

Perfil dos estudantes oriundos de cotas étnico-raciais do IFMG, câmpus avançado Ipatinga

Profile of students from ethnic-racial quotas of the IFMG, Ipatinga advanced campus

Perfil de estudantes de cotas étnico-raciais de IFMG, campus avançado Ipatinga

Juliana Schneider Mesquita¹

<https://orcid.org/0000-0002-2268-877X>

Cátia Cristina Modesto²

<https://orcid.org/0000-0003-0943-9346>

Helainne Vianey Gomes de Oliveira³

<https://orcid.org/0000-0002-4107-7341>

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: juuu_schneider@hotmail.com.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Arcos, Minas Gerais – Brasil. E-mail: camodesto17@hotmail.com.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Bambuí, Minas Gerais – Brasil. E-mail: helainne.oliveira@ifmg.edu.br.

Resumo

Este trabalho teve por objetivo realizar uma análise preliminar da política de acesso e permanência de estudantes do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio no ano de 2019, por meio de ações afirmativas étnico-raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* avançado Ipatinga. À luz da estatística descritiva e análise qualitativa, traçou-se o perfil desses estudantes. Este estudo visa contribuir para as discussões relacionadas às políticas de ações afirmativas no âmbito do ensino médio, uma vez que a maioria dos estudos foca o âmbito do ensino superior e, mais recentemente, da pós-graduação. As conclusões parciais deste estudo apontam para a necessidade de desenvolver ações que vão além da garantia de acesso por via das cotas e do auxílio financeiro para permanência. É preciso que o Estado proponha e execute ações que assegurem a construção de uma escola democrática e acolhedora das diferenças, no âmbito da política de educação.

Palavras-chave: Educação. Acesso. Permanência. Cotas raciais. Ensino médio.



Abstract

This work sought to perform a preliminary analysis of the access and permanence policy for students of the Technical Course in Industrial Automation Integrated to High School in 2019 through ethnic-racial affirmative actions of the Federal Institute of Education, Science, and Technology de Minas Gerais (IFMG), Ipatinga Advanced Campus. To this end, the profile of these students was drawn in the light of descriptive statistics and qualitative analysis. Considering that most studies on the theme focus on Higher Education or, more recently, on Graduate Studies, this study aims to contribute to discussions on affirmative action policies in the context of High School. The results indicate the need for developing actions that go beyond guaranteeing access through quotas and financial assistance for permanence; rather, the State must propose and implement actions that ensure the construction of a school that is both democratic and welcoming towards differences within the scope of education policy.

Keywords: Education. Access. Permanence. Racial quotas. High school.

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo realizar un análisis preliminar de la política de acceso y permanencia de los estudiantes del Curso Técnico en Automatización Industrial Integrado a la Educación Secundaria, en 2019, a través de acciones afirmativas étnico-raciales del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais (IFMG), campus Avanzado de Ipatinga (Brasil). A la luz de la estadística descriptiva y el análisis cualitativo, se trazó el perfil de estos estudiantes. Este estudio se propone contribuir a las discusiones relacionadas con las políticas de acción afirmativa en el contexto de la educación secundaria, ya que la mayoría de los estudios se centran en la educación superior y, más recientemente, en los estudios de posgrado. Las conclusiones parciales de este estudio apuntan a la necesidad de desarrollar acciones que van más allá de garantizar el acceso mediante cuotas y ayudas económicas para la permanencia estudiantil. Es necesario que el Estado proponga y ejecute acciones que aseguren la construcción de una escuela democrática y acogedora para las diferencias, en el ámbito de la política educativa.

Palabras clave: Educación. Acceso. Permanencia. Cuotas raciales. Escuela secundaria.

1 Introdução

A diversidade étnica e racial brasileira tem seu fundamento no processo de colonização e escravização dos povos africanos e ameríndios. Esse processo categorizou hierarquicamente as raças e etnias, no que refere aos aspectos sociais, culturais e do trabalho (SIQUEIRA, 2020). Os reflexos dessa hierarquização serviram de base para as relações de poder que estruturam nossa sociedade hoje por meio do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), bem como fundamentou um sistema de privação de acesso a bens e direitos.

Nas duas últimas décadas do século XX, novos projetos educacionais entraram em disputa com a necessidade de forjar políticas públicas específicas que promovessem o acesso

dos subalternizados à educação (OLIVEIRA, 2014). Assim, a redemocratização e a aprovação da Constituição Federal em 1988, somadas às lutas dos movimentos sociais, consolidaram a universalização do direito à educação e o reconhecimento do Estado sobre o atendimento das demandas específicas da população negra e indígena. Com base neste cenário, as políticas de ações afirmativas foram inseridas na política educacional brasileira.

Assim, este trabalho teve por objetivo realizar uma análise preliminar da política de acesso e permanência de estudantes do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio no ano de 2019 por meio de ações afirmativas étnico-raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* avançado Ipatinga.

O presente estudo tem caráter preliminar, tendo em vista que expressa o início do acompanhamento dos estudantes cotistas durante a realização do ensino médio, ofertado regulamente por três anos. O *campus* avançado Ipatinga iniciou a oferta da modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio no ano de 2019. Portanto, os dados abordados nesta pesquisa são referentes ao primeiro ano do ensino médio (do curso em análise), sendo necessário o acompanhamento e aprofundamento do estudo nos demais anos.

O perfil dos estudantes oriundos das cotas raciais foi levantado a partir de dados contidos na ficha de matrícula, no Sistema de Gestão Acadêmica e no Sistema de Seleção do Programa de Assistência Estudantil. Entender o perfil dos estudantes a partir dos marcadores sociais da diferença e do desenvolvimento acadêmico foi o ponto de partida deste estudo, que visa contribuir para o aperfeiçoamento de políticas institucionais na democratização do acesso à educação, na inclusão social e na permanência nas instituições de ensino.

Esta pesquisa visa contribuir, também, para as discussões relacionadas às políticas de ações afirmativas no âmbito do ensino médio, uma vez que a maioria dos estudos foca o âmbito do ensino superior (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; MAYORGA; SOUZA, 2012), e mais recentemente surgem estudos na pós-graduação (VANALI; SILVA, 2019).

A seguir apresentamos o referencial teórico sobre a história da política de educação no Brasil e as relações étnico-raciais na educação brasileira. Posteriormente, apresentamos a metodologia, seguida de análises nas quais esboçamos o perfil dos estudantes cotistas que ingressaram em 2019. Por fim, traçamos algumas considerações parciais deste estudo.

2 Histórico da política educacional brasileira

Saviani (2008) divide a história da educação brasileira em seis grandes períodos. O primeiro (1549-1759) se inicia com a chegada dos jesuítas. Os colégios jesuítas são, então, as primeiras instituições escolares brasileiras (MATTOS, 1958). Segundo Marcílio (2005), essas instituições não atingiam 0,1% da população da época e a educação era um fenômeno altamente restrito: não estavam nesse seleto grupo as mulheres, os escravizados, os pretos livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas.

O segundo período (1759-1827) se constituiu em uma primeira tentativa de oferta de escola pública nos moldes das ideias iluministas instituídas pela Reforma Pombalina. A primeira Constituição, outorgada em 1824, negava explicitamente direitos básicos à população negra e indígena, como votar e ser votado e o direito à educação (BRASIL, 1824).

O terceiro período (1827-1890), que compreendeu o período imperial brasileiro, consistiu no início da organização da educação como responsabilidade do poder público. Em 1854, os escravizados são proibidos do acesso às escolas públicas (BRASIL, 1854). Somente em 1878 é permitido que negros frequentem escolas públicas, todavia somente no período noturno e sob consentimento do seu senhor (BRASIL, 1878).

O quarto período (1890-1931) é marcado pelo iluminismo republicano, no qual se inicia a criação das escolas primárias nos estados. Apesar da abolição da escravatura em 1888, os ex-escravizados não foram integralmente absorvidos pela rede de ensino; a demanda por educação era muito maior do que as vagas oferecidas. Entre 1900 e 1920, o Brasil possuía uma grande massa de analfabetos, que representava cerca de 65% da população (SAVIANI, 2008).

No quinto período (1931-1961) se inicia um crescimento acelerado das escolas de massa, incorporando um ideário pedagógico renovador. Nesse período, o Brasil passou por transformações estruturais caracterizadas pela aceleração do modo capitalista de produção. Em termos políticos, o período envolve a transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano (BITTAR; BITTAR, 2012). E assim, com a demanda de uma mão de obra mais qualificada, os registros de matrícula escolar geral aumentam em 20 vezes (SAVIANI, 2008).

Segundo Bittar e Bittar (2012), apesar de a Constituição de 1946 consagrar acesso à educação e sua obrigatoriedade e gratuidade no ensino primário, demonstrando tendência

progressista e democrática, não houve uma efetivação desses princípios. Ainda que diversas reformas educacionais tenham sido realizadas nesse período, o problema secular do analfabetismo não foi solucionado (BITTAR; BITTAR, 2012). Ou seja, muitas reformas foram formuladas, mas poucas saíram do papel, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, mantendo a característica elitista da educação.

Na década de 1960, o Brasil chegou a quase 40% de analfabetismo (RIBEIRO, 1986), evidenciando a ineficiência dessas reformas e seu caráter retórico. Por outro lado, a Constituição de 1946 previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que iniciou suas discussões nesse período, ainda que só viesse a ser aprovada em 1961, sendo alterada em 1971.

Por fim, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, unifica-se a regulamentação da educação nacional por meio da LDB. O ingresso na escola tornou-se obrigatório entre os 7 e os 14 anos de idade (BRASIL, 1971). No período anterior à ditadura militar, o Brasil era predominantemente rural, e as escolas em sua maioria localizavam-se nos centros urbanos; portanto, o primeiro obstáculo para a escolarização era a mobilidade. Assim, urbanização e escolarização são fenômenos que precisam ser considerados como intrinsecamente interligados (OLIVEIRA, 2014). O modelo econômico instaurado buscava a consolidação de um Brasil urbano-industrial, necessitando de uma escolaridade mínima da população.

Desse modo, há no período ditatorial (1964-1985) uma efetiva ampliação da rede de ensino público que, também devido à pressão do movimento negro brasileiro, permitiu o acesso maciço de pessoas negras à educação (SANTOS *et al.*, 2013). Entretanto, estudiosos enfatizam que tal expansão não veio acompanhada de níveis altos de qualidade, sendo atrelada a uma educação de baixa qualidade.

É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162)

Além da questão da exclusão escolar, o Brasil passa à problemática da qualidade da educação básica pública. A solução para as elites brasileiras foi migrar para a rede privada de ensino. Essa problemática se estende por muitos anos pós-ditadura, como pode ser visto no Censo Escolar de 2003, que registrou 35.150.362 matrículas no ensino de primeiro grau, sendo 90,8% na rede pública e apenas 9,2% na rede privada. O ensino de segundo grau, por sua vez, indicava 8.710.584 alunos matriculados, dos quais 87,1% na rede pública e 12,9% na rede privada (CENSO, 2000). Apesar do avanço no combate ao analfabetismo, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2003 apontam uma taxa de 10,6% de brasileiros com 10 anos de idade ou mais que se declararam incapazes de ler e escrever (SCHWARTZMAN, 2005). Esses dados evidenciam o caráter elitista da escola particular e a necessidade de melhoria na qualidade do ensino público.

A redemocratização do Estado brasileiro e a promulgação da nova Constituição de 1988 trouxeram novos contornos para a educação brasileira. Sob um novo cenário político e econômico, a década de 1990 traz políticas educacionais de caráter neoliberal. Apesar da transição política, a escola brasileira manteve muitos dos traços conservadores do período ditatorial, expandindo cada vez mais quantitativamente, porém com a mesma ineficiência na qualidade da educação, o que pode ser comprovado pelas avaliações de desempenho adotadas pelo Estado (BITTAR; BITTAR, 2012).

Uma nova LDB é elaborada e aprovada em 1996, após oito anos de intensos debates e disputas no Congresso Nacional. A nova lei se constitui como um marco histórico na educação brasileira, reestruturando a educação escolar e os diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, esse período é marcado por um intenso processo de privatização, colocando o Brasil como um dos países com maior índice de privatização do ensino superior do mundo (BITTAR; BITTAR, 2012). Apesar da expansão do ensino superior privado iniciada nesse período, o acesso às universidades públicas permaneceu estagnado. Em 2008, apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos ingressavam no ensino superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

Essa política neoliberal de expansão e privatização do ensino tinha como um dos propósitos aumentar a qualidade da educação, o que, entretanto, não ocorreu. A economia neoliberal produziu um deslocamento da referência central da educação: das humanidades para as disciplinas técnicas. A universidade passou a estabelecer, por exemplo, temas

prioritários de pesquisa e critérios de produção e avaliação do conhecimento “útil”, de modo a atender aos interesses das grandes empresas (DIAS SOBRINHO, 2010).

É notório como os mecanismos ideológicos agem profundamente no campo da educação, uma vez que se trata de um campo de alto significado para a difusão e hegemonia do capitalismo. Assim, a qualidade da educação estaria associada a “produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227). Nessa perspectiva neoliberal, uma educação de qualidade seria a que proporcionaria ao indivíduo conhecimentos e técnicas úteis ao desenvolvimento econômico e fortalecimento das empresas.

Os anos 2000 também foram marcados por grandes transformações na educação brasileira; das mais importantes devemos citar a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, contemplando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, o Estado passa a investir mais em educação básica, com o objetivo de melhorar sua qualidade.

Em 2003, o Ministério da Educação dá início ao Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a educação de jovens e adultos (EJA) e idosos. A instituição desse programa trouxe resultados positivos desde sua implementação: a taxa de analfabetismo no Brasil na década de 1990 chegou a 25%, enquanto hoje, segundo dados de 2019, a taxa é de 6,6% na faixa etária de 15 anos de idade ou mais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019b).

Nesse contexto de espraiamento do neoliberalismo na educação, o Brasil segue a orientação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional de aumentar o investimento na formação técnica e inicia a estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o país, com foco nos eixos de formação técnico e tecnológicos voltados para o atendimento do mercado de trabalho (BRASIL, 2008). A formação técnica é menos dispendiosa para o Estado do que uma formação de nível superior; assim, há oferta de mão de obra qualificada a um baixo custo, que conseqüentemente irá oferecer menores salários a esses trabalhadores em comparação com os de nível superior.

Para concretizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2007 ocorreu a reorganização e integração das instituições federais de educação tecnológica (BRASIL, 2007a). Em 2008 foi estabelecida a união dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008). Posteriormente, o Colégio Pedro II foi, também, incluído na rede (BRASIL, 2012a).

Ainda, visando ampliar a educação voltada para atender o mercado de trabalho, o governo lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, instituído em 2011. Esse programa tem como finalidade ampliar as ofertas de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de assistência técnica e financeira do governo (BRASIL, 2011).

O ensino superior também sofreu significativas transformações. Em 2001 foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (BRASIL, 2001). Em 2004, surge o Programa Universidade para Todos (BRASIL, 2005). Em 2007 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o objetivo de ampliar as vagas no ensino superior público, além de garantir a permanência estudantil (BRASIL, 2007b).

Em 2012 passa a vigorar o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), sistema informatizado para seleção de estudantes para instituições de ensino superior (IES) públicas por meio de classificação com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2012c). O SiSU simplificou a forma de seleção das universidades, possibilitando a redução dos custos tanto para as universidades quanto para os estudantes, que agora pagam apenas uma taxa de inscrição (ou recebem isenção).

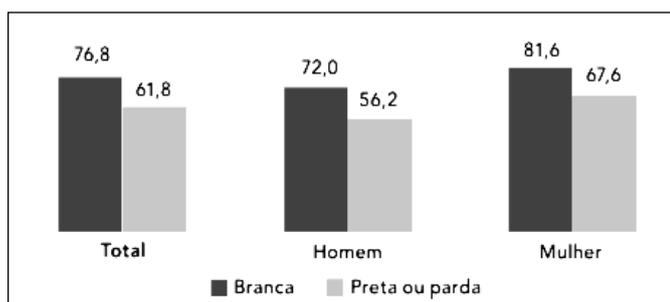
Nesse ano, também são aprovadas políticas de ação afirmativa para ingresso nas IES públicas, com reserva de vagas para: estudantes de escolas públicas; estudantes oriundos de famílias de baixa renda; autodeclarados negros (pretos e pardos) ou indígenas (BRASIL, 2012b); e pessoas com deficiência (BRASIL, 2016). Tais políticas contribuiram para a chamada democratização do acesso à educação superior.

3 Educação e relações étnico-raciais no Brasil

Apesar das grandes conquistas da população negra brasileira no que tange à educação nas últimas décadas, esse grupo ainda apresenta desvantagens em relação ao segmento branco da população. Por exemplo, segundo dados de 2018, a taxa de analfabetismo revela que, entre pessoas de 15 anos ou mais, 3,9% são brancos, enquanto 9,1% são negros (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019a). Isto é, a probabilidade de uma pessoa analfabeta no Brasil ser negra é três vezes maior do que de ser branca. É necessário levar em conta que a população negra no país corresponde a aproximadamente 56% da população total (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019a).

Outro dado importante para pensarmos as diferenças raciais na educação brasileira é a frequência escolar. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019a), conforme aumenta o nível escolar (segundo grupos de idade), a taxa ajustada de frequência líquida da população negra é menor que a da população branca em todos os níveis. No ensino médio, por exemplo, a taxa de frequência dos estudantes brancos é de 76,4%, enquanto dos estudantes negros é de 64,8%. Outro dado importante é a taxa de conclusão do ensino médio (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Taxa de conclusão do ensino médio (%).



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019a).

Esses dados revelam um maior índice de atraso e de evasão escolar entre os estudantes negros. A taxa de conclusão do ensino médio destaca não somente a questão racial no atraso e na evasão escolar, mas também a questão de gênero, como pode ser visto no Gráfico 1. As mulheres apresentam taxa de conclusão do ensino médio superior à dos homens, tanto no grupo negro quanto no branco.

Bersani (2018) assinala o ensino médio como uma bifurcação social e racial. É notório que a estrutura oferecida pela educação básica pública não atribui, por si só, condições para que um aluno concorra a vagas nas melhores universidades – especialmente as públicas. A população negra é a que mais carece do ensino público, pois grande parcela não possui condições materiais de acesso ao ensino privado. Como consequência, os estudantes negros encontram-se em desvantagem para disputar vagas nos cursos de maior prestígio e nas melhores instituições. Assim, a qualidade do ensino médio amplia substancialmente a possibilidade de ingresso em uma universidade.

Por conta desse déficit na qualidade da educação básica pública, por muito tempo a população negra foi excluída do acesso ao ensino superior. Essa realidade começou a mudar com a adoção, pelo Estado, de programas de financiamento estudantil e de políticas de ação afirmativa, as quais representam o reconhecimento do Estado de que não vivemos em uma democracia racial. Desse modo, as ações afirmativas podem ser definidas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego. (GOMES, 2002, p. 45)

É importante elucidar que as ações afirmativas não se reduzem à política de cotas. As cotas são apenas uma das estratégias de implementação dessas ações, sendo necessárias outras políticas complementares para a superação das desigualdades sociais e étnico-raciais da sociedade (GOMES, 2002). Além disso, as ações afirmativas possuem caráter provisório e é necessário que sejam estabelecidos metas e prazos.

A Lei de Cotas (BRASIL, 2012b) institui a política de ação afirmativa no âmbito das universidades e das instituições federais de ensino. As instituições de ensino técnico de nível médio, lócus desta pesquisa, devem reservar 50% de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Além disso, 50% dessas vagas devem ser preenchidas por estudantes oriundos de família de baixa renda (BRASIL, 2012b).

Ainda, a reserva de vagas destina-se ao preenchimento, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção ao total de vagas no mínimo igual à sua proporção na população do estado onde se localiza a instituição, de acordo com o último

censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012b). Posteriormente, as pessoas com deficiência são incluídas nessa reserva de vagas (BRASIL, 2016).

Essas políticas de ação afirmativa são de suma importância para a democratização do acesso à educação pública de qualidade. Todavia, como dito anteriormente, a implementação delas, por si só, não consegue solucionar a questão estrutural do racismo na educação. O racismo, além de danos materiais, causa danos simbólicos para a população negra. As instituições escolares possuem um papel social importante na organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revelando-se como espaços onde são difundidas representações sobre os diversos atores sociais (GOMES, 2003).

4 Metodologia

Trata-se de pesquisa de caráter preliminar que busca por meio de uma abordagem qualitativa traçar o perfil dos estudantes oriundos das políticas de cotas étnico-raciais no IFMG, *campus* avançado Ipatinga. Para isso, foram levantados dados da ficha de matrícula dos estudantes e, também, do Sistema de Gestão Acadêmica e do Sistema de Seleção do Programa de Assistência Estudantil, com o objetivo de obter indicadores que servirão de parâmetro para o acompanhamento destes estudantes durante todo o curso.

Foram levantados os seguintes indicadores: na ficha de matrícula, informações sobre o ingresso por cota que envolve aspectos étnico-raciais, idade, sexo, renda do grupo familiar, grau de escolaridade do responsável pelo grupo familiar; no Sistema de Gestão Acadêmica, coeficiente de rendimento, frequência escolar, evasão, situação no curso, situação de matrícula; e no Sistema de Seleção do Programa de Assistência Estudantil, quantos desses alunos recebem bolsa-permanência.

Assim, após levantamento, os dados foram tabulados e apresentados por meio de estatística descritiva – que, de acordo com Guedes *et al.* (2005), é área que se dedica a descrever os dados coletados –, e serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa.

5 Apresentação e análise dos dados

No processo seletivo realizado para ingresso no início do ano de 2019 foram ofertadas 120 vagas para o Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio. Os

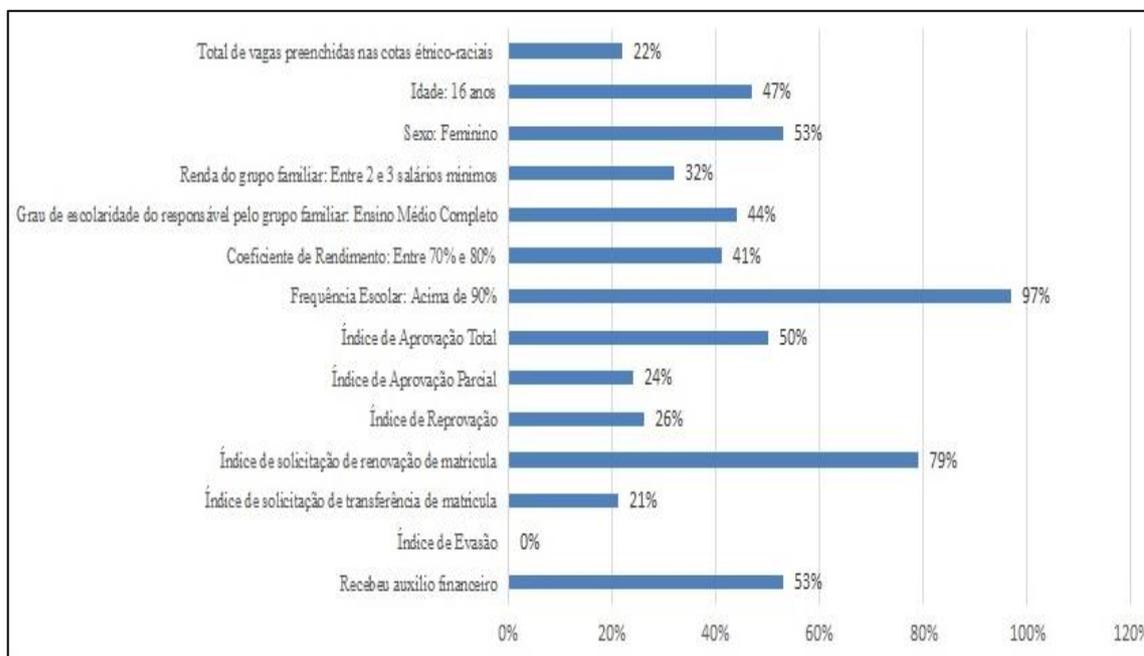
estudantes que ingressaram pelo grupo de cotas étnico-raciais ocuparam 34 vagas, preenchendo o percentual de 22%. Entre esses alunos cotistas étnico-raciais há uma predominância do público de sexo feminino (53%), já estudantes do sexo masculino ocuparam 47% dessas vagas. Sobre a idade, é possível perceber que há uma concentração entre 16 (47%) e 15 (44%) anos.

Quanto à renda do grupo familiar, há uma concentração maior deles no grupo que recebe entre 2 e 3 salários mínimos (32%). Ainda, 20% deles têm a renda do grupo familiar entre 1 e 2 salários mínimos, e 18% têm renda entre 3 e 4 salários mínimos. No que se refere ao grau de escolaridade do responsável pelo grupo familiar, 44% possuem o ensino médio completo; 23%, ensino superior completo; e 15%, ensino fundamental incompleto. Sobre o coeficiente de rendimento, 41% alcançaram rendimento médio entre 70% e 80%. Cerca de 29% tiveram rendimento médio entre 60% e 70%. Aproximadamente 21% obtiveram rendimento médio entre 50% e 60%, enquanto cerca de 6% apresentaram rendimento entre 80% e 90%, e 3% tiveram rendimento abaixo de 50%.

No que se refere à frequência escolar, 97% tiveram um índice de frequência acima de 90%. Sobre a situação no curso, no que se refere ao índice de aprovação e reprovação no 1º ano, 50% dos estudantes foram aprovados em todas as disciplinas; 26% foram reprovados no ano letivo; e 24% obtiveram aprovação parcial, sendo direcionados para o 2º ano do curso, mas tendo que refazer as disciplinas do 1º ano em que não obtiveram aprovação.

Para a situação de matrícula em relação ao próximo ano letivo, 79% solicitaram a rematrícula e 21% solicitaram a transferência para outra instituição de ensino. O índice de evasão acadêmica também foi levantado, porém não ocorreu evasão de estudantes no período estudado. Sobre o recebimento de bolsa-permanência, 53% a receberam e 47% não a receberam. Apresentamos no Gráfico 2 o perfil dos estudantes cotistas raciais.

Gráfico 2 – Perfil dos estudantes cotistas raciais.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entender a materialização da política de cotas, analisar a trajetória sócio-histórica dos sujeitos envolvidos, indicar potencialidades e fragilidades das políticas de democratização do acesso são exemplos de caminhos teórico-metodológicos construídos por pesquisadores da educação – como Vasconcelos e Galhardo (2016), Oliveira (2014) e Heringer (2018).

Os indicadores levantados neste estudo apontam que o acesso às instituições de ensino por meio do sistema de cotas precisa ser problematizado em sua totalidade. Assim, é importante que o perfil desses estudantes seja entendido a partir da sua trajetória sócio-histórica. Com base nesta perspectiva de totalidade é que categorias relacionadas ao grupo familiar dos estudantes foram incorporadas ao estudo, pois, de acordo com Winther e Golgher (2010), a mobilidade social tem como principal elemento o histórico educacional do grupo familiar. Dessa forma, nos dados levantados há uma concentração de escolaridade nos níveis fundamentais e médio (59%).

Outro elemento importante para a permanência, desempenho acadêmico e mobilidade social é a renda do grupo familiar. Os dados revelam uma concentração nas camadas mais baixas de renda. Sobre a intersecção de renda, escolaridade e relações étnico-raciais, Barrozo (2004, p. 133) destaca:

A mobilidade intrafamiliar transgeracional ascendente de educação e renda no Brasil é minúscula, no que reflete tendência mundial. A inércia da parca educação e da pobreza entre gerações da mesma família marca, com cicatriz brutal, a sociedade brasileira. A essa ferida soma-se o caráter onipresente – profundo e velado por resilientes cacoetes culturais e processos sociais – da desigualdade dos negros e aborígenes.

Os dados relacionados a frequência, coeficiente de rendimento, situação no curso, situação de matrícula e auxílio financeiro devem ser analisados sob a ótica da inclusão social e permanência estudantil. As instituições de ensino federais têm em sua estrutura programas de assistência estudantil que contribuem para assegurar esses dois pilares. Entretanto, é necessário, com base em toda a construção teórica apresentada até o momento, refletir sobre conformação de ações voltadas para assegurar a inclusão e permanência desses estudantes cotistas.

O auxílio financeiro é uma ferramenta importante, porém não deve se limitar a isto. É necessário pensar em ações de caráter pedagógico, cultural e social que assegurem condições de equidade para os estudantes cotistas. Heringer (2018, p. 15) salienta que “a permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem-sucedida de muitos estudantes”.

Entender o perfil deste grupo de estudantes cotistas é fundamental para a construção de políticas mais robustas de acesso, inclusão e permanência na educação. É preciso que, ao assumir materialidade, essas ações sejam voltadas para a promoção da mobilidade social e o rompimento com o racismo estrutural.

6 Considerações parciais

As políticas de ações afirmativas são elementos fundamentais para a democratização do acesso à educação de grupos que historicamente sofreram um processo de espoliação, marginalização e segregação. Entretanto, ainda que de forma inicial, é possível apontar a necessidade de desenvolver ações que vão para além da garantia de acesso.

Garantir bases educacionais de qualidade para todos é fundamental para a superação das desigualdades sociais e étnico-raciais do país. A implementação de políticas de ação afirmativa para ingresso no ensino médio dos institutos federais é uma das formas de garantir

que esses estudantes tenham oportunidades de concorrer de forma mais igualitária às vagas no ensino superior e nos cursos técnicos, e, ainda, a vagas no mercado de trabalho.

Para muitos jovens, ser aprovado em uma instituição federal representa uma (às vezes a única) oportunidade de melhoria da qualidade de sua educação e perspectiva de um futuro melhor, seja posteriormente ingressando em uma universidade, seja ingressando no mercado de trabalho como profissional de nível técnico. Dessa forma, ampliar o acesso e garantir a permanência desses alunos não representa somente uma dimensão material, mas também simbólica. O Estado precisa planejar e executar ações que promovam a democratização do acesso atrelada à melhoria da qualidade do ensino.

Os diferentes atores envolvidos no planejamento e execução das políticas educacionais, não somente os professores, precisam ser chamados à responsabilidade quanto à construção de uma escola democrática que seja um espaço acolhedor das diferenças. Para isso, é necessária a discussão das relações étnico-raciais dentro da escola, para que todos os envolvidos no processo educacional saibam lidar com a diversidade e compreendam como os fenômenos escolares estão relacionados a preconceito, racismo e discriminação e, assim, somar forças para a superação das desigualdades.

É fundamental que haja uma reflexão crítica sobre a prática escolar (FREIRE, 1996). Enquanto profissionais da educação, mesmo que com formação para as relações étnico-raciais, não estamos alheios às estruturas da sociedade, ou seja, não estamos imunes aos discursos e práticas sociais racistas. Esse reconhecimento é um primeiro passo para as transformações necessárias no cotidiano escolar. O segundo passo requer um posicionamento antirracista. Isso implica na construção de práticas pedagógicas/educativas de combate à discriminação racial (GOMES, 2003).

Concluimos que o acesso por meio das cotas étnico-raciais precisa ser acompanhado por outras ações que assegurem a inclusão social, permanência e a conclusão do curso. É preciso também amplo debate sobre a discriminação racial, implementação de atividades didático-pedagógicas e culturais que promovam o respeito à diversidade e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para este público específico. As ações devem ser planejadas e executadas com o objetivo de impactar diretamente os efeitos do racismo estrutural.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BARROZO, P. D. A ideia de igualdade as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 103-141, 2004.

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2018. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. DOI: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497.

BRASIL. Constituição política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**: Rio de Janeiro, p. 7, 25 mar. 1824.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do municipio da Côrte. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**: Rio de Janeiro, v. 1, pt. 1, p. 45, 17 fev. 1854.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifet, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**: Rio de Janeiro, v. 1, p. 711, 6 set. 1878.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2012a.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 ago. 2012b.

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

BRASIL. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 nov. 2012c.

CENSO escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 525-568, 2000.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.0.38-47.

GUEDES, T. A. *et al.* **Estatística descritiva**. São Paulo: USP, 2005. (Projeto de Ensino Aprender Fazendo Estatística).

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resumo técnico**: censo da educação superior 2008 (dados preliminares). Brasília, DF: Inep, 2009.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, p. 225-243, 2014. Número especial.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.

SANTOS, A. O. *et al.* A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008. Número especial.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. *In*: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51.

SIQUEIRA, A. A. Construção da racialidade: colonização e racismo na formação do Brasil. **Serviço Social em Perspectiva**, Montes Claros, v. 4, p. 104-117, 2020. Número especial.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, 2019.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. O programa de inclusão na Unesp: valores, contradições e ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 285-306, 2016. Número especial.

WINTHER, J. M.; GOLGHER, A. B. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 333-359, 2010.

Enviado em: 27/4/2021

Aprovado em: 21/7/2021