movimentos que assinalam os fluxos e refluxos na vida política nacional (ROMANELLI, 1987).

Assim, os três fatores que impulsionaram a ampliação do Ensino Técnico no Brasil nas primeiras décadas do regime republicano, segundo Boris Fausto (apud CUNHA, 2000, p. 7):

[...] três fatores sociais e econômicos propiciaram uma mudança na estrutura social, particularmente no Estado de São Paulo, por ser eixo da produção cafeeira, o que repercutiu na educação, notadamente, a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e industrialização.

Outro fator que merece destaque na constituição do ensino de ofícios, de acordo com Cunha (2000), foram as empresas ferroviárias, que mantinham instituições de formação da força de trabalho necessária para a manutenção de seus equipamentos e máquinas.

Com uma economia agrária de exportação, com base cafeeira, não se demandava a qualificação da força do trabalho, já que a população se concentrava no campo.

A crise de 1929 favoreceu a substituição da economia cafeeira, abrindo espaço para a instalação do setor industrial. Ocorre a transferência do poder econômico dos cafeicultores para os industriários e o mercado interno tomava impulso no país, substituindo os produtos importados pelos nacionais e demandando novos postos de trabalho.

Com o impulso do capitalismo, a intensificação da industrialização e urbanização no país, através de um modelo de desenvolvimento econômico pautado no nacionalismo, o ensino técnico passa a demandar um conhecimento mais complexo.

No governo de Getúlio Vargas o ensino profissional experimentou um progresso considerável, modelado em várias ações governamentais. Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e foi criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, através da qual ficou unificada a organização do Ensino Industrial em todo o país, que passa a ser considerado de nível médio.

Segundo Cunha (2000, p. 40), A Lei Orgânica do Ensino Industrial, “[...] foi a primeira de uma série de leis que redefiniram a estrutura de todo o sistema educacional brasileiro.” Essas leis orgânicas vieram regulamentar o Ensino Profissional no país, momento em que as Escolas de Aprendizes de Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais.

Na última metade do século XX, as alterações ocorridas nesse quadro foram a ampliação das instituições pertencentes ao Sistema “S”, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte (SENAT) e, por último, do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

No período entre 1956 a 1961, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, com o aprofundamento da relação entre Estado e economia, tomou-se por objetivo formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com a denominação: Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão (MEC, 2009).

Em 1971, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) torna técnico-profissional todo currículo de segundo grau, compulsoriamente, estabelecendo um novo paradigma de formar técnicos sob o regime de urgência (MEC, 2009).

A compulsoriedade do Ensino de Segundo Grau ocorreu por uma conjugação de fatores, já que havia necessidade de formar mão de obra qualificada para atender o projeto de desenvolvimento do governo, calcado no endividamento externo para financiar uma nova fase da industrialização.

A Lei n. 6.545/1978 (BRASIL, 1978), deu início ao processo de transformação das três Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com a finalidade de ofertar educação tecnológica e educação superior (MEC, 2016). Essa nova nomeação atribuía a essas instituições a autorização para a formação de engenheiros de operação e tecnólogos. Tal processo se

estendeu também para outras instituições somente mais tarde. De acordo com o artigo 1º da referida legislação, da seguinte forma:

As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. (BRASIL, 1978).

Durante o governo de José Sarney, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em julho de 1986, que previa a implantação de cem novas escolas técnicas de 1º e 2º graus (agrícolas e industriais), porém, somente dezesseis unidades foram implantadas, as chamadas Unidades Descentralizadas (UNEDS), das Escolas Técnicas Federais existentes (ZOTTI, 2004).

Em 1994, com a publicação da Lei n. 8.948 (BRASIL, 1994), que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, estabeleceu no § 5º do artigo 3º, que a expansão da oferta da educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Tal lei permitiu que as Escolas Técnicas Federais, criadas em décadas anteriores, que ofereciam o ensino técnico se igualarem aos CEFETs com a mesma autonomia, esta lei foi batizada de “Lei da Cefetização”, onde cria-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e, com isso, a rede passa a ter 34 instituições vinculadas (NASCIMENTO, 2007).

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2016), no ano de 2002, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contava com 140 unidades, dando início ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de criação de 64 novas unidades. A segunda fase do referido Plano foi iniciada em 2007, no segundo mandato do presidente Lula, com metas de chegar até o fim de 2010 a contar com mais 150 unidades, em um total de 214 novas unidades de ensino, número que ultrapassava o total de instituições desse porte em toda história brasileira. Esse número ao final do ano de 2010, chegou a compor 354 unidades em todos os estados da federação.

Em dezembro de 2008, através da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), cria-se 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Em agosto de 2012, cedendo a pressões do movimento negro e do contexto de compromissos assumidos na agenda política nacional, é sancionada a Lei n. 12.711/12, que garante a reserva de 50% das vagas de todas Instituições Federais de Ensino a estudantes provenientes de escolas públicas, estudantes indígenas e negros. Mesmo a contragosto, muitos reitores e dirigentes das IFES foram obrigados a aderir ao sistema, chamado de sistema de reserva de vagas, ações afirmativas ou sistema de cotas. É justamente sobre esse debate que se organiza o próximo item trazendo uma breve trajetória histórica do processo de efetivação das ações afirmativas, tanto no mundo quanto no Brasil.

### **2.3 Trajetória histórica das ações afirmativas no mundo e as primeiras iniciativas dessas políticas na educação Brasileira: a importância do movimento negro**

O termo “Ação Afirmativa” refere-se a um conjunto de iniciativas que têm o objetivo de promover o acesso de grupos que foram excluídos de programas e políticas públicas, com o trabalho, educação ou mesmo de posições de liderança e minimizar os efeitos da discriminação, seja ela racial, de gênero, de origem nacional e etc.

A origem das ações afirmativas se deu na Índia, país marcado pela divisão da sociedade em castas. Essas políticas, chamadas de “políticas de reservas”, nasceram para atender os membros de castas mais baixas que não tinham oportunidade de ascensão econômica e educacional.

O termo “Ação Afirmativa” foi utilizado pela primeira vez pelo presidente americano John F. Kennedy, na década de 1960, após um período de extrema segregação da população negra, marcada por leis discriminatórias e pela violência desde o período pós-abolição.

Naquele período, diversos conflitos urbanos ocorriam e ameaçavam a ordem social. A segregação dos negros nos EUA era garantida por lei. Acomodações separadas para negros e brancos no transporte público, por exemplo, era um ato constitucional. Diversas outras

políticas eram negadas ao negro e, até a década de 1970, era proibido o casamento entre brancos e negros, bem como não era permitido ao negro que votasse (ANDREWS, 1997).

Inicialmente, essas políticas foram executadas nas esferas pública e privada, através de mecanismos de inserção dessa população no mercado de trabalho e em instituições de Ensino Superior.

Porém, nos EUA, medidas concretas só foram adotadas quando os princípios dessa ideia foram incorporados pelo movimento de defesa dos direitos civis dos negros, liderado por Martin Luther King, após um período de extrema segregação da população negra, marcada por leis discriminatórias e pela violência desde o período pós-abolição. Essas políticas tinham cunho explicitamente racial, ou seja, o negro não precisava ser pobre para ter direito a uma dessas vagas, bastava ele ser negro. Esse sempre foi o critério que garantiu a utilização dessas políticas nos Estados Unidos (BOWEN; BOK, 2004).

Experiências de ações afirmativas foram vivenciadas em diversos outros países como Austrália, Canadá, Alemanha, Inglaterra, Nova Zelândia, Malásia, entre outros, e assumiu variados formatos.

Seu público alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos, como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. (MOEHLECKE, 2002, p.199).

No Brasil, a desigualdade e a discriminação vividas pelo negro no período pós-abolição não foram diferentes das experiências vivenciadas pelos grupos negros nos Estados Unidos. A política de incentivo à imigração brasileira, agregada à desigualdade de oportunidades de ascensão social promoveu a marginalização da população negra. A ideia da superioridade da raça branca perdurou na mentalidade da população brasileira e proporcionou a reprodução da discriminação e da desigualdade raciais.

Modelos de ações afirmativas estiveram presentes durante o governo de Getúlio Vargas com a promulgação da chamada Lei de Dois Terços, a qual determinava a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país, e com a chamada Lei do Boi, sancionada em 1968 e revogada em 1985, que reservava até 50% das vagas nos estabelecimentos públicos de ensino agrícola para agricultores ou para seus filhos (GUIMARÃES, 1997).

Após o período de redemocratização do país (anos de 1980), diversos movimentos sociais passaram a reivindicar do Poder Público, medidas concretas direcionadas à raça, gênero e etnia.

A primeira medida tomada que abriu precedentes na formulação de políticas específicas para a população negra foi o Projeto de Lei n. 1.332 de 1983, de Abdias do Nascimento, militante negro e então Deputado Federal, que propunha uma “ação compensatória” aos afro-brasileiros, após séculos de discriminação e exclusão. Suas ações constituíam-se em bolsas de estudos, reserva de cotas para 40% das vagas (sendo divididas em metade da percentagem para as mulheres negras e a outra metade para homens negros), na seleção de candidatos ao serviço público; incentivos para empresas privadas baniarem eventuais atos de discriminação étnico-racial; valorização da imagem dos afro-brasileiros e seus familiares no campo da literatura didática e paradidática e ao ensino, bem como a implantação da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Entretanto, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional que estabelecia mecanismos de ações compensatórias para a população afro-brasileira. O projeto de lei não foi aprovado, mas as reivindicações continuaram (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000).

Outros importantes projetos foram apresentados por Abdias como o Projeto de Lei n. 1.550 de 1983 que reconhecia a importância de Zumbi dos Palmares como herói nacional e propunha o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, como feriado nacional.

Abdias do Nascimento foi o primeiro congressista negro a defender os direitos humanos e civis dos afro-brasileiros, sua luta introduziu a discussão para futuras conquistas dos negros a partir do momento em que trouxe para o Congresso Nacional a discriminação racial como uma questão nacional e não apenas um problema da população negra. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000).

Outros fatores foram importantes para dar força ao movimento negro: em 1984, através de decreto, o governo brasileiro, considerou a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, criou a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, com o objetivo de servir de apoio à ascensão social da população negra.

A nova Constituição Federal do Brasil, promulgada de 1988, traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes.

Em 1995, através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos.

No âmbito do movimento negro, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, que aconteceu em Brasília, em 20 de novembro de 1995, representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público e um esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra.

A Marcha, que marcou os 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares, principal líder quilombola, contou com a participação de cerca de 30 mil pessoas e denunciava a situação de racismo e desigualdades que ainda afetavam a população negra brasileira.

Os organizadores da marcha foram recebidos pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (primeiro mandato: 1995 a 1998), a quem entregaram um diagnóstico da situação de desigualdades e desvantagens da população negra na sociedade brasileira, evidenciando a necessidade urgente de políticas específicas do Estado brasileiro de combate às desigualdades raciais junto com o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha as principais reivindicações do Movimento Negro Nacional. O referido diagnóstico denunciava o racismo brasileiro e defendia a inclusão da população negra na sociedade, propunha políticas públicas contra o racismo no âmbito da informação, do mercado de trabalho, da religião, da terra, da educação, da comunicação, da cultura, da saúde e da segurança pública (MARCHA ZUMBI, 1996).

Durante muito tempo, o Estado brasileiro resistiu em assumir a existência do racismo no Brasil e optou pelas políticas sociais universalistas, considerando todos os sujeitos eram iguais independente das condições de desigualdades que foram construídas histórica e politicamente entre os diferentes grupos raciais no Brasil, o que contribuía para a reprodução das desigualdades (GUIMARÃES, 2003).

A partir de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, percebe-se uma mudança de postura do governo e uma abertura no que se refere à atenção às políticas de ações afirmativas. Isso se deve especialmente pela difícil posição do governo brasileiro diante do mito da democracia racial questionado em diversos fóruns nacionais e internacionais.

O país, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas ‘desigualdades raciais’, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo. (GUIMARÃES, 2003, p. 194).

Essas discussões foram ganhando corpo gradativamente, tendo grande repercussão social e destaque em cenário nacional, em 2001, após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizado em Durban, na África do Sul, o Brasil assumiu o compromisso com a luta contra a discriminação racial e se posicionou em favor da implantação de políticas públicas para favorecer grupos historicamente discriminados.

Além disso, o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Com isso, o país se compromete a não apenas combater a discriminação através de medidas punitivas, como também promover igualdade através de políticas afirmativas que combatam as desigualdades raciais. (PIOVESAN, 2005).

Nessa perspectiva, várias iniciativas de ações afirmativas no campo da educação vão sendo tomadas, tais como as apontadas por Munanga e Gomes (2006, p. 190-191):

- O Projeto de Lei nº 4.370, de 1998, do deputado Paulo Paim (PT-RG) que estabelece que os negros devem compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de TV e cinema.
- A criação de cotas de 20% para negros em empresas contratadas em licitações públicas, no Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- A criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais em cargos de confiança no Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.
- O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas – São Paulo.
- O programa Políticas da Cor na Sociedade Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com apoio da Fundação Ford.
- O programa Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação – Brasília.
- O concurso de dotações para a pesquisa Negro e Educação – promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pela ONG Ação Educativa – SP, com apoio da Fundação Ford.
- A Primeira Mostra de Literatura Afro-Brasileira, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

- Prêmio Nacional Educar para a Igualdade Racial – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, promovido pela Organização Não Governamental (ONG) Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT-SP).
- A Lei federal nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica dos estabelecimentos públicos e privados do nosso país.

Simultaneamente a muitas dessas iniciativas, instituições de Ensino Superior começaram a discutir a temática e a aplicabilidade da reserva de vagas para o ingresso de estudantes em seus cursos. Sua implementação teve início em 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) a partir da reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino do Estado. A partir daí outras instituições, federais, estaduais e municipais foram aderindo à discussão do tema e à implementação desse sistema em seus processos seletivos.

Porém, a discussão ganhou outra proporção, com a aprovação, no Congresso Nacional, da Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino, utilizando critérios sociais e raciais. A partir daí, essas Instituições passaram, obrigatoriamente, a assumir a reserva de vagas e adotar em seus processos seletivos esse sistema, o que gerou e ainda gera grande polêmica entre os intelectuais, estudantes e sociedade civil.

### *2.3.1 O debate atual referente as ações afirmativas no Brasil*

Apesar de avanço com a implantação de um sistema de reserva de vagas nas Universidades brasileiras, isso não aconteceu sem críticas e até os dias atuais, não possui a aceitação de parte da população, até mesmo dentro de seu público alvo, os afrodescendentes. Parte disso se deve à retratação da mídia sobre o tema, que privilegia determinadas falas, direcionadas, que acabam reforçando o senso comum e contribuindo para a invisibilidade da diversidade de correntes de pensamentos sobre o tema.

As cotas são vistas por Sarmiento (2007, p. 187) como:

[...] medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que

sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos diversificados, como as mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos campos variados, como na educação superior, no acesso a empregos privados ou cargos públicos, no reforço à representação política ou em preferências na celebração de contratos.

Por sua vez, Joaquim Barbosa Gomes (2001a, p. 7) afirma que as cotas:

[...] visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade, nas mais diversas esferas do convívio humano.

As ações afirmativas são uma ferramenta em busca da correção de desigualdades sociais e econômicas, propiciadas pela segregação histórica de um povo que sofre, ainda hoje, a discriminação, que o impede de atingir um determinado patamar de desenvolvimento social e econômico.

Há muitas polêmicas em torno dessa temática, portanto considera-se importante retratar os argumentos de alguns autores contrários às cotas e suas respectivas justificativas.

O primeiro argumento é em relação ao princípio de isonomia, como é definido pelo artigo 5º da Constituição Federal do Brasil/1988, o qual diz que “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”.

O jurista, Joaquim Barbosa Gomes (2001b), a esse respeito sustenta que é necessário por parte do legislador, cuidado para impedir que a igualdade formal, ou seja, sustentando apenas na letra da lei, não impossibilite a garantia dos interesses de pessoas socialmente desfavorecidas. E ressalta ainda:

Da transição da ultrapassada noção de igualdade estática ou formal ao novo conceito de igualdade substancial ou material surge a ideia de igualdade de oportunidades, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de extinguir-se ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social. (GOMES, 2001b, p. 131).

Sobre esse ponto, o também jurista, Sérgio da Silva Martins (1996, p. 206) afirma que a Constituição Federal de 1988 “[...] para além da igualdade formal, a Magna Carta estabeleceu no seu texto, a possibilidade do tratamento desigual para pessoas ou segmentos historicamente prejudicados nos exercícios de seus direitos fundamentais.”

A igualdade de oportunidades, garantida pelo art. 3º da Constituição Federal, deve ser promovida para que a igualdade de fato seja atingida. O que justifica sua constitucionalidade.

É importante reconhecer que as políticas de ações afirmativas, que oportunizam o acesso a Instituições de Ensino Superior, não desprestigiam o princípio da isonomia, pois, são mecanismos que possibilitam corrigir desigualdades e fundamentam-se em consequência da discriminação proveniente da sociedade.

Outro argumento é com relação a ser esta uma política focalista e não universalista, cujas políticas de ação afirmativa estariam na contramão de investimentos na educação básica e fundamental, o que impediria a correção das causas da reprodução da desigualdade de oportunidades em nosso país.

A esse respeito, Munanga (2003), ressalta que, no Brasil, 97% dos universitários são brancos, 2% negros e 1% descendentes de orientais. Dos 22 milhões de brasileiros abaixo da linha da pobreza, 70% são negros. Enfatiza que, se o Ensino Básico se aprimorar e se igualar às escolas particulares para que os estudantes possam competir igualmente nos processos seletivos, os estudantes negros precisariam de 32 anos para conquistar o atual nível dos alunos brancos. Isso, já se os estudantes brancos ficassem parados nas mesmas posições esperando a aproximação dos negros, para aí sim caminharem em igualdade. Ele questiona ainda se isso seria possível, se os *lobbies* de escolas particulares permitissem que as escolas públicas elevassem seus níveis, o que lhes trariam como consequência a redução de seu público e diminuição de seus lucros. Traz também o seguinte questionamento: “Quanto tempo a população negra deverá ainda esperar essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência a um curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade?” (MUNANGA, 2003).

E reforça ainda,

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição sócio-econômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e sócio-econômica, as políticas ditas universais defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo ex-ministro da educação Paulo Renato, não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra. (MUNANGA, 2003).

Nossa democracia convive com grandes diferenças econômicas e sociais que trazem na igualdade apenas à legitimação da lógica do mérito e, na realidade, não permitem acesso igual a bens e serviços sociais. Dessa forma, o objetivo da ação afirmativa na educação seria agir de forma simultânea e complementar às políticas universais, com o objetivo de diminuir a

desigualdade no campo da educação e garantir a igualdade de acesso a esse público historicamente impossibilitado de adentrar os muros da Universidade.

Sobre a importância da complementaridade das ações afirmativas às políticas universalistas, Faceira (2013, p. 45) reflete:

As ações afirmativas têm como objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego. Entretanto, elas não discordam do princípio do direito universal, mas enfatizam que, numa sociedade com tamanha desigualdade social e racial, o respectivo direito não é suficiente para atender grupos sociais e étnicos com histórico de exclusão e discriminação racial. Logo, existe uma luta pelo reconhecimento da diferença, a luta pela igualdade, pela implementação de políticas universais, mas que caminhem lado a lado com políticas de ações afirmativas para a população negra.

Outro pressuposto seria o de que a reserva de vagas colaboraria com a queda na qualidade de ensino das universidades por não utilizar o critério do mérito no processo seletivo.

Sobre esse argumento, Feres Junior (2004) rebate dizendo que o mérito ainda assim existirá, já que o estudante concorrerá com outros estudantes do seu grupo e o ingressante será aquele de maior rendimento escolar. E ainda:

Fato é que na política de cotas a seleção se dá, dentro de cada grupo, também pelo critério do mérito. Consequentemente, os não brancos a ingressar na universidade serão aqueles com melhores notas dentro do seu grupo. Cursos concorridos, como medicina, odontologia e arquitetura continuarão a selecionar alunos com um alto potencial de rendimento escolar, mesmo depois da implantação das cotas. (FERES JUNIOR, 2004, p. 305).

A questão do mérito como critério de ingresso na universidade, no mais, é bastante discutido. Os processos seletivos atuais não determinam o mérito do estudante, mas a qualidade do ensino e as oportunidades de estudo que ele desfrutou no decorrer da vida estudantil. O mérito do processo seletivo na realidade está no sistema escolar e o sistema de cotas possibilita a competição entre sujeitos que tiveram as mesmas oportunidades, o que sim vai medir o mérito de cada estudante, e não o mérito das oportunidades que ele usufruiu (ROLAND, 2002, p. 5).

Em relação à qualidade de ensino na Universidade ser afetada pela entrada de estudantes cotistas, isso implica todo o sistema de cotas, já que este é um parâmetro para ingresso de todas as modalidades de cotas, seja para negros ou não.

A entrada de estudantes provenientes de escolas públicas com déficits provenientes do Ensino Médio e Fundamental, nas universidades, não é uma realidade contemporânea, porém agora talvez tenha ganhado mais visibilidade e talvez saído apenas das estatísticas de evasão das universidades.

Esse é um problema Institucional, e a universidade tem que ser capaz de responder a essa demanda através de propostas de formação complementar para os estudantes, não somente para os estudantes cotistas negros ou de escola pública, mas para todos os estudantes que apresentam alguma dificuldade específica.

Outra alegação é que a Ação Afirmativa seria uma forma de discriminação, ou de afirmar que os negros são menos inteligentes que os brancos.

Contra esse argumento, Moehlecke (2002, p. 201) afirma:

Para os que as entendem como um direito, elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Elas não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo.

O tratamento de forma diferenciada a um determinado grupo não é um privilégio, mas sim uma forma de reduzir as desigualdades e concretizar direitos negados historicamente a um grupo que sempre esteve em situação de desvantagem e privado de oportunidades. A diferença não está na “cor da pele”, mas no entendimento dos obstáculos que ele enfrenta e na profunda diferença social e racial que impede o acesso igual a políticas e a direitos sociais.

O objetivo das cotas é garantir que esse público possa competir por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho, em iguais condições com os brancos.

Além disso, a inclusão de pessoas de diferentes etnias em diversos espaços, antes não pouco ocupados por esse público, e o estímulo da diversidade ampliarão o debate da questão racial e estimularão a reflexão de velhos preconceitos e estereótipos.

Outro ponto é que as cotas estimulariam o preconceito dentro dessas instituições, em consequência da rivalidade que poderia gerar entre os grupos de cotistas e não cotistas, pelo fato de uns terem entrado por um processo diferenciado e supostamente mais “fácil”. E ainda, que a política de cotas desrespeita o orgulho e a dignidade da população negra.

A respeito do argumento sobre a perda da dignidade e orgulho negro, Munanga (2003), alerta:

Contra este tipo de argumento, eu diria que ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que por mais de quatrocentos anos atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania. Desde quando a reparação de danos causados por séculos de discriminação prejudica a dignidade e o orgulho de uma população? Os judeus têm vergonha em reivindicar a indenização das vítimas do holocausto?

Para Domingues (2003), é necessário pôr fim às bases ideológicas que perpetuam o mito da democracia racial, pois isso irá quebrar o silêncio que existe no que diz respeito ao racismo no Brasil. Para ele, as cotas tornariam claro o racismo que existem em nossa sociedade, deixá-lo-ia claro, explícito, e não mais mascarado, camuflado, como tem permanecido em nossa história. A cota não vai criar o racismo, porque ele já existe, a cota só vai torná-lo visível. “Portanto, o racismo à brasileira já é perverso; porém, se o programa de cotas contribuir para que o conflito nas relações raciais fique declarado, vai ser o primeiro passo para a sua superação definitiva.”

As cotas não vão garantir que o negro não seja discriminado na universidade, ou no mercado de trabalho, não de pronto. Mas elas permitirão a aquisição de conhecimentos e capacidade de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, o que possibilitará uma maior mobilidade social.

## **CAPÍTULO 3 A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CEFET-MG CAMPUS ARAXÁ: DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO?**

### **3.1 O CEFET-MG Campus Araxá: contextualizando o *locus* da pesquisa**

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que oferta o ensino tecnológico através de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2011-2015):

O CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), caracterizada como instituição multicampi, com atuação no Estado de Minas Gerais. 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 30/06/78, alterada pela Lei n. 8.711 de 28/09/93, o CEFET-MG é uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar; é uma instituição pública de Ensino Superior no âmbito da educação tecnológica, abrangendo os níveis médio e superior de ensino e contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão, prioritariamente na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada. (CEFET-MG, 2011, p. 5).

A Instituição, antes denominada Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, iniciou suas atividades em 1910, na cidade de Belo Horizonte, com a oferta do ensino profissional público. Esse é o período que compreende a recepção de crianças órfãs pelas escolas de aprendizes, como já citado no capítulo anterior.

Foram diversas as denominações e transformações, no decorrer de mais de cem anos de existência da Instituição, que sofrera modificações conforme a legislação vigente: Liceu Industrial de Minas Gerais (1941), Escola Industrial de Belo Horizonte e posteriormente Escola Técnica de Belo Horizonte (1942), Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1959) e a atual nomenclatura, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978).

A partir de 1969, a instituição passou a oferecer cursos de nível médio, cursos de curta duração na área de engenharia e de formação técnica auxiliar. Em 1978, passou a ofertar cursos técnicos industriais em nível de graduação e pós-graduação e licenciaturas direcionadas ao ensino de disciplinas técnicas, voltadas para a área industrial.

Segundo dados do Relatório de Gestão do CEFET-MG de 2011, a instituição conta com unidades em diversas cidades do estado de Minas Gerais, são elas: Belo Horizonte, Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem.

(CEFET-MG, 2012a)

O *locus* da pesquisa será a Unidade do CEFET-MG Campus Araxá, criada em 1992, em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade.

A cidade de Araxá está localizada na Zona da Mata do Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais. Está distante da capital, Belo Horizonte, 363km e possui uma população de 101.136 habitantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ, [2016]). Tem como maior fonte de sustentação econômica a mineração e possui duas grandes mineradoras no município, responsáveis por empregar uma parcela significativa da população da cidade e do entorno.

Os primeiros habitantes da região foram os índios Araxás, da tribo caiapós, os quais deram nome à cidade. A fertilidade do solo e o sal mineral das águas do barreiro atraíram tropeiros com suas boiadas de várias regiões. Assim surgiram as primeiras edificações, construídas para pouso dos tropeiros que traziam o gado. Por muito tempo, Araxá foi subordinada ao controle político-administrativo de Goiás, e em 1791 a Freguesia de São Domingos do Araxá, da antiga Província de Goiás, foi transferida para Minas Gerais, vinculada a Paracatu. Em 1830, Araxá se declara independente de Paracatu e, em 1831, o povoado passou a ser chamado Vila de São Domingos de Araxá, passando à categoria de cidade em 1865. (ARAXÁ-MG, 1958).

A partir de 1950, foram instaladas, na cidade, as empresas da Companhia Mineradora de Minas Gerais (COMIG), a Companhia Agrícola de Minas Gerais (CAMIG) e a Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CBMM), iniciando as atividades de mineração no município, atraídas pela formação geológica da região e pelas riquezas minerais.

Além da mineração, a região possui com atividade econômica importante a indústria e o turismo, atraído pelas águas e lama termais da estância hidromineral do Barreiro.

A partir da década de 1950, a população cresceu consideravelmente e surgiu a necessidade de ampliação da rede educacional. Araxá conta hoje com 68 escolas de educação básica, sendo 13 municipais de Ensino Fundamental e Médio, urbanas; 5 municipais de Ensino Fundamental e Médio, rurais; 12 centros municipais de educação infantil; 8 centros de educação infantil conveniados; 15 escolas estaduais, 1 federal, 10 particulares; 1 instituição de Ensino Superior e 3 unidades de apoio socioeducativo.

A ampliação das atividades de mineração na região tornou viável a instalação do Campus IV do CEFET-MG na cidade de Araxá, em 1994. Inicialmente foram oferecidos os cursos técnicos industriais de Eletrônica, de Mecânica e de Mineração. Em 2001, com o

aumento da demanda da construção civil, foi implantado o curso técnico de Edificações. Em 2006, foi implantado o curso de graduação em Engenharia de Automação Industrial e, em 2010, o curso de Engenharia de Minas.

A Instituição é reconhecida na região como Instituição de referência pela qualidade de ensino e boa infraestrutura. No Campus Araxá, anualmente, são ofertadas 368 vagas em seus quatro cursos técnicos (Eletrônica, Mecânica, Mineração e Edificações) e dois cursos superiores (Engenharia de Minas e de Automação Industrial). Os cursos técnicos são assim divididos: cursos integrados (cursos que ocupam o período matutino e vespertino e integram o Ensino Médio e Técnico) e concomitância externa e subsequente (cursos noturnos, frequentados por quem já concluiu o Ensino Médio ou cursa a partir do segundo ano do Ensino Médio em outra instituição). O curso de Engenharia de Minas é ministrado no período diurno e o curso de Engenharia de Automação Industrial é ministrado no período noturno. A Instituição recebe estudantes de várias regiões do estado, além de outros estados brasileiros.

Seu quadro de funcionários conta com professores (mestres e doutores) e entre a categoria de técnicos administrativos, uma equipe interdisciplinar formada por um médico, um dentista, uma assistente social, uma psicóloga, uma nutricionista, duas pedagogas, e diversos cargos administrativos.

O Campus IV possui uma área de 5.961,78 m<sup>2</sup> de construção edificada em um espaço de 53.613,84 m<sup>2</sup>, de laboratórios, salas de aulas, refeitório, biblioteca e salas de administração.

Entre os setores de atendimento ao estudante, está a Coordenação de Política Estudantil, subordinada à Secretaria de Política Estudantil, que tem como atribuição coordenar a gestão da política de assuntos estudantis do CEFET-MG que, por sua vez, tem como objetivo, assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades e garantir a permanência na Instituição, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

No Campus Araxá, a Coordenação de Política Estudantil conta com um Assistente Social, um Psicólogo e um Nutricionista. Sendo que esses setores foram responsáveis, pela recepção e análise de documentos dos estudantes que ingressaram pelo processo seletivo de reserva de vagas, das modalidades “escola pública e renda” e “escola pública, renda e etnia”. O trabalho foi realizado em apoio à COPEVE, instituída pela Portaria NDIR n. 240/87, responsável pela elaboração e gestão do processo seletivo interno da Instituição até o ano de 2015, ano em que a Coordenação de Política Estudantil deixou de realizar o

trabalho e esse foi realizado por profissionais terceirizados pela COPEVE.

Os pormenores do processo seletivo serão apresentados no próximo item, onde serão esclarecidos os critérios utilizados em cada uma das modalidades de reserva de vagas e os dados colhidos na pesquisa documental.

### **3.2 Algumas considerações acerca do processo seletivo de reserva de vagas do CEFET-Araxá: fatores relacionados ao acesso**

Para o ingresso no CEFET-MG, é necessário que o estudante passe por um processo seletivo, organizado pela própria Instituição através da COPEVE, regido por edital publicado no Diário Oficial da União, onde é submetido a uma prova de conhecimentos teóricos e classificado de acordo com o número de vagas disponíveis para o curso escolhido.

Recentemente, a Instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificado (SISU)<sup>12</sup>, reservando algumas vagas para esse sistema, o que é utilizado somente para os cursos superiores. Entretanto, a pesquisa será feita apenas com estudantes que ingressaram por meio dos processos seletivos da Instituição, que foram realizados no período compreendido entre 2013 a 2015 para a graduação e 2013 a 2016 para os cursos técnicos. Justifica-se essa opção pelo fato desse processo ser o mais abrangente em relação ao número de vagas e também por estender-se às duas modalidades de ensino, ou seja: Ensino Técnico e Ensino Superior. Dessa forma, por sua representatividade, consideramos pertinente focar essa pesquisa no processo seletivo do CEFET-MG Campus Araxá.

A partir do processo seletivo realizado em 2012, para o ingresso de estudantes no ano de 2013, o CEFET-MG passou a adotar a reserva de vagas para estudantes contemplados pela Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012<sup>13</sup>. Sendo assim, as vagas passam a ser divididas da seguinte forma: 50% das vagas serão destinadas ao acesso por da Ampla Concorrência e os outros 50% das vagas serão destinadas a estudantes, provenientes de escolas públicas e subdivididas em quatro modalidades:

a) Escola Pública, Renda e Etnia: modalidade destinada a candidatos auto declarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5

---

<sup>12</sup> O Sistema de Seleção Unificada -SISU é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação e utilizado por Instituições Públicas de Ensino, que emprega a nota do Exame Nacional do Ensino Médio- Enem para o ingresso em seus cursos.

<sup>13</sup> A Lei 12.711 de agosto de 2012 determina a reserva de 50% das vagas das Instituições Federais de Ensino para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, subdivididas em quatro modalidades (Escola Pública, Escola Pública e Renda, Escola Pública e Etnia, Escola Pública, renda e etnia. As vagas restantes (os outros 50%), continuam destinadas à ampla concorrência.

salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental (no caso de ingressantes nos cursos técnicos) ou ensino médio (no caso de ingressantes nos cursos superiores) em escolas públicas.

b) Escola Pública e Renda; modalidade destinada a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (no caso de ingressantes nos cursos técnicos) ou Ensino Médio (no caso de ingressantes nos cursos superiores) em escolas públicas.

c) Escola Pública e Etnia; modalidade destinada a candidatos auto declarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente de renda, que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (para ingressantes nos cursos técnicos) ou Ensino Médio (para ingressantes nos cursos superiores) em escolas públicas.

d) Escola Pública; modalidade destinada a candidatos, independentemente de renda, que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (no caso de ingressantes nos cursos técnicos) ou Ensino Médio (no caso de ingressantes nos cursos superiores) em escolas públicas.

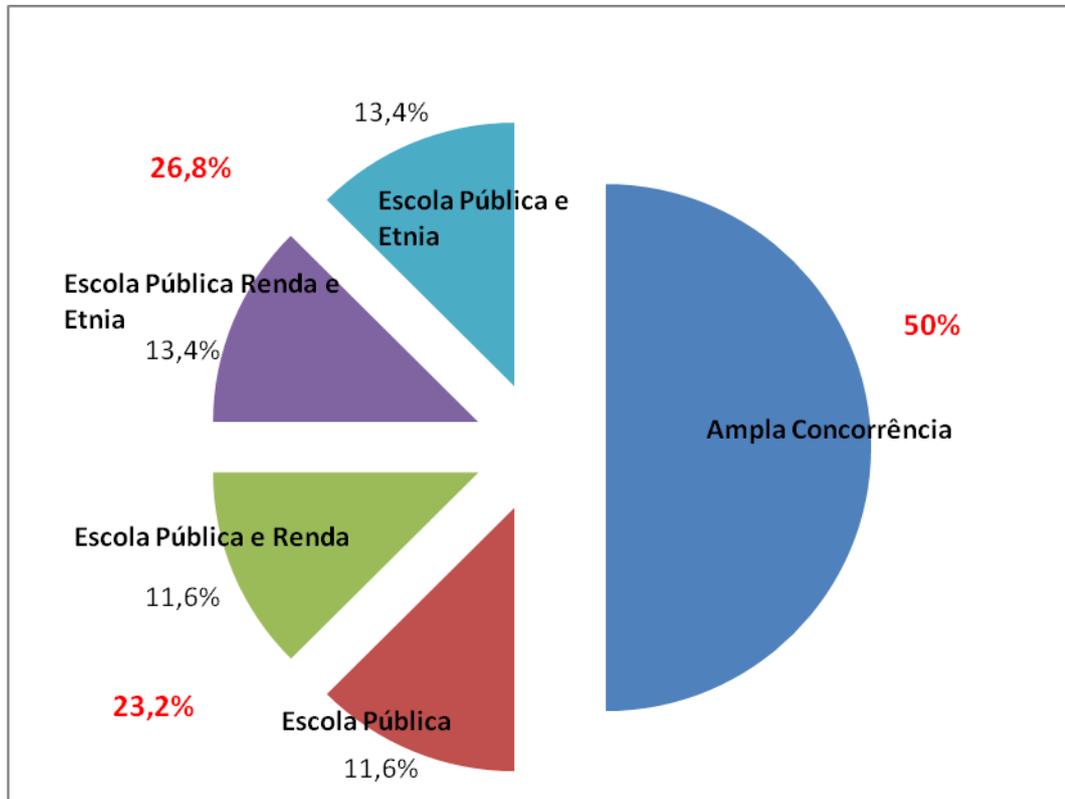
Para as vagas reservadas a candidatos pretos pardos e indígenas (Escola Pública Etnia e Escola Pública, Renda e Etnia) a proporção mínima utilizada é igual à de pretos, pardos e indígenas na população de Minas Gerais, levando-se em conta o Censo Demográfico de 2010, que tem a seguinte proporcionalidade: 9,2% de pretos, 44,3% de pardos e 0,2% de indígenas, sendo 53,7% do total da população. Ou seja, das vagas reservadas (50% do total de vagas), 53,7% correspondem às vagas reservadas para as modalidades: “escola pública e etnia” e “escola pública, renda e etnia.” (CEFET, 2012b).

Evidencia-se que de todas as vagas reservadas, em média, metade são para candidatos com renda bruta familiar *per capita* média igual ou inferior a um salário mínimo e meio (Escola Pública, Renda e Etnia; Escola Pública e Renda) e que todas as modalidades são contempladas pelo critério da escola pública, ou seja, todos os estudantes que ingressarem pela reserva de vagas precisa ter cursado integralmente o ensino fundamental (no caso dos cursos técnicos) e o ensino médio (no caso dos cursos superiores) em escolas públicas.

Das vagas reservadas para estudantes pretos pardos e indígenas, em média 26,8% do total das vagas ofertadas no processo seletivo geral, metade desses estudantes deve apresentar renda bruta familiar *per capita* média igual ou inferior a um salário mínimo e meio.

O gráfico a seguir mostra mais claramente cada uma das modalidades e a porcentagem das vagas ofertadas em cada uma delas:

**Gráfico 1 - Distribuição da reserva de Vagas no CEFET/MG**



**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

A seguir, apresentaremos os dados referentes à realidade do CEFET-MG Campus Araxá, organizados a partir de informações obtidas através da COPEVE.

Os dados colhidos, referentes aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, permitiram fazer um comparativo entre “ampla concorrência” e as modalidades: “escola pública e etnia” e “escola pública, renda e etnia” e identificar a proporcionalidade de estudantes *versus* candidatos por vaga e, ainda, fazer um comparativo das notas de corte dessas duas modalidades com a ampla concorrência.

Esse estudo abrangeu todos os processos seletivos com reserva de vagas desde a implantação da Lei 12.711 de 2012, portanto será de grande importância para a avaliação do processo de ingresso dos estudantes cotistas na Instituição. A análise desses dados se fundamenta na importância de apresentar indicadores que mensurem os resultados da implantação da reserva de vagas e se o objetivo proposto pelo programa está cumprindo sua finalidade.

O primeiro processo seletivo com a reserva de vagas ocorreu no fim do ano de 2012, com a implantação da Lei 12.711 de agosto de 2012, para ingresso dos estudantes no ano de 2013. É importante destacar que o estudante que opta pela reserva de vagas não pode concorrer concomitantemente pela ampla concorrência.

Analisaremos separadamente os cursos técnicos e cursos de graduação, por entender que são modalidades que apresentam características diferentes.

Iniciaremos demonstrando os indicadores apresentados pelos cursos técnicos.

### *3.2.1 Indicadores referentes aos cursos técnicos*

No ano de 2013, no Campus Araxá, comparando as modalidades, percebemos que na relação candidato por vaga, a modalidade “escola pública e etnia” foi a mais concorrida, seguida pela “ampla concorrência” e depois pela “escola pública, renda e etnia”.

Na relação de nota de corte, a “escola pública, renda e etnia” teve as maiores notas, seguida pela “ampla concorrência” e pela “escola pública e etnia”.

No total geral, em média, a “escola pública e etnia” teve a maior relação candidato por vaga, porém, a nota de corte apresentou o menor índice. Enquanto a “escola pública, renda e etnia” teve a menor relação candidato por vaga, porém apresentou as maiores notas de corte.

No quadro apresentado a seguir, descrevemos os indicadores que ilustram o que foi explanado anteriormente.

**Quadro 1 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2013**

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2013</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICACOES NOTURNO	5,2	6,8	5,5
EDIFICACOES DIURNO	4,2	5,6	5,6
ELETRONICANOTURNO	2,8	4,5	3,2
ELETRONICADIURNO	1,4	2,2	3,0
MECANICA NOTURNO	4,5	7,7	5,2
MECANICADIURNO	2,8	3,8	3,5
MINERACAO NOTURNO	8,2	14,5	11,4
MINERACAO DIURNO	4,6	8,0	7,1
<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2013</b>			
<b>NOTA DE CORTE 2013</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICACOES NOTURNO	25	22	22
EDIFICACOES DIURNO	28	26	28
ELETRONICA NOTURNO	20	22	20
ELETRONICA DIURNO	21	20	25
MECANICA NOTURNO	26	23	21
MECANICA DIURNO	23	21	24
MINERACAO NOTURNO	23	23	25
MINERACAO DIURNO	30	28	26

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

No ano seguinte, 2014, segundo ano com processo seletivo de reserva de vagas, os dados se modificaram. Tanto na relação candidato por vaga quanto na nota de corte, a “ampla concorrência” apresentou os índices mais elevados, seguida igualmente nos dois fatores, pela “escola pública e etnia” e posteriormente pela “escola pública, renda e etnia”, como verificamos a seguir:

**Quadro 2 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2014**

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2014</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICACOES NOTURNO	2	3,5	4,8
EDIFICACOES DIURNO	2,4	4	7,3
ELETRONICA NOTURNO	1,7	1,8	3
ELETRONICA DIURNO	2	2,6	3,3
MECANICA NOTURNO	1,3	1,8	3,4
MECANICA DIURNO	1	1	3,3
MINERACAO NOTURNO	4,2	5,3	8,5
MINERACAO DIURNO	4,2	6,6	7,5
<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2014</b>			
<b>NOTA DE CORTE – 2014</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICACOES NOTURNO	27	27	25
EDIFICACOES DIURNO	26	27	29
ELETRÔNICA NOTURNO	23	19	24
ELETRÔNICA DIURNO	23	23	26
MECÂNICA NOTURNO	20	22	24
MECÂNICA DIURNO	15	14	25
MINERACAO NOTURNO	24	25	28
MINERACAO DIURNO	26	26	29

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Em 2015, os resultados de 2014 se repetiram. Tanto na relação de candidato por vaga, quanto na nota de corte a “ampla concorrência” apresentou os índices mais altos, seguida pela “escola pública e etnia” e pela “escola pública, renda e etnia”.

**Quadro 3 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2015**

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2015</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICAÇÕES NOTURNO	2,5	3,3	3,4
EDIFICAÇÕES DIURNO	1,8	3,2	6,5
ELETRÔNICA NOTURNO	1,2	1,5	3
ELETRÔNICA DIURNO	2	2	4,9
MECÂNICA NOTURNO	1,8	3,2	5
MECÂNICA DIURNO	1,2	2	3,2
MINERACAO NOTURNO	1,3	2,5	5,2
MINERACAO DIURNO	3,6	6,2	8,4
<b>NOTA DE CORTE –2015</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICACOES NOTURNO	23	22	21
EDIFICACOES DIURNO	24	23	30
ELETRÔNICA NOTURNO	18	22	21
ELETRÔNICA DIURNO	20	20	31
MECÂNICA NOTURNO	20	22	23
MECÂNICA DIURNO	17	21	23
MINERAÇÃO NOTURNO	19	20	25
MINERAÇÃO DIURNO	23	25	29

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Percebemos, analisando os dados de 2014 e 2015 que, nesses dois anos em um quadro geral, a modalidade que exige baixa renda foi a menos concorrida e se compararmos a relação de candidato por vaga, essa diferenciação é mais visível. Entretanto, nas notas de corte, não há unanimidade e percebemos algumas disparidades, dependendo do curso e do turno. Em alguns casos, a modalidade “escola pública, renda e etnia” apresentou notas de corte maiores que das outras modalidades, são o caso do curso de Edificações Noturno de 2014 e 2015.

Em 2016, o quadro começou a sofrer nova alteração. A “ampla concorrência” continuou a atingir a maior relação de candidato por vaga e a maior nota de corte no geral. Porém, agora seguida pela “escola pública, renda e etnia”, e “escola pública e etnia”, na relação candidato por vaga e pela “escola pública e etnia” e “escola pública, renda e etnia”, no caso da nota de corte.

Na relação de candidato por vaga, novamente é mais visível essa dissonância, entretanto, mais uma vez, entre as notas de corte percebemos que a diferença entre as modalidades, em alguns casos não é grande e, dependendo do curso e do turno, a ampla concorrência perde nesse quesito apesar de, no geral, apresentar os maiores índices, o que pode ser ilustrado no quadro a seguir:

**Quadro 4 - Distribuição da relação candidato/vaga e nota de corte em 2016**

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2016</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICAÇÕES NOTURNO	2,5	1,8	3,1
EDIFICAÇÕES DIURNO	1,8	5,2	6,4
ELETRÔNICA NOTURNO	2,3	1,8	3,4
ELETRÔNICA DIURNO	2	2,6	4,9
MECÂNICA NOTURNO	2,6	2,2	4,5
MECÂNICA DIURNO	2,8	2,2	5,4
MINERACAO NOTURNO	2,5	4,3	5,8
MINERACAO DIURNO	4,6	3,6	7,6
<b>NOTA DE CORTE 2016</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
EDIFICACOES NOTURNO	18	20	20
EDIFICACOES DIURNO	26	28	31
ELETRÔNICA NOTURNO	22	24	20
ELETRÔNICA DIURNO	20	29	29
MECÂNICA NOTURNO	21	19	21
MECÂNICA DIURNO	25	21	29
MINERACAO NOTURNO	19	24	21
MINERACAO DIURNO	24	26	28

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

A seguir, fizemos um comparativo que demonstra, mais sucintamente, como as três modalidades sofreram alteração na concorrência no decorrer dos quatro anos de implantação do processo seletivo com reserva de vagas.

**Quadro 5 - Distribuição da relação candidato/vaga no período 2013/2016**

<b>Maior Concorrência</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>1º lugar</b>	Escola pública e etnia	Ampla Concorrência	Ampla Concorrência	Ampla Concorrência
<b>2º lugar</b>	Ampla Concorrência	Escola pública e etnia	Escola pública e etnia	Escola pública, renda e etnia
<b>3º lugar</b>	Escola pública, renda e etnia	Escola pública, renda e etnia	Escola pública, renda e etnia	Escola pública e etnia

Fonte: Elaborado por Míriam Maria Coelho.

**Quadro 6 - Distribuição da nota de corte no período 2013/2016**

<b>Maior concorrência</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>1º lugar</b>	Escola pública, renda e etnia	Ampla Concorrência	Ampla Concorrência	Ampla Concorrência
<b>2º lugar</b>	Ampla Concorrência	Escola pública e etnia	Escola pública e etnia	Escola pública e etnia
<b>3º lugar</b>	Escola pública e etnia	Escola pública, renda e etnia	Escola pública, renda e etnia	Escola pública, renda e etnia

Fonte: Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Nos dois comparativos, relativos aos quatro anos de processo seletivo com reserva de vagas, a “ampla concorrência” obteve, no geral, os maiores índices na relação de candidato por vaga e nota de corte no decorrer dos processos seletivos do período em questão, o que torna essa modalidade mais concorrida na maioria dos casos.

Entretanto, os dados apresentados pela pesquisa documental demonstram que as notas de corte dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas nos cursos técnicos não se distanciam, em muitos casos, dos estudantes da ampla concorrência e, em alguns cursos e turnos, chega a superá-la, comprovando que a nota de corte de grande parte dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas garantiria sua entrada pela ampla concorrência.

No quadro a seguir, apontamos, por ano, os cursos que apresentaram nota de corte maior ou igual à da ampla concorrência:

**Quadro 7 - Distribuição cursos por nota de corte maior ou igual a ampla concorrência**

Ano	Curso
2013	Edificações Noturno
	Edificações Diurno
	Eletrônica Noturno
	Mecânica Noturno
	Mineração Diurno
2014	Edificações Noturno
2015	Edificações Noturno
	Eletrônica Noturno
2016	Edificações Noturno
	Eletrônica Noturno
	Eletrônica Diurno
	Mecânica Noturno
	Mineração Noturno

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Os dados contrapõem, sobretudo, argumentos que coadunam com a opinião de que os estudantes que entram pela reserva de vagas não teriam possibilidade de ingressar sem as cotas e que a entrada desse estudante causaria um impacto para a redução dos níveis de ensino porque suas notas de corte e, conseqüentemente, seus índices educacionais, seriam muito baixos em relação aos demais estudantes.

Contestando essa perspectiva, é importante destacar que os estudantes que entram pelas cotas são os melhores colocados entre seus pares e, em muitos casos, como podemos observar nas tabelas, as notas de corte do estudante de cota são iguais ou maiores que as da ampla concorrência, o que permitiria sua entrada pela referida modalidade e não o coloca em posição diferente dos estudantes da ampla concorrência, na maioria dos casos.

O que concluímos é que, como o número de vagas é pequeno, nos casos onde a nota de corte está alta, a concorrência torna-se ainda mais acirrada para a reserva de vagas. Nesse

sentido, as cotas não estão cumprindo seu objetivo – reduzir a distorção entre o acesso de negros e brancos na educação técnica e/ou superior - porque, muitas vezes, ela acaba por ser bem mais seletiva.

Se o processo seletivo permitisse que a nota de corte dos estudantes de reserva de vagas fosse antes disputada entre os estudantes de ampla concorrência, para depois ser analisada entre os estudantes de reserva de vagas, aí sim poderíamos afirmar que ela seria um facilitador da entrada desse estudante, o que não acontece.

A seguir, apresentaremos as mesmas variáveis para os cursos de graduação e faremos um comparativo similar analisando, em cada uma das modalidades, o número de candidatos por vaga e as notas de corte, para depois apresentar os resultados e uma breve análise da situação desse público e suas especificidades.

### 3.2.2 Indicadores referentes à graduação

Os dados que apresentaremos a seguir, dos cursos de graduação em Engenharia de Automação Industrial e Engenharia de Minas, são referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015 já que, a partir do processo seletivo para ingresso no ano de 2016, todas as vagas passaram a ser ofertadas através do processo seletivo do SISU, não ofertando mais vagas nos cursos superiores em processo seletivo local, conforme explicitado anteriormente.

#### Quadro 8 - Distribuição da relação candidato/ vaga e nota de corte em 2013

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2013</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
Engenharia de Automação Industrial	11,3	19,3	1,2
Engenharia de Minas	7	6	4,6
<b>NOTA DE CORTE 2013</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
Engenharia de Automação Industrial	36,7	43,8	39,3
Engenharia de Minas	38,5	42	41,2

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Na relação entre candidato por vaga, no ano de 2013, as duas modalidades de reserva de vagas foram mais concorridas, especialmente no caso da Engenharia de Automação Industrial, em que a diferença foi significativa, conforme indica os dados. A nota de corte da modalidade “escola pública e etnia” foi superior às demais modalidades, seguida pela “ampla concorrência” e pela “escola pública, renda e etnia”.

**Quadro 9 - Distribuição da relação candidato/ vaga e nota de corte em 2014**

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2014</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
Engenharia de Automação Industrial	4	5,3	4,2
Engenharia de Minas	8,6	7,6	6,1
<b>NOTA DE CORTE 2014</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
Engenharia de Automação Industrial	36,5	45,5	37,5
Engenharia de Minas	39,2	39,9	45,4

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Em 2014, novamente as modalidades de reserva de vagas foram mais concorridas pela relação de candidato por vaga. Em relação à nota de corte, a modalidade “escola pública e etnia” apresentou nota superior no caso do curso de Automação Industrial, e a “ampla concorrência” teve nota de corte superior no caso da Engenharia de Minas.

**Quadro 10 - Distribuição da relação candidato/ vaga e nota de corte em 2015**

<b>RELAÇÃO CANDIDATO VAGA 2015</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
Engenharia de Automação Industrial	6,6	9,33	3,5
Engenharia de Minas	3,6	5,3	6,3
<b>NOTA DE CORTE 2015</b>			
<b>CURSO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA RENDA E ETNIA</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E ETNIA</b>	<b>AMPLA CONCORRÊNCIA</b>
Engenharia de Automação Industrial	39,7	39,6	38,2
Engenharia de Minas	29,8	36,7	41,9

**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

No último processo seletivo interno, realizado para ingresso dos estudantes no ano de 2015, a modalidade “escola pública e etnia” apresentou maior relação de candidato por vaga no curso de Engenharia de Automação Industrial e, pela primeira vez desde o início da reserva de vagas, a “ampla concorrência” obteve a maior relação de candidato por vaga, que ocorreu no curso de Engenharia de Minas.

Já a nota de corte das duas modalidades de reserva de vagas foi superior à “ampla concorrência” para o curso de Engenharia de Automação Industrial e, repetindo os dados de 2014, a “ampla concorrência” teve maior nota de corte para o curso de Engenharia de Minas.

No geral, a concorrência de candidatos por vaga nos dois cursos, nos três anos, foi bem maior para as duas modalidades de reserva de vagas. No caso da Engenharia de Automação Industrial, nos três anos, a nota de corte de uma das reservas de vagas sempre esteve à frente da “ampla concorrência”, o que garantiria a entrada desses estudantes pela referida modalidade. No caso da Engenharia de Minas, isso aconteceu no primeiro processo seletivo, nos demais, a nota de corte da “ampla concorrência” se manteve acima das duas modalidades de reserva de vagas.

O que concluímos com os dados apresentados acerca dos cursos de graduação é que, no geral, a concorrência em número de vagas para as cotas é visivelmente mais acirrada para os dois cursos. No caso da Engenharia de Automação, as cotas não promoveram nenhuma forma de facilitar a entrada desses estudantes, pelo contrário, elas foram um dificultador do

acesso, pois além de mais concorridas, a nota de corte foi sempre superior à ampla concorrência, tornando a cota muito mais seletiva.

Como já afirmamos, no caso dos cursos técnicos, a classificação dos estudantes primeiramente pela ampla concorrência e, posteriormente, pelas cotas, promoveria uma forma mais justa da entrada de estudantes cotistas pelo sistema de reserva de vagas. O que acontece dessa forma é uma espécie de “jogo”, onde ele se inscreve comparando as notas de corte dos anos anteriores e corre o risco de errar na sua aposta, sendo ainda mais concorrida a cota que a ampla concorrência.

Um dado importante constatado em relação ao curso superior é que, exceto no processo seletivo de 2015 da Engenharia de Automação Industrial, as menores notas de corte sempre estiveram presentes na modalidade “escola pública, renda e etnia”, ou seja, os candidatos negros de baixa renda apresentaram os menores índices de notas em relação às outras modalidades estudadas. Isso corrobora com os dados já apresentados nos capítulos anteriores da pesquisa, que revelam que as maiores porcentagens de brasileiros pretos e pardos apresentam os menores índices de renda e de escolaridade (PINHEIRO et al., 2009).

Os dados levantados pela pesquisa documental trazem elementos para subsidiar esse estudo e constroem um panorama geral para, posteriormente adentrarmos nos resultados obtidos através da realização da pesquisa qualitativa, que oportuniza um diálogo com os estudantes ingressantes no CEFET/Araxá pelas cotas.

No próximo item, antes de enveredar pela análise dos depoimentos dos estudantes, consideramos importante analisar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das duas modalidades da reserva de vagas que ingressaram no CEFET/ARAXÁ desde a implantação da Lei n. 12.711 de 2012.

Ressaltamos que as informações sobre o referido perfil foram obtidas através da aplicação de um questionário e as análises dos resultados serão expostas a seguir.

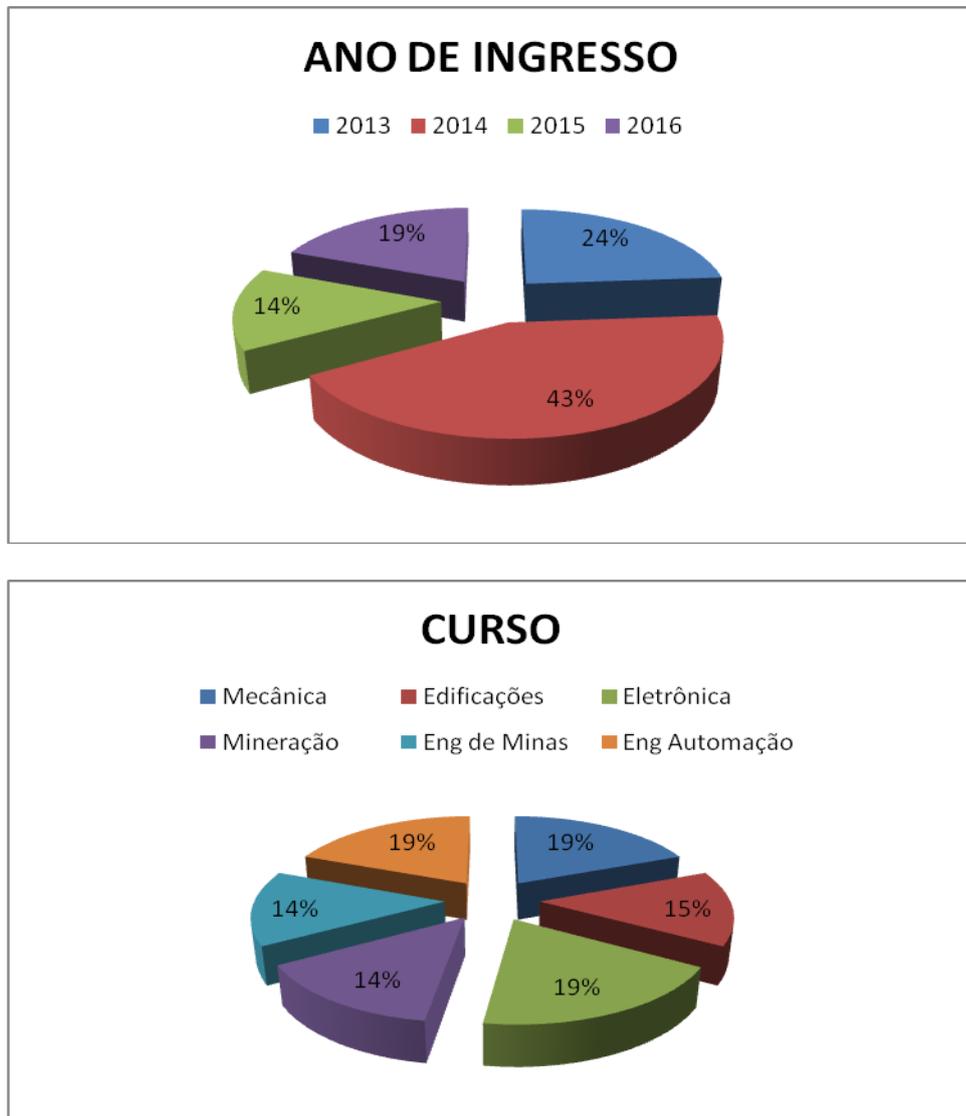
### **3.3 Interpretando o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que ingressam pela reserva de vagas**

Nessa etapa da pesquisa, com a intenção de desvendar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, serão apresentadas informações coletadas por intermédio da aplicação de questionários (APÊNDICE B) aplicados a estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas a partir do ano de 2013, que se autodeclararam pretos e pardos.

Para o objetivo proposto, foram aplicados 21 questionário com questões abertas e

fechadas a estudantes escolhidos através de sorteio, portanto, de forma aleatória, sendo em média metade estudantes dos cursos noturnos e metade dos cursos diurnos, divididos entre os cursos técnicos e de graduação do Campus Araxá, na seguinte proporção: 5 estudantes que ingressaram pelo processo seletivo de 2013; 9 estudantes que ingressaram pelo processo seletivo de 2014; 3 estudantes que ingressaram pelo processo seletivo de 2015 e 4 estudantes que ingressaram pelo processo seletivo de 2016.

**Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por ano de ingresso e por curso**



**Fonte:** Elaborados por Míriam Maria Coelho.

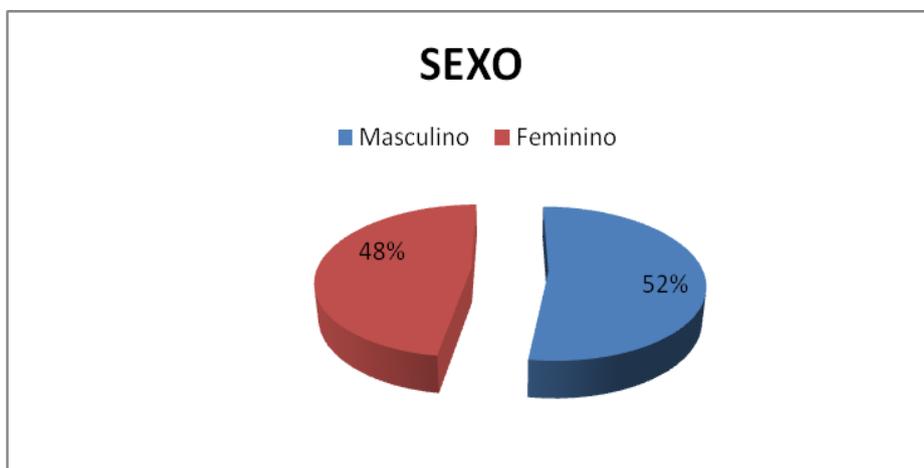
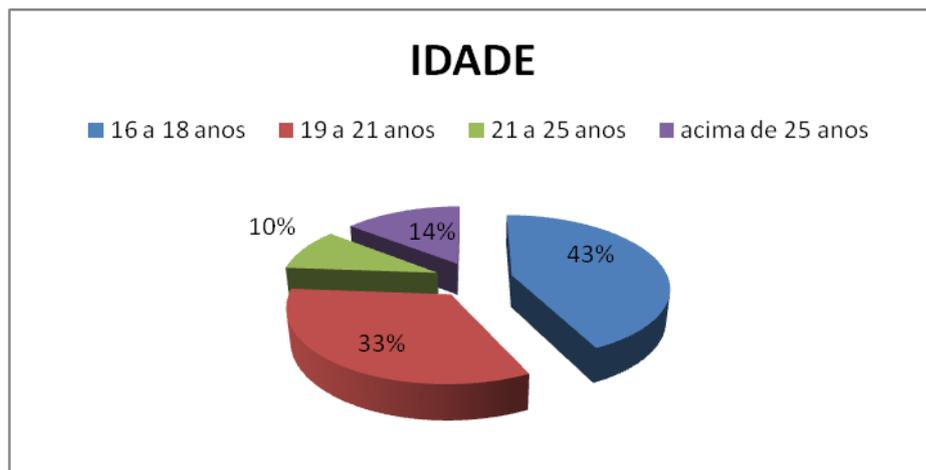
Quanto à idade dos estudantes, 9 deles têm entre 16 a 18 anos, 7 têm entre 19 a 21 anos, 2 têm entre 22 a 25 anos e 3 têm acima de 25 anos. Aqui vale pontuar que os estudantes

que ingressam nos cursos técnicos, modalidade integrado e concomitância externa, ainda cursam o Ensino Médio, o que justifica a maior porcentagem de ingresso de estudantes entre as idades de 16 a 18 anos. É importante destacar também que estudantes acima da faixa etária mais habitual de entrada nos cursos técnicos e superiores, estão ingressando na Instituição, mesmo que em menor proporção.

Outro fator de relevância é que, mesmo sendo está uma Instituição com cursos técnicos e superiores, majoritariamente frequentados por homens, percebe-se que o número de mulheres é relevante considerando que dentre os estudantes pesquisados, 10 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

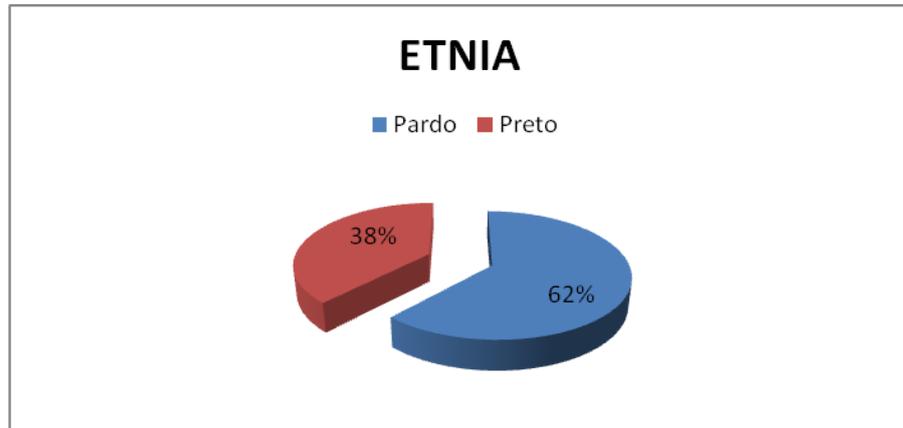
Do total de estudantes que responderam ao questionário, 13 se autodeclararam pardos, representando 62% e 8 se autodeclararam pretos, representando 38% dos estudantes pesquisados.

**Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade e sexo**



**Fonte:** Elaborados por Míriam Maria Coelho.

**Gráfico 4 - Distribuição dos participantes por etnia**

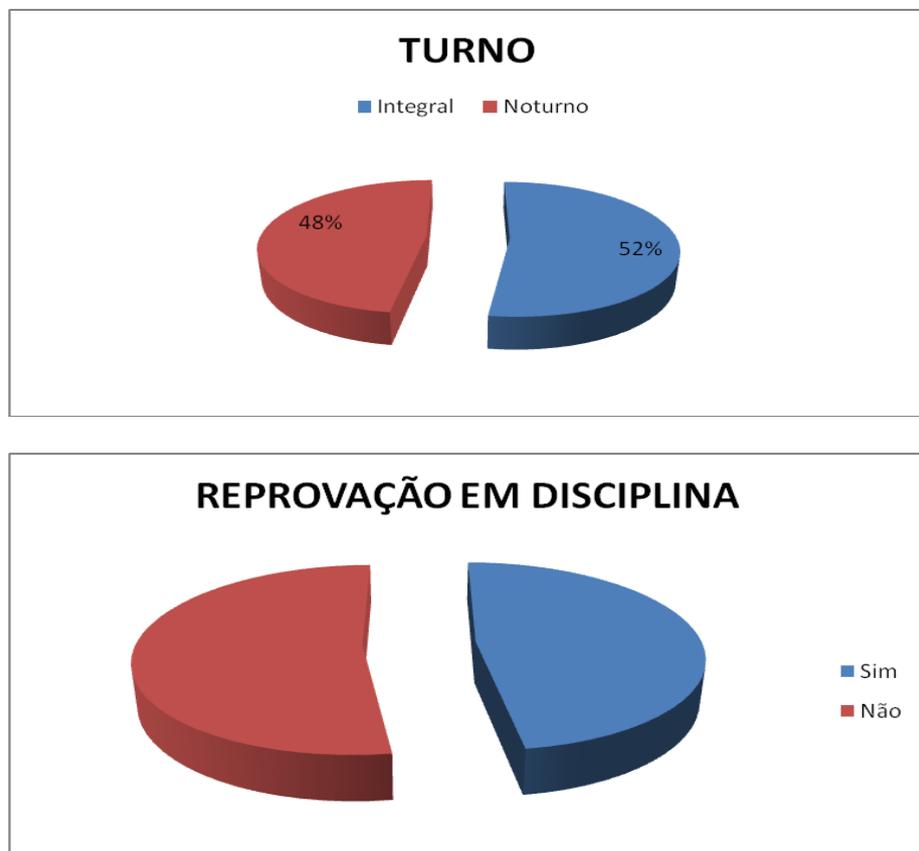


**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Com relação ao turno em que frequentam as aulas, 11 são do curso Integrado ou Diurno e 10 frequentam o curso noturno.

Podemos observar que 11 deles declararam não terem sido reprovados em nenhuma disciplina e 10 afirmaram que repetiram uma ou mais disciplinas.

**Gráfico 5 - Distribuição dos participantes por turno e reprovação em disciplinas**



**Fonte:** Elaborados por Míriam Maria Coelho.

Um fator identificado ao fazer análise dos dados institucionais e que merece destaque é que o índice de reprovação em disciplinas dos estudantes do Campus é alto, mesmo entre os estudantes de ampla concorrência e/ou antes das cotas. Os dados levantados dos estudantes da reserva de vagas somente representam o que a Instituição já levantou entre os demais estudantes.

No próximo gráfico, percebemos que apenas 1 estudante já participou de grêmio estudantil enquanto os outros 20 informaram nunca ter participado.

**Gráfico 6 - Distribuição dos estudantes em relação a participação em grêmio Estudantil**

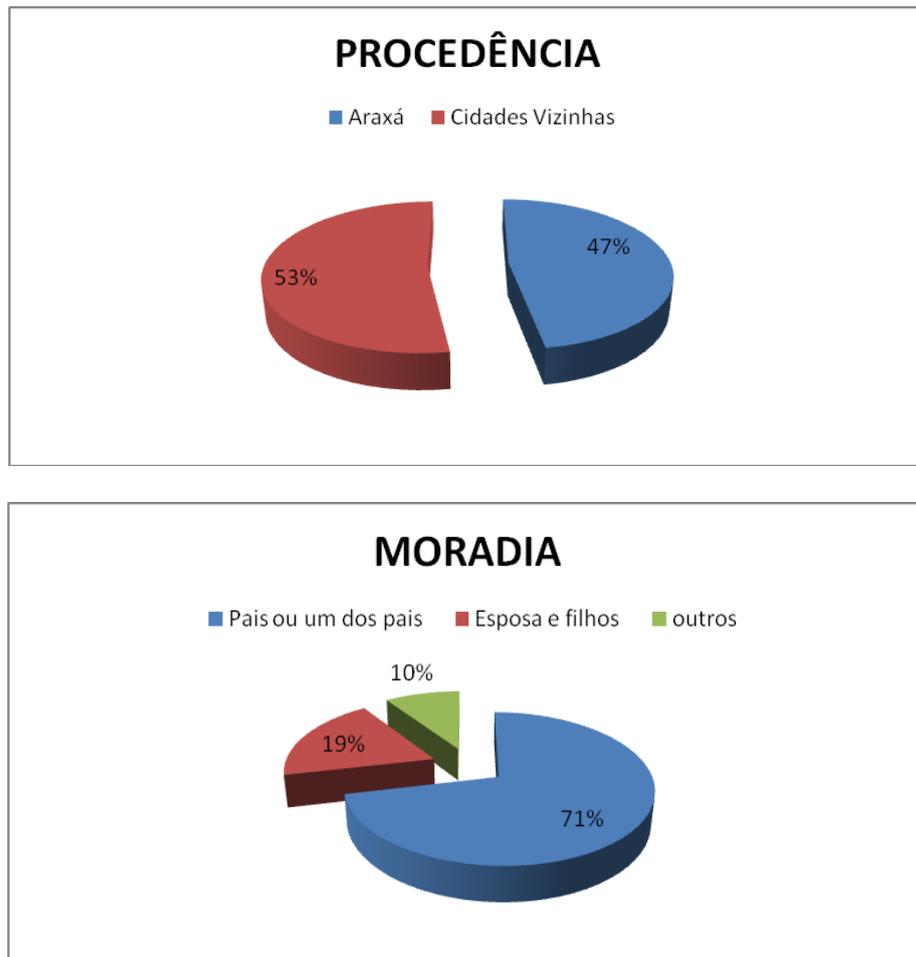


**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

A representação em grêmio estudantil é um elemento que poderia ser um fator de relevância para os grupos em questão, para trazer suas propostas, levantar questões para debate dentro da Instituição, e formar uma representatividade dentro dos grupos de participação nas decisões. O Grêmio Estudantil, por si só pode ser compreendido como um processo educativo preparando os jovens para a participação em instâncias decisórias existentes na sociedade, ou seja, contribuindo para a formação da concepção de democracia, contribuindo para despertar o protagonismo dos jovens na sociedade.

Quanto à procedência dos estudantes pesquisados, constatamos que 19 são do próprio município onde está sediada o CEFET, em Araxá e 2 são de cidades vizinhas, sendo que 15 deles declaram residir com os pais ou um dos pais, 4 constituíram família e 2 declararam morar com outros parentes.

**Gráfico 7 - Distribuição dos estudantes em relação à procedência e à situação de moradia**



**Fonte:** Elaborados por Míriam Maria Coelho.

É importante destacar que, apesar da pesquisa ter atingido uma pequena parcela de estudantes de outras cidades, de acordo com as estatísticas realizadas pela própria instituição, há grande incidência de estudantes provenientes de outros municípios da região e que se deslocam diariamente com transporte coletivo (ônibus ou van). Também é marcante a presença de estudantes de outros estados brasileiros.

Em relação ao custeio das despesas dos estudantes, 17 deles informaram ter as despesas custeadas por um familiar e 4 deles informaram que são os responsáveis por custear suas próprias despesas. Sendo que, 6 estudantes têm renda *per capita* de até R\$400,00, outros 6 estudantes têm renda *per capita* de R\$401,00 a R\$700,00, 3 deles apresentaram renda *per capita* de R\$701,00 a R\$1.200,00, e 6 estudantes apresentaram renda *per capita* acima de R\$1.200,00.

**Gráfico 8 - Distribuição de informações referentes à situação socioeconômica dos estudantes – renda *per capita* e custeio das despesas para manutenção do estudo**



**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Quando analisamos a renda per capita familiar dos estudantes, percebemos que a maioria deles, apresentou renda *per capita* de até R\$700,00 o que confirma os dados já apresentados em capítulos anteriores sobre a realidade da maioria da população negra, que se encontra entre os menores índices de renda per capita do país e, como demonstraremos a seguir, apresenta também os menores índices educacionais.

Conforme estudo publicado pelo IPEA, no ano de 2007, enquanto 6,6% de brancos percebiam rendimentos de menos de  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo per capita por mês, o percentual de negros nessa mesma situação salta para 16,9%, ou seja, quase três vezes maior. O que representa 20 milhões a mais de pessoas negras pobres do que brancas (PINHEIRO et al., 2009).

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, descrevemos inicialmente, informações referentes ao pai e posteriormente à mãe.

Dentre os que têm o pai analfabeto, foram identificados 2 estudantes; 6 deles o pai têm o Ensino Fundamental incompleto; 4 possuem o Ensino Fundamental completo; 1 deles o pai tem o Ensino Médio incompleto; 7 estudantes o pai tem o Ensino Médio completo e apenas 1 do total de estudantes pesquisados o pai possui o Ensino Superior incompleto.

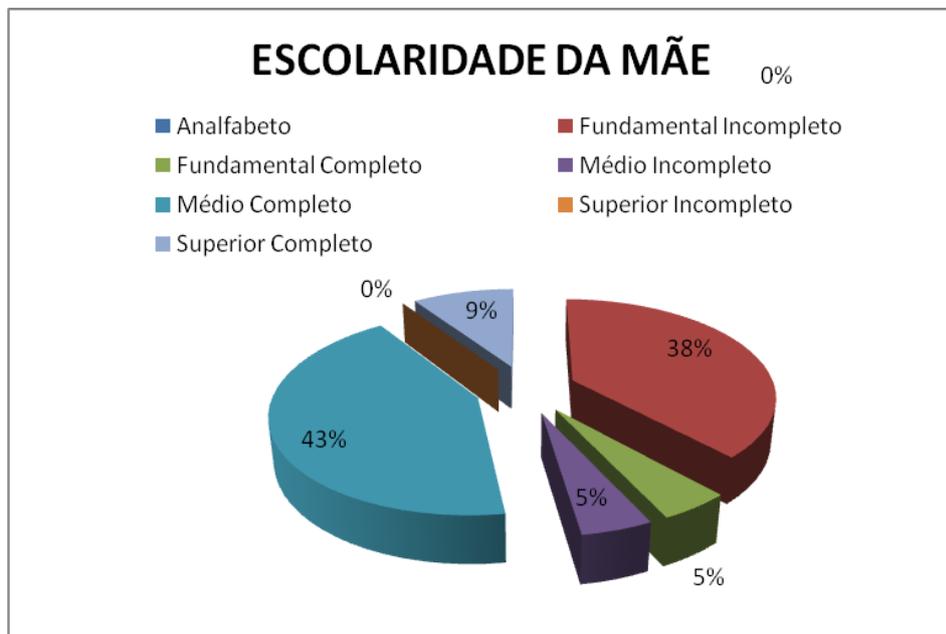
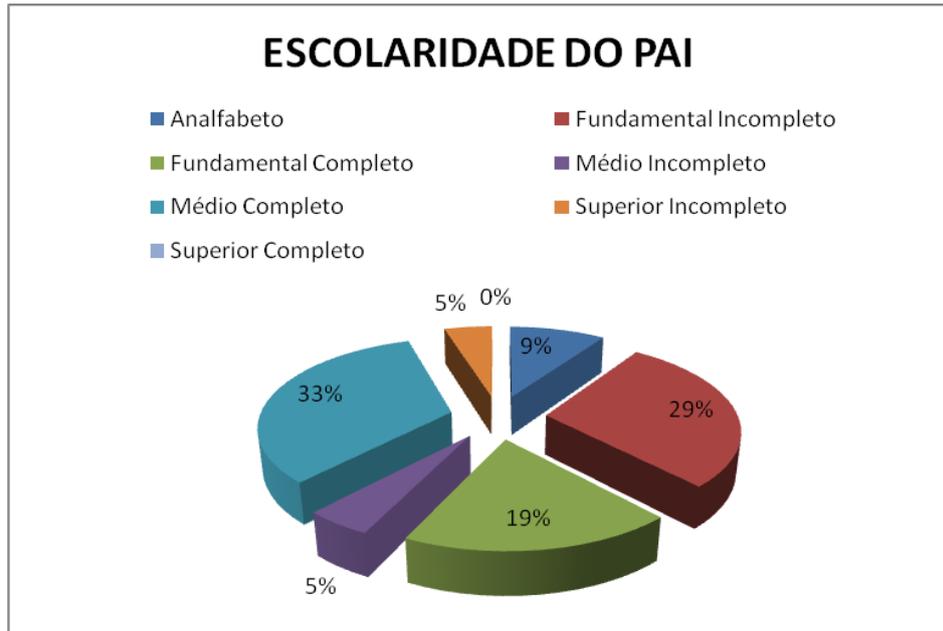
Já com relação à escolaridade da mãe, 8 delas têm o Ensino Fundamental incompleto; 1 o Ensino Fundamental completo; 1 o Ensino Médio incompleto, 9 o Ensino Médio completo e apenas 2 estudantes as respectivas mães possuem o Ensino Superior completo.

Acerca dos familiares que possuem curso superior, 9 deles declaram que um ou mais

familiares possui o Ensino Superior, e 12 declaram que nenhum familiar jamais entrou na universidade.

Segue o gráfico representando as informações referendadas acima.

**Gráfico 9 - Distribuição das informações referentes à condição de escolaridade dos pais dos estudantes**



**Fonte:** Elaborados por Míriam Maria Coelho.

**Gráfico 10 - Distribuição das informações referentes ao acesso ao Ensino Superior dos familiares**



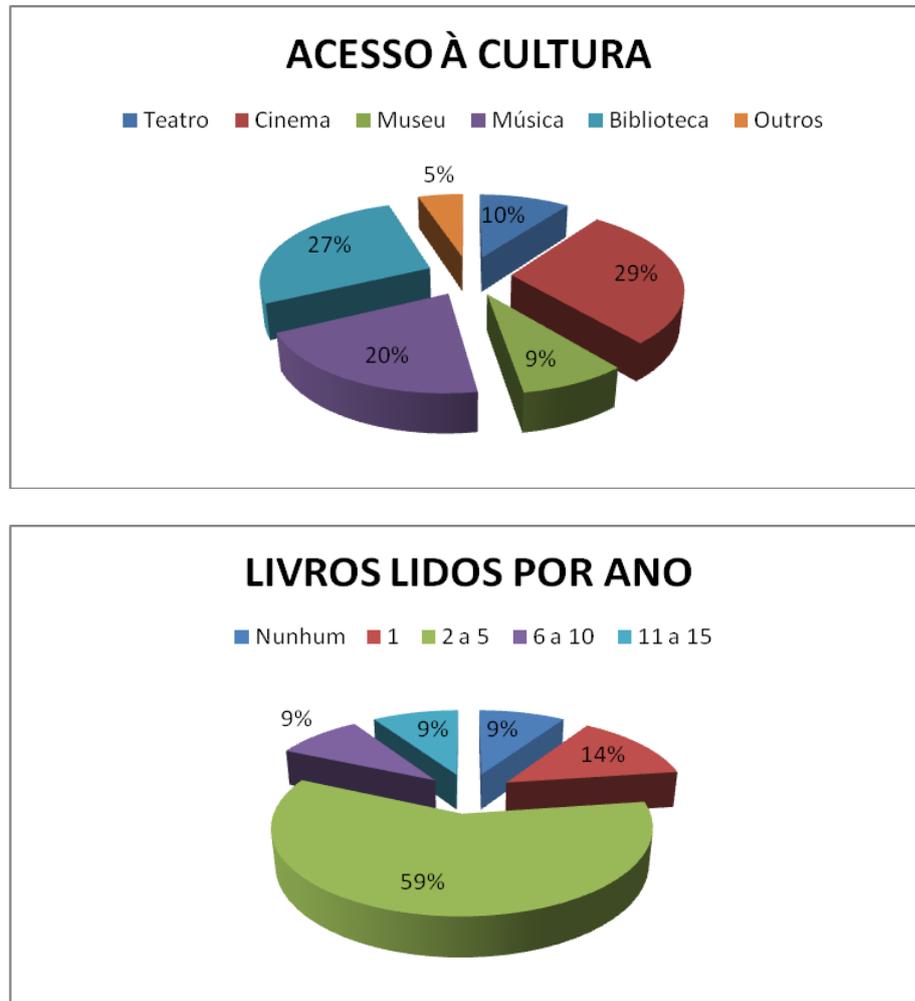
**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Os dados que apresentam a escolaridade dos pais e se o estudante tem algum familiar (pai, mãe, tios, primos) que possui curso superior, revelam que esses estudantes vivenciam um ambiente familiar representativo da realidade brasileira, cuja marca da exclusão da educação formal é confirmada.

Essa situação é agravada quando se trata da população negra do país. Novamente nos referindo ao estudo publicado pelo IPEA, no ano de 2007, podemos inferir que a média de anos de estudo para a população branca era de 8,8 anos, e essa média cai para 6,8 anos quando se trata da população negra (PINHEIRO, et al., 2009).

Quando analisamos os mecanismos culturais a que eles têm acesso, aferimos que a maioria dos estudantes tem acesso ao cinema e à biblioteca. E a maioria informou também ler de dois a cinco livros por ano.

**Gráfico 11 - Distribuição das informações referentes à cultura: acesso espaços culturais e livros lidos por ano**



**Fonte:** Elaborado por Míriam Maria Coelho.

Apesar de representar mais de 50% da população Brasileira, a população negra ainda apresenta indicadores sociais inferiores aos dos brancos, que são agravados se relacionados à renda e à escolaridade. Essas diferenças são resultantes da condição de não universalização do acesso a políticas sociais e da construção histórica de práticas discriminatórias que segregam essa população, restringe-a de oportunidades e a relega à condição de subalternidade.

Como retrata Hasenbalg e Silva (apud JACCOUD, 2008, p. 54):

Há um processo de competição social que se desenvolve em etapas, acumulando desvantagens que impedem a igualdade de chances. A cor, como critério de seleção no mercado de trabalho, também varia segundo o perfil da ocupação. Aquelas ocupações mais voltadas ao contato direto com o público estão mais suscetíveis à exclusão dos negros, ao contrário das posições manuais. Também é forte a hipótese de que quanto mais alta a ocupação está na hierarquia ocupacional, mais refratária à absorção de

negros. E de que quanto mais alto for o nível educacional exigido, maior será a discriminação observada no mercado de trabalho.

A discriminação enfrentada por essa população garantiu, mesmo após mais de um século da abolição da escravatura, a exclusão da maior parte da população negra aos recursos mínimos necessários para ascensão social e alteração de sua condição de subalternidade.

Os dados apresentados até aqui nos possibilitaram ter um panorama da realidade e conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que conseguiram superar as desvantagens impostas ao negro na competição por uma vaga no ensino técnico ou superior públicos e garantir a luta contra a desigualdade que mantém os privilégios da classe dominante no tocante do acesso à educação pública de qualidade.

No item seguinte, apresentaremos o resultado das entrevistas realizadas com os estudantes que ingressaram pela reserva de vagas, com o objetivo de delinear as experiências e as expectativas que vivenciam após sua entrada na Instituição e ainda uma aproximação com essa realidade no ambiente acadêmico através dos seus depoimentos.

### **3.4 A perspectiva dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas: experiências e expectativas sobre a política de ações afirmativas**

Buscando compreender as experiências dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, bem como uma aproximação com a realidade vivenciada por eles dentro do CEFET-MG e as relações raciais no espaço acadêmico, optamos por realizar um estudo de caráter qualitativo, objetivando “dar voz” aos protagonistas desse processo, ampliar o debate e proporcionar um espaço de diálogo.

A utilização da pesquisa qualitativa deve-se à importância de ir para além dos dados estatísticos e numéricos, trazidos no item anterior, apresentando aspectos da realidade desse público, que não podem ser quantificados, para tentar compreendê-los e explicá-los.

Para Minayo (2004, p. 21-22):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, aqui utilizada, visa aprofundar a compreensão das relações

sociais vivenciadas por esses estudantes no meio acadêmico e tem por objetivo produzir informações que abarquem a subjetividade das falas para construir uma análise que chegue a uma compreensão mais ampla de sua realidade social.

Para realizar esse estudo, procuramos, por meio da entrevista semiestruturada, estabelecer um diálogo propiciando condições para emergir os pensamentos dos participantes da pesquisa e que demonstrasse, sob sua ótica, a realidade vivenciada por eles dentro a Instituição.

Conforme proposto, foram contemplados todos os estudantes participantes da pesquisa e entrevistados, portanto os 21 estudantes que responderam ao questionário socioeconômico e cultural. Relembramos que dentre eles, 13 estudantes se autodeclararam pardos e 8 se autodeclararam negros.

O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) contou com dez questões e as entrevistas foram realizadas nas dependências do CEFET-MG, Campus Araxá e gravadas, com autorização dos participantes. Para preservar a identidade dos participantes, adotamos nomes fictícios, que foram escolhidos para homenagear pessoas ilustres que representam o movimento negro ou a cultura afro-brasileira.

#### *3.4.1 Perspectiva dos estudantes em relação ao ingresso no CEFET/Araxá*

Ao serem indagados, se antes do sistema de cotas eles haviam planejado prestar o vestibular, 18 estudantes afirmaram que já tinham interesse em fazer o processo seletivo para o curso técnico ou superior antes da reserva de vagas e apenas 3 deles afirmaram que, somente após as cotas, viram uma oportunidade de passar no vestibular. Percebemos que a maioria dos estudantes já tinha planos de ingressar na Instituição mesmo antes da implantação da reserva de vagas e que para 3 estudantes vislumbrar essa possibilidade ocorreu apenas depois do surgimento das cotas.

Interrogando-os sobre o motivo da escolha do ingresso no CEFET por intermédio das cotas, alguns estudantes afirmaram que escolheram o sistema porque era um direito e consideraram que se enquadravam nos critérios. A fala de alguns estudantes aponta ainda para a constatação de que, sem o sistema de reservas de vagas, não seria possível sua entrada na Instituição.

*Hum...escolhi entrar pelas cotas porque eu tinha a oportunidade e me encaixava, eu achava que era um direito meu. (Tereza de Benguela).*

*Eu já tinha tentado outra vez e não tinha passado. Achei que seria um privilégio. Se não fosse dessa maneira eu não teria condições de cursar uma faculdade. (Zumbi dos Palmares).*

*Então, eu acho que é um direito adquirido por nós, e eu tinha o direito de fazer uso delas (as cotas). (Martin Luther King).*

*Porque foi um jeito mais fácil, por conta da nota de corte que era mais baixa. Acho que todos os negros que entraram aqui foi por causa das cotas. (Antonieta de Barros).*

*Achei um sistema mais assim... Fácil de entrar e também porque é um direito né. (Luiza Mahin).*

*Eu vi uma alternativa que cabia a mim utilizar e achei mais fácil de ingressar porque já havia um tempo que fazia cursinho. (Dragão do Mar).*

*Eu achei que era uma oportunidade melhor pra entrar, por causa das vagas que tinha reservadas. (Aleijadinho).*

*Muitas pessoas que prestam o vestibular vêm de escola particular e eu venho de escola pública. Eu não acho que porque eu sou negra ou parda eu não tenho boa educação, mas acho que a cota auxilia um pouco. (Maria Filipa).*

Apesar de, na questão anterior, a maioria dos estudantes declararem já ter interesse de fazer um processo seletivo antes das cotas, quando questionados porque escolheram essa forma de ingresso, as respostas demonstram que a reserva de vagas evidenciou a possibilidade de acesso desse público na educação técnica ou superior, ao identificar essa forma de acesso como uma “porta de entrada” contribuindo para seu ingresso na Instituição.

Na fala dos participantes, em relação às cotas como condição facilitadora do ingresso de estudantes pardos e negros na escola, dois estudantes demonstraram entender que o sistema não facilita, pois, o número de vagas é menor e acaba por ter efeito contrário. Entretanto, a maior parte dos estudantes reconhece que o sistema amplia as chances da entrada dos negros na Instituição.

Esse posicionamento corrobora as informações obtidas na pesquisa documental ao afirmar que, em muitos casos, a relação de candidatos por vaga é bem impactante, mostrando-se bem maior que da ampla concorrência, portanto seria realmente um dificultador. Entretanto, o que se evidencia é o fato das cotas serem legalmente instituídas, repercute na motivação dos estudantes em prestar o processo seletivo por vislumbrarem a possibilidade de acessar ao universo educacional.

Ao serem interpelados sobre as condições para a permanência na Instituição,<sup>10</sup> estudantes informaram que não houve nenhum problema. Entretanto,<sup>8</sup>estudantes relataram

que tiveram dificuldades relacionadas ao seu horário de trabalho, ao pagamento do transporte para a escola ou em relação à moradia distante e 3 responderam que tiveram dificuldades por questões objetivas no início, mas que foram sanadas pelos programas de assistência estudantil.

A fala dos estudantes nos faz refletir sobre a importância dos programas de assistência estudantil para garantir a permanência dos estudantes na Instituição, mas que, no caso do CEFET, não consegue atender a todos os estudantes que ingressaram por meio das cotas.

A implantação das cotas não veio aliada a um aumento do recurso para o Programa de Assistência Estudantil por parte do governo federal. Apenas garantir o acesso não é suficiente, é necessário que haja condições objetivas para que esses estudantes deem continuidade ao seu processo de aprendizagem e conclusão do curso.

Apenas três estudantes relataram que não tiveram nenhuma dificuldade para acompanhar o curso. A maioria dos estudantes, especialmente os que precisam trabalhar e sustentar a família, afirmaram apresentar dificuldades no processo de aprendizagem pela carga horária de trabalho e pelo estudo ao mesmo tempo.

*Ainda tenho dificuldade, tenho jornada de trabalho tripla, sou pai, trabalho inclusive aos sábados, estudo. Não consigo fazer trabalhos em grupos, monitoria [...] (Zumbi dos Palmares).*

*Algumas disciplinas são mais difíceis, em 2014 tive mais dificuldade pra continuar. (Mãe Menininha do Gantois).*

*Com relação às disciplinas um pouco, as matérias são um pouco difíceis. (André Rebouças).*

*Quando eu entrei, o nível da minha sala era muito maior que o meu, eu tive muita dificuldade. Agora eu consigo acompanhar. (Dandara).*

*Depois que comecei a trabalhar tive dificuldade de acompanhar o curso e menos tempo pra estudar. (Nelson Mandela).*

### 3.4.2 Percepção dos estudantes sobre as “relações raciais” no espaço educacional

No que tange a avaliação dos estudantes sobre as cotas e suas sugestões para melhorar o atendimento do CEFET MG Campus Araxá, a maioria dos estudantes avalia positivamente e não fazem nenhuma indicação de mudanças, mas destacamos algumas falas de estudantes que apontaram críticas e expressam o que consideram necessário modificar na Instituição, conforme exposto a seguir:

*A pessoa que entra pelas cotas não tem motivo pra sofrer preconceito. Precisava haver uma conscientização para que os estudantes não vejam os cotistas com outros olhos. (Tereza de Benguela).*

*Eu acho que precisa de um nivelamento com relação às disciplinas [...]. (Cruz e Sousa).*

*Não, eu acho que o número de vagas deveria aumentar, são poucas vagas. (Antonieta de Barros).*

Os estudantes evidenciam, através de suas falas, a necessidade de promover o debate em relação às cotas e ao preconceito racial, fazer um nivelamento das disciplinas para os estudantes ingressantes e aumentar o número de vagas para estudantes cotistas.

A instituição escolar, em todos os seus níveis de ensino formal, estabelece um panorama que garante o fortalecimento do sistema capitalista e se configura como um sistema dual, à medida que forma tanto a classe detentora dos meios de produção, quanto à classe que vive do trabalho. Entretanto, a escola pode também ser um espaço que admita ações que apontem para transformação do que está posto, por conseguinte, para o enfrentamento da questão racial (FREITAS, 2015).

A dificuldade no nível de ensino da Instituição é algo conhecido e vivenciado não apenas por estudantes que ingressam pelas cotas, esse é um fato já conhecido e comprovado através de estatísticas que a Instituição realiza anualmente. Um curso preparatório, para introduzir algumas disciplinas está sendo montado para minimizar essas estatísticas na Instituição. Entretanto faz-se importante a participação nos espaços de discussão entre os estudantes, professores e dirigentes para refletir sobre o quadro e buscar soluções para enfrentar o problema.

Quanto ao número de vagas reservadas, é evidente que ela está em dissonância com o número de estudantes negros e de escola pública que verificamos em nosso país. e fica evidente que apenas garantir um certo número de vagas para a população negra não vai garantir a correção da desigualdade que historicamente imperou no Brasil.

Mesmo que as ações afirmativas tenham sua importância na garantia de oportunidades de inserção da população negra, elas são paliativas. É notório que é necessário ir para além delas, desenvolvendo ações de caráter valorativo da população e cultura afro-brasileira que permitam alcançar objetivos mais amplos. (FREITAS, 2015).

Em relação à vivência ou não de preconceitos no seu ambiente social e também no próprio espaço escolar, especificamente no CEFET, a maioria, 70 % afirmou que nunca sofreu preconceito.

*Já sofri bastante preconceito na vida. Dentro do Cefet, já sofri preconceito dos colegas. (Zumbi dos Palmares).*

*Não, nunca sofri preconceito. Dentro do Cefet às vezes ouço brincadeiras de colegas. (Martins Luther King).*

*Algumas vezes senti que algumas pessoas falavam algo por preconceito, mas nunca senti um preconceito muito alto. (Antonieta de Barros).*

*Algumas vezes sim. Já ouvi muitas brincadeiras, mas levo tudo na brincadeira mesmo. (Dandara).*

Aqui cabe adentrar no processo histórico e cultural da negação da identidade, que pode estar expressa nas falas dos estudantes. Para Passos (1999) identidade é a maneira que um indivíduo se reconhece, como ele se vê e como é visto. Portanto, o que a sociedade diz ou espera dele, passa a naturalizar-se como sendo sua representação.

O processo de construção social da identidade se dá através de um processo dialético, em que o indivíduo, em um momento, reconhece-se com o outro, e em outro momento, vê-se como diferente. É um conjunto de características biológicas e culturais, carregadas de representações coletivas que influenciam nas representações individuais, mesmo que de forma inconsciente.

Vivemos em uma sociedade eurocêntrica, onde a cultura valorizada é aquela que o branco representa. O ser negro está culturalmente e historicamente relacionado a coisas negativas, a começar pela escravidão logo, o negro muitas vezes, para ocupar lugar nessa sociedade acaba por assimilar essa cultura opressora e rejeitar sua negritude, tendo como ideal a postura do embranquecimento, imposta a ele.

Como infere Conceição e Conceição (2010, p. 4):

*É comum o afrodescendente absorver e se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive à noção sintetizada nas ideias do ‘branco ser certo’ e o ‘negro ser errado’. Esta internalização de estereótipos negativos é feita de maneira inconsciente.*

A negação do preconceito se dá, muitas vezes, pela negação da identidade, pelo não se identificar como negro e, portanto, não poder ser alvo de preconceito. O fato de assumir relações que sejam caracterizadas como preconceito, reafirma sua posição como negro e, portanto, vai contra o que ele assumiu como sua identidade.

Outro fator que ainda é preponderante nas relações raciais no Brasil é a influência que ainda exerce o mito da democracia racial no país. O fato de o Brasil não ter, como nos Estados Unidos, leis e políticas segregacionistas, levou à convicção de que o país vivia em

uma democracia racial, de que a discriminação racial no Brasil não existe e de que todas as raças convivem de forma harmoniosa.

Esse ideal democrático ainda está incutido na sociedade e pode ser representado na fala dos estudantes que, muitas vezes, identificam atitudes preconceituosas como sendo algo natural e socialmente aceito. Isso fica evidente em algumas falas que reconhecem atitudes preconceituosas como “brincadeiras”.

Ainda sobre essa questão, percebemos que entre os estudantes que afirmaram ter sofrido preconceito, sendo 30%, todos eles estavam entre os que se autodeclararam pretos e apenas um deles era auto declarado pardo.

Esse fator evidencia que o preconceito racial, praticado em nosso país, mais evidente, mais claro e, portanto, mais perceptível, expressa-se através do estereótipo das pessoas, ou seja, quanto mais escura a cor da pele, maior o preconceito.

No que se refere ao preconceito em relação aos estudantes cotistas e às cotas, no ambiente do CEFET, 9 estudantes afirmaram que não veem discriminação nem contra as cotas nem contra os estudantes cotistas. Por outro lado, 12 participantes declaram que perceberam a existência de preconceito em relação às cotas, dentre os quais 6 declararam perceber o preconceito também em relação aos alunos cotistas. Os depoimentos dos estudantes deflagram essas afirmativas:

*Percebi com relação aos dois, mais por parte dos alunos, cheguei a discutir com um colega de sala por conta disso. (Zumbi dos Palmares).*

*De alunos sim, em relação às cotas. Em relação aos alunos cotistas não. (André Rebouças).*

*Eu percebo brincadeiras com outras pessoas por parte dos alunos em relação às cotas. (Luiz Gama).*

*No início tinha muita discussão sobre as cotas. Há pessoas que rebaixam as pessoas que entra por esse sistema. Eu percebia um certo clima de preconceito. (Abdias Nascimento).*

*Com relação às cotas alguns alunos têm um certo preconceito. Com relação amim nunca aconteceu, nem com outros alunos que eu tenha visto. (Antonietta de Barros).*

*Contra os estudantes não, mas contra o sistema às vezes a gente ouve [...]. (Luiza Mahim).*

*No primeiro ano, eu percebi que sim. Tanto que quando perguntavam “quem passou pelas cotas?” A gente demorava pra se pronunciar - sim, por parte dos alunos. Dos professores eu vejo que é tranquilo. (Dandara).*

*Algumas pessoas falam mal das cotas, até um professor deu uma discutida sobre as cotas. Eu não me manifestei porque fiquei constrangido porque era das cotas. (Dragão do Mar).*

*Não dos alunos, mas até eu mesmo tenho um certo preconceito contra as cotas. (Milton Santos).*

*Já percebi sim, muitos professores deixam claro que são contra e por parte dos alunos também. (Maria Filipa).*

*Eu acho que o pessoal que é de cotas tenta esconder e nem comentam quando são de cotas. (Machado de Assis).*

As narrativas dos estudantes demonstram que a implantação das cotas ainda gera hostilidade por parte de alguns alunos e professores e a presença do negro ainda não é algo naturalizado, especialmente agora, relacionada às cotas.

Apesar de grande parte dos estudantes identificar a existência do preconceito contra os estudante e/ou contra as cotas, a maioria deles afirmou não ter problema em se identificar como cotista e apenas três alunos se referenciaram a algum tipo de constrangimento.

*Sim, depois que tive essa discussão, poucas pessoas sabem, eu evito falar pra não gerar polêmica. (Zumbi dos Palmares).*

*Se me perguntar, eu falo, mas me sinto meio constrangida. (Dandara).*

*Hoje fiquei constrangido, mas geralmente não tenho problema em me identificar. (Dragão do Mar).*

O que percebemos é que, no momento do contato com os estudantes em sala de aula para a pesquisa, muitos deles não se manifestaram e, apenas mais tarde, entraram em contato com a pesquisadora no local das entrevistas. Alguns professores e estudantes relataram no momento que nem sabiam se havia algum estudante cotista naquelas turmas.

Podemos inferir por meio dos relatos e dos fatos que observamos durante o processo de realização das entrevistas que, apesar da maioria dos estudantes declararem que não se sentem constrangidos em se identificar como cotista, essa não é uma realidade de todos. Essa afirmativa se comprova ao observamos que foi visível o constrangimento de alguns perante os colegas e professores que, na maioria dos casos, não sabia que aquele era um estudante cotista, ou seja, isso não era explicitado por ele em sala de aula, como alguns expuseram em suas falas.

### 3.4.3 Avaliação do sistema de cotas raciais pela ótica dos estudantes

Quando os estudantes foram convidados a falar sobre o atual sistema de cotas no país, a maioria deles declarou-se favorável às cotas, entretanto, alguns posicionaram-se contra o sistema.

Dentre os estudantes favoráveis às cotas há os que entendem que esse espaço não apresenta expressiva representação de estudantes negros. Alguns têm a convicção de que sem as cotas, não seria possível seu ingresso nesse espaço e percebem a importância desse tipo de política para a inserção do negro, seja na educação ou no mercado de trabalho.

*Eu, se não fosse pelo sistema, não teria condições de ingressar numa faculdade. Sem ele não teria pessoas como eu aqui. Acho fundamental pelo menos até chegar numa igualdade. (Zumbi dos Palmares).*

*Eu acho que deveria ter mesmo, a educação pública é mais complicada que a escola paga. Quem frequentou escola particular tem mais oportunidades. Sobre as raciais, eu acho certo porque aqui no Cefet não tem muito negro e as cotas ajudam a ingressar quem é menos favorável e tem mais dificuldade. (André Rebouças).*

*É um direito adquirido né. Antigamente o negro tinha dificuldade de estudar por conta do preconceito. Muitas pessoas preferem não se inscrever pelas cotas, mas eu acho que é um direito. (Martin Luther King).*

*Muito bom porque tem um privilégio de colocar mais pessoas morenas ou negras dentro da escola. (Aqualtune).*

*Eu acho que é bem justo com as pessoas negras. Uma faculdade tem poucas pessoas negras e até aqui mesmo. Sem o sistema seria menos ainda. (Antonietta de Barros).*

*Eu acho importante porque querendo ou não, no mercado de trabalho, sempre vai ter menos negros que brancos, então é uma oportunidade pra incluir eles mais assim. (Luiza Mahim).*

*Eu acho que é uma medida necessária pelo contexto de inserção das pessoas negras no mercado de trabalho e nas universidades. (Rosa Parks).*

Entre os estudantes que se posicionaram contra as cotas raciais, houve os que afirmaram ser a favor apenas das cotas sociais ou de melhorias no sistema de ensino em geral. Alguns entendem que as cotas podem agravar o preconceito, ou que elas mesmas podem ser uma forma de preconceito.

*Por um lado pode ser uma ajuda e por outro pode agravar o preconceito, porque às vezes você pode pensar que o aluno não consegue passar sem as cotas, sem uma ajuda. O governo fez isso para tentar ajudar por conta da*

*história do negro, mas é preciso melhorar a educação. (Abdias do Nascimento).*

*Eu acho que pode ser um pouco de hipocrisia, mas acho que tem que tirar as cotas raciais e aumentar as cotas sociais. Não é porque uma pessoa é negra e indígena que ela é menos capaz que uma pessoa branca. As cotas raciais nesse ponto são um modo de preconceito. (Aleijadinho).*

*Eu sou a favor da cota de renda e talvez de escola pública. A cota por cor eu sou contra, eu acredito que a pessoa for branca, parda se ela tiver condições financeiras melhor, ela consegue passar em qualquer escola. Se no caso se ela for pobre, é mais difícil conseguir uma escola melhor. (Milton Santos).*

Um fator em destaque é que, entre os estudantes que afirmaram não concordar com as cotas, não houve a representatividade de nenhum estudante que se autodeclarou preto. Ou seja, os estudantes que se manifestaram contra as cotas raciais foram os que se autodeclararam pardos, e os mesmos que afirmaram em questão anterior, nunca terem sofrido preconceito.

Por outro lado, novamente, a fala de alguns estudantes denuncia o discurso disseminado da negação do preconceito, como algo que não existe, algo que não faz parte da cultura brasileira - novamente tocamos no mito da democracia racial. Se não existe o preconceito, não é necessário existirem as cotas ou políticas específicas para esse grupo.

O conflito entre os que se posicionam a favor das cotas sociais em detrimento das cotas raciais demonstra o não entendimento das especificidades desse público, como os aspectos associados ao preconceito, discriminação, as diferenças sociais e de oportunidade, diretamente relacionadas à raça, que não seriam contemplados por políticas universalistas. As desigualdades às quais o negro é historicamente submetido, não são fruto apenas da situação de pobreza, mas sobretudo da existência de um preconceito racial que garante mecanismos de exclusão social em todos os espaços da vida social do negro.

Tanto nos posicionamentos a favor, quanto nos posicionamentos contra, percebemos de alguns estudantes o conhecimento limitado sobre as cotas e seu real objetivo e mesmo entre estudantes que ocupam aquele espaço, há os que não concordam com as cotas raciais e com sua legitimidade, o que reafirma a necessidade de discussão do tema dentro e fora da Instituição.

Quanto à forma que deveriam identificar os estudantes para concorrerem ao direito de acesso à educação através das cotas, os participantes se posicionaram da seguinte forma: 8 estudantes (38%) entendem que a cor da pele (fenótipo) deveria ser o fator decisivo, 7 estudantes (33%) responderam que acreditam ser a herança genética (genótipo) o fator decisivo e 6 estudantes (29%) responderam que deveriam ser os dois fatores.

Os depoimentos ilustram o posicionamento dos participantes nesse quesito.

*A cor da pele [...]. Não, não sei responder com certeza. (Zumbi dos Palmares).*

*Eu acho que é pela cor da pele, porque ele pode ter um avô negro, mas ele não sofre o preconceito que o negro vive. (Martin Luther King).*

*Parentesco seria o ideal, mas um parentesco próximo, no máximo avô. (Cruz e Sousa).*

*Descendência e cor da pele. (Luiz Gama).*

*Pela discriminação, pela cor da pele. (Carolina Maria de Jesus).*

*Herança genética de até avô. (Aleijadinho).*

*Herança genética, mas só se os pais forem negros. (Maria Filipa).*

Evidenciamos que a presença de estudantes negros cotistas ainda é um desafio a ser enfrentado pela Instituição, que vai para além do acesso e do apoio econômico, mas perpassa por estratégias que devem ser adotadas no sentido de reduzir os efeitos do preconceito racial e garantir a permanência desse estudante em um espaço ocupado por direito de uma população que, por longo período, esteve excluída desse espaço através de relações hierarquizadas e discriminatórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade, especialmente a Universidade Pública, é reconhecida como um espaço frequentado notadamente pela elite branca brasileira. À população negra foi relegado, historicamente, o acesso a esse espaço e isso foi decisivo para a manutenção do *status* de exclusão que essa população enfrenta desde a abolição da escravatura até os dias atuais.

A implantação de Políticas de Ações Afirmativas representou um marco na luta do movimento negro e da comunidade negra em geral pela igualdade racial e combate à discriminação. As políticas de Ações Afirmativas - expressões da luta da população negra pela igualdade no Brasil contemporâneo - configuram-se como mecanismo de busca da afirmação de direitos e equidade social como resultado de um processo histórico contra as desigualdades sociais.

As políticas de Ações Afirmativas são políticas focais, que devem ser desenvolvidas de forma a complementar as políticas ditas universais. Devem assegurar à população negra as condições necessárias para o desenvolvimento social e econômico, e por isso, garantir o acesso da população negra à universidade torna-se fundamental.

Nessas circunstâncias, o Serviço Social, como profissão eticamente comprometida com a liberdade e justiça social tem como responsabilidade compreender a função do racismo, como um instrumento de poder na reprodução da desigualdade, da exploração e da opressão da população negra em nossa sociedade, empenhando-se na luta contra esse tipo de preconceito, estabelecendo estratégias para a demanda por direitos e pela inclusão desses grupos historicamente excluídos.

O Código de Ética Profissional do Serviço Social (1993) prevê, entre outros princípios, alguns que contemplam especificamente essa temática, e servem como orientação da ação profissional, conforme segue:

- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias. (CFESS, 2010).

Além disso, o documento: “Subsídios Para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”<sup>14</sup>, assessoria, organização e sistematização deste documento por Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (CFESS, 2013), preconiza que é uma requisição para o Serviço Social a luta pela democratização do acesso e da permanência da população nos diferentes níveis e modalidades da educação, enquanto um efetivo direito social.

O Conselho Federal de Serviço Social no documento “CFESS Manifesta Dia Nacional da Consciência Negra” (CFESS, 2011, p. 2) reconhece a necessidade da luta para que as questões relacionadas à raça sejam percebidas como centrais para os Assistentes Sociais:

A realidade experimentada pela população negra informa que as políticas públicas no Brasil ainda estão muito longe de garantir a equidade entre os diferentes grupos raciais e de gênero. Este quadro se apresenta como desafio para o CFESS e demais entidades da categoria, reforçando a importância de ações de combate ao racismo, sexismo e homofobia nessas arenas de luta, fundamentadas pelos princípios do Código de Ética do/a Assistente Social.

É justamente nessa perspectiva, do combate a todo tipo de preconceito e, particularmente o racial, sob a ótica da profissão Serviço Social, que consideramos a relevância desta pesquisa, por provocar, contribuir com o processo reflexivo sob essa temática dando visibilidade aos desafios que estão postos na sociedade brasileira contemporânea que ainda arrasta a dívida que possui com a população negra em todas as esferas da vida social, especificamente na área da educação.

Compreendemos que as políticas de ações afirmativas devem ser pensadas como medidas temporárias, aliadas às políticas econômicas mais amplas. Nesse sentido, há necessidade de efetivar mudanças na política de educação pública, em todos níveis/modalidades de ensino para garantir o acesso a todos, como um direito social, dentre outros mecanismos, que poderão contribuir para a democratização dos direitos sociais entre os diversos grupos sociais.

Coube a essa pesquisa analisar como os estudantes cotistas, pretos e pardos, estão ingressando na Instituição, compreender o seu perfil e as experiências vivenciadas por eles, além da sua percepção acerca do sistema de reserva de vagas.

A pretensão desse estudo não foi fazer uma análise sobre a implantação ou não do

---

<sup>14</sup> Documento produzido pelo “Grupo de Trabalho Nacional Serviço Social na Educação”, composto por representantes de um Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de cada região do país e conselheiras do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e assessorado pelo Prof. Dr. Ney Teixeira. Tem como objetivo subsidiar a atuação profissional de assistentes sociais que trabalham com a Política de Educação, a partir de uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional que contribua para a intensificação da luta pela educação como direito social, como prática emancipatória e para a consolidação do Serviço Social na educação.

sistema de cotas, pois ele já está instituído, mas sim, evidenciar o universo vivenciado por esses estudantes, denotando suas demandas e expectativas em relação ao espaço acadêmico, que é representativo da sociedade, pois o espaço acadêmico/educacional não está isolado da realidade social, o que possibilitou compreender um pouco das relações sociais e os desafios enfrentados por eles e as demandas trazidas tanto nesse espaço educacional como em outras dimensões da sua vida social.

Percebemos que há um desconhecimento por parte dos estudantes, de uma evidente divisão de raça e cor no Brasil e o não reconhecimento de que a raça é um fator que foi capaz de garantir, silenciosamente, ao longo da história brasileira, a exploração e opressão de uns em detrimento de outros e até hoje, garante espaços de liderança e poder nos diversos espaços da sociedade, tidos como algo natural e um lugar hegemonicamente ocupado por brancos.

Entretanto, considerando os resultados auferidos pela pesquisa percebemos que, após instituir um sistema de reserva de vagas, a discussão sobre o assunto foi suscitada, ainda que, de forma velada, e está promovendo a visibilidade das cotas e da possibilidade de acesso aos negros a um espaço público, à educação formal, seja a nível técnico ou superior.

O debate que foi incitado pelos meios de comunicação, muitas vezes de maneira deturpada e caracterizado pela desinformação, até mesmo no âmbito das Instituições Públicas de Ensino, evidencia que as cotas ainda são desconhecidas por significativa parcela de estudantes da rede pública, apesar de se constituir como uma forma legítima de acesso que pode ser vislumbrado por jovens pobres e negros.

Apesar de ainda haver certo estranhamento sobre a presença do negro e a instituição das cotas, percebemos que o negro ganhou visibilidade no ambiente acadêmico, antes condicionado a um determinado público, branco, portanto, onde o negro não tinha visibilidade.

A análise dos resultados da pesquisa nos mostrou que as vagas reservadas para esse público nem sempre se constituem como facilitador para sua entrada e, muitas vezes o processo seletivo é ainda mais excludente para os candidatos que optam por entrar através das cotas.

Entretanto, a divulgação das cotas vislumbra para a população negra a oportunidade do acesso a um espaço que, antes era visto como impossível de ser acessado e agora é entendido como um lugar que lhe pertence por direito, aproximando o estudante da Instituição Educacional e lhe proporcionando a “coragem” para prestar o processo seletivo, antes pensado como algo inatingível.

Percebemos que o perfil dos estudantes que ingressam através das cotas raciais representa a realidade da maioria da população negra brasileira e traz em seu bojo as características de um povo que foi excluído do acesso a políticas sociais básicas e atravessou a história sofrendo práticas discriminatórias que o relegou à condição subalterna que enfrenta até os dias atuais.

O mito da democracia racial ainda exerce influência na sociedade e é preponderante para determinar as relações raciais, o que torna evidente a necessidade de promoção do debate sobre a questão racial e o preconceito dentro e fora da Instituição, para desmistificar esse ideal democrático.

Além disso, o estudante negro que ingressou pela reserva de vagas não pode ser visto com hostilidade pelos colegas ou funcionários e a implantação das cotas não pode ser vista como motivo de constrangimento para quem as utiliza. É necessário fortalecer na própria instituição educacional a efetivação de um processo sócio-educativo, com argumentos sólidos que contribuam na desconstrução desse preconceito e propicie o protagonismo do povo negro evidenciando o caráter legítimo das políticas de ações afirmativas endereçadas a ele, como um resgate a sua dignidade.

O desafio da implantação e da continuidade dessa política é visível à medida que percebemos que a permanência desse estudante não pode ser garantida apenas com o apoio econômico, mas é necessário promover estratégias que lhe possibilitem a manutenção de sua presença na Instituição em caráter igualitário a outros estudantes.

Entretanto, uma questão a ser levantada é quanto ao número de vagas reservadas no processo seletivo:

Se apenas 50% das vagas são reservadas para estudantes de escolas públicas, (entre eles estudantes brancos, pretos, pardos, indígenas) a quem estão “reservadas” os outros 50% de vagas?

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Candido Mendes. **Código Phillipino ou ordenações e leis do Reino de Portugal recompiladas por mandado d'El Rey D. Philippe I**: notas de apresentação de Mário Júlio de Almeida Costa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. v. 1. L. 1.
- ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2000.
- ANDREWS, George R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, Jessé de. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.
- ARAXÁ-MG. In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 24. p. 100-105. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295\\_24.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_24.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultura Brasileira, 1953. t. 3.
- \_\_\_\_\_. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos : Instituto Nacional do Livro, 1976.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BATISTA, Eraldo Leme; GOMES, Helica Silva Carmo. A educação profissional no Brasil: algumas notas sobre os anos 1930 e 1940. In: \_\_\_\_\_.; NOVAES, Henrique. (Org.). **Trabalho, educação e social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru-SP: Canal 6, 2011.
- BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro, 1988. (Catálogo da exposição realizada na Biblioteca Nacional de 9 de maio a 30 de junho de 1988).
- BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, Werner (Org.). **Formação profissional no Brasil**: reflexões teóricas e análises de sua práxis. Rio de Janeiro: Paratodos, 1997.
- BOWEN, William G.; BOK, Derek. **O curso do rio**: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade. Rio de Janeiro: Garamond : Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Seção 1. p. 6975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 1 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 nov. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição Federal anotada**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. O trabalho na colônia. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Introdução ao estudo da história da educação brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização**. São Paulo, 1972. (Mimeo).

CASTRO, Cláudio de Moura; ASSIS, Milton Pereira de; OLIVEIRA, Sandra Furtado de. **Ensino técnico: desempenho e custos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1972.

CFESS. **2º dia de encontro debate formação profissional e políticas de ação afirmativa**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/470>> Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Dia Nacional da Consciência Negra. **CFESS Manifesta**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011\\_consciencia\\_negra\\_SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_consciencia_negra_SITE.pdf)> Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de ética do assistente social**. Lei n. 8.662/93 de regulamentação da profissão. Atualizado em 13.3.1993, com alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS n.290/94, 293/94, 333/96 e 594/11.10. ed. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Assessoria, organização e sistematização deste documento do Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida Brasília, DF, 2013. (Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais). Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **O CFESS: histórico**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess>> Acesso em: 12 fev. 2016.

CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): política institucional 2011-2015**. Belo Horizonte, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Belo Horizonte, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Manual do candidato: vestibular 1º semestre 2013: Cursos Técnicos CEFET-MG**. Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE). Belo Horizonte, 2012b

\_\_\_\_\_. **História e tradição**. Belo Horizonte, [2015]. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br/textoGeral/historia.html>> Acesso em: 12 fev. 2016.

CERQUEIRA, Eustáquio A.; SANTOS, Adilson Pereira dos. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

CONCEIÇÃO, Helenice da Cruz; CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. A construção da identidade afrodescendente. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 1-13, fev. 2010. Disponível em: <[http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Construcao\\_identidade\\_afrodescendent\\_e.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescendent_e.pdf)> Acesso em: 10 maio 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: Flasco, 2000.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. Tradução de Manuel do Rêgo Braga. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

DOMINGUES, Petrônio José. Chega de esperar: Cotas para negro já! **Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 3, n. 27, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27cdomingues.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

FACEIRA, L. S. **Universidade e educação**: meritocracia ou direito? Curitiba: CRV, 2013.

FERES JUNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez. 2004.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre as tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1985.

FREITAS, Tais Pereira de. **Tintas pretas e papeis brancos**: educadoras negras e emancipação. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 7-26, jul./dez. 2015.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional : Publifolha, 2000.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra\\_garcia\\_genese\\_form\\_pr\\_ofis.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra_garcia_genese_form_pr_ofis.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. **Missão institucional**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional>>. Acesso em: 12 maio 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos et al. (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra a desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001a.

\_\_\_\_\_. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, ano 38 n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 2-6, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé de (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning : Cengage Learning, 2003.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 20 fev. 2016.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In. \_\_\_\_\_.; THEODORO, Mário; OSÓRIO, Raquel Guerreiro et al. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília, DF: IPEA, 2008.

KAUFMANN, Roberta Fragoso M. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?: uma análise histórico-jurídico comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Primeiros passos).

LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

MARCHA ZUMBI. **Por uma política nacional de combate ao racismo e desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida**. Brasília, DF: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

MARTINS, Sérgio da S. ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 202-208, 1996.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. 10. ed. São Paulo: Boitempo, 1985. L. 1.

MEC. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: apresentação: mapa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/mapafinal2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In. MOLL, Jacqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOTA, Leda Pereira; SPITZCOVSKY, Celso. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior. In: PACHECO, Jairo de Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Org.). **O negro na universidade: direito de inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de ações afirmativas em benefício da população negra do Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 2, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>> Acesso em: 10 maio 2016.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker. (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Osvaldo. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NETO, Solon. Tinta preta e pele escura: a necessidade de uma imprensa negra. **Alma Preta**, [São Paulo], 27 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.almapreta.com/realidade/tinta-preta-e-pele-escura-a-necessidade-de-uma-imprensa-negra>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: <[http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Relat%C3%B3rio\\_2009-2010.pdf](http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2016.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias: as representações de gênero na faculdade de educação**. Salvador: Ed. UFBA, 1999.

PINHEIRO, Luana et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília, DF: IPEA : SPM : UNIFEM, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, Luis Carlos Rocha. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. São Paulo, [2016]. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado8.htm>> Acesso em: 10 abr. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. **Principais atividades econômicas**. Araxá, [2016]. Disponível em: <<http://www.araxa.mg.gov.br/link-23>>. Acesso em: 23 maio 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROLAND, Edna. Cotas para promover a igualdade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 maio 2002. Caderno FOVEST, p. 5.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes 1987.

SARMENTO, Daniel. A igualdade ético-racial no direito constitucional brasileiro: discriminação de fato, teoria do impacto desproporcional e ação afirmativa. In: CAMARGO, Marcelo Novelino (Org.). **Leituras complementares de constitucional: direitos fundamentais**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2. p. 4-17, ago./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. São Paulo: Vozes, 2005. v. 3.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Conquista e colonização da América Portuguesa: o Brasil colônia – 1500/1750. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

SILVA, Juremir Machado da. **Uma história do negro no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2012/11/3509/uma-historia-do-negro-no-brasil/>> Acesso em: 1 mar. 2016.

SOARES, Maria S. A. (Coord.) **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC : Unesco, 2002.

STF. **Sobre: conheça o STF: composição: Ministros: Joaquim Benedito Barbosa Gomes**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=39>> Acesso em: 10 abr. 2016.

VALENTE, Ana Lucia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA**

**01-**Antes do sistema de cotas você já havia planejado prestar vestibular?

**02-**Por que escolheu o ingresso no CEFET por meio das cotas?

**03-**Você acha que o sistema facilita o ingresso do estudante?

**04-**Você tem alguma dificuldade em freqüentar o CEFET? Porque? Condições objetivas: transporte, alimentação, moradia, etc. Condições subjetivas: ensino-aprendizagem, convivência, etc.

**05-**Você considera que CEFET precisa melhorar algo em relação aos alunos cotistas?

**06-**Você já enfrentou preconceito racial na vida? E no CEFET?

**07-** Você percebe discriminação contra as cotas raciais e/ou os alunos cotistas no CEFET?

**08-** Você tem algum problema de se identificar como cotista dentro do CEFET? Porque?

**09-**Qual sua opinião sobre o atual sistema de cotas no país?

**10-**Para você, qual fator deveria identificar se um candidato tem ou não o direito a concorrer às cotas? Cor da pele (fenótipo), Herança Genética (genótipo), ou os dois?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO****I – Identificação/ Informações pessoais:**

Nome (dado sigiloso): \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

De acordo com a classificação do IBGE, qual a sua cor e/ou raça:

 Amarelo  Branco  Indígena  Pardo  Preto**I - Informações referentes à vida acadêmica**

Ano de Ingresso no CEFET: \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Período/ Ano: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Houve repetência em alguma disciplina? \_\_\_\_\_

Participa de grêmio estudantil? \_\_\_\_\_

**II - Informações referentes à família:**

Com quem mora atualmente: \_\_\_\_\_

Quem custeia suas despesas: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Renda familiar (soma da renda de todos os membros da família que residem na mesma casa):  
R\$ \_\_\_\_\_

Número de pessoas que moram com você: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade de seu pai? \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade de sua mãe? \_\_\_\_\_

Alguém de sua família já cursou ensino superior? \_\_\_\_\_

Se sim, quem? \_\_\_\_\_

## II - Informações referentes ao acesso à cultura:

Você tem acesso à atividades culturais? Caso afirmativo, assinalar:

Teatro

Cinema

Museu

Música/ Concertos

Biblioteca

Outras (especificar) : \_\_\_\_\_

Quantos livros em média você costuma ler por ano?

Nenhum

De 11 a 15 livros

Um livro

De 16 a 20 livros

De 2 a 5 livros

Mais do que 20 livros

De 6 a 10 livros