

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DO
ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL
DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* GOVERNADOR VALADARES**

GRACIELE ROCHA MORAIS

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA
DE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DO ENSINO TÉCNICO
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS -
CAMPUS GOVERNADOR VALADARES**

GRACIELE ROCHA MORAIS

Sob Orientação da Professora

Dr.^a Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

e Coorientação do Professor

Dr. Lenício Dutra Marinho Júnior

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Abril de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR672a Rocha Morais, Graciele, 1979-
a AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
- CAMPUS GOVERNADOR VALADARES / Graciele Rocha
Morais. - Governador Valadares, 2023.
85 f.: il.

Orientadora: Ana Cláudia de Azevedo Peixoto .
Coorientador: Lenício Dutra Marinho Júnior.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2023.

1. Assistência Estudantil e Políticas de Cotas. I.
de Azevedo Peixoto , Ana Cláudia , 1973-, orient. II.
Dutra Marinho Júnior, Lenício , 1981-, coorient. III
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO



TERMO Nº 488/2023 - DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)

Nº do Protocolo: 23083.028683/2023-97

Seropédica-RJ, 07 de maio de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GRACIELE ROCHA MORAIS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 27.04.2023

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

(Orientador, Dr.(a) UFRRJ)

Luciene de Fátima Rocinholi

(Membro interno, Dr.(a) UFRRJ)

Marco Antonio Ferreira de Souza

(Membro interno, Dr.(a) UFRRJ)

Willerson Custódio da Silva

(Membro externo, Dr. (a) IFMG)

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 07/05/2023 19:58)

ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matricula: ###082#2

(Assinado digitalmente em 08/05/2023 14:40)

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matricula: ###936#2

(Assinado digitalmente em 09/05/2023 09:27)

MARCO ANTONIO FERREIRA DE SOUZA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptCA (12.28.01.00.00.00.07)
Matricula: ###876#1

(Assinado digitalmente em 08/05/2023 09:36)

WILLERSON CUSTÓDIO DA SILVA

ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.926-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **488**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **07/05/2023** e o código de verificação: **6308935d0d**

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a Valdir José Vasconcelos (Dica). Negro retinto, falecido em 2006 aos 57 anos. Ele era um homem trabalhador, honesto, alegre e possuía um sorriso largo. Não me lembro de tê-lo visto triste em algum momento da nossa convivência. Nunca estudou e mesmo sendo muito trabalhador, não conseguiu acumular nenhum patrimônio ao longo da vida. Também não se casou e nem teve filhos. Gostava de tomar umas cachaças, mas mesmo sob o efeito da bebida não amolava ninguém. Como era uma pessoa de muita opinião, deixou de beber em virtude de agressões físicas sofridas sob o efeito da bebida.

Quando eu nasci, ele já morava com minha família. Eu não compreendia muito bem porque ele morava com a gente, já que ele não era filho dos meus pais. Segundo minha mãe, quando ela se casou com meu pai, ele já morava com meu avô paterno desde criança. Não sei precisar com quantos anos ele foi morar com a gente, só sei que ele morou conosco até o seu falecimento. Ao dedicar essa pesquisa a ele quero demonstrar que a vida que ele teve, assim como a de tantos outros negros no Brasil, é fruto do racismo, que exclui socialmente e nega aos negros uma vida digna. Eu, como mulher branca que sou, tenho consciência dos privilégios que a branquitude me confere. Além disso, também tenho consciência, que mesmo indiretamente, o racismo estrutural do nosso país também me beneficia. E por fim, confesso que luto diariamente contra o racismo que existe dentro de mim, pois não é possível não ser racista numa sociedade estruturalmente racista.

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos, que fica difícil saber por onde começar. Afinal, ninguém alcança uma vitória de forma solitária. Vamos lá! Em primeiro lugar quero agradecer a Deus. É Ele que me dá forças nos momentos difíceis e fé para nunca desistir. Agradeço aos meus pais, que sempre se esforçaram para que fosse possível a continuidade dos meus estudos. Agradeço ao meu Tio Gê (in memoriam) e a sua esposa Lúcia por terem me acolhido na sua casa durante 7 anos, para que eu pudesse estudar. Também agradeço Willerson, Tonimar e Peter - Diretor Geral e Diretores de Ensino e Planejamento, respectivamente, do *campus* do IFMG de Governador Valadares, que se empenharam para que fosse possível a realização do convênio do mestrado com a Universidade. Agradeço à minha orientadora e ao meu coorientador, Ana Cláudia e Lenício, pelo suporte durante a realização da pesquisa. Agradeço aos meus queridos amigos e colegas de trabalho Cristiany, Eduardo, Giulliano e Yuri. Sem a ajuda de vocês teria sido muito mais difícil. Agradeço às Professoras Ana Catarina e Vânia, que me ajudaram na divulgação da pesquisa. Agradeço a minha filha Maria Fernanda, que respondeu como teste o questionário uma porção vezes e, juntamente com seu primo, Luiz Eduardo, me ajudou na confecção do abstract da dissertação. Agradeço de maneira especial aos estudantes que participaram da pesquisa. Sem vocês este estudo não teria sido possível. Agradeço às minhas colegas de mestrado Dairde, Gláucia, Mirian, Rosana e Thalita. Foi tanto desespero compartilhado. Dividir as angústias com vocês aliviou muito as minhas preocupações no processo. E por fim, agradeço às amigas e amigos que aguentaram os meus desabafos e reclamações. Sei que em alguns momentos, talvez em vários, eu falei muito no ouvido de vocês.

“Quando cheguei em casa eram 22h30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei a comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Eu gosto de manusear um livro. O livro é a maior invenção do homem.”

Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

RESUMO

MORAIS, Graciele Rocha. **Avaliação da assistência estudantil e a permanência de estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares**. 2023. 85p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

Estudos que avaliam o impacto da assistência estudantil na garantia da permanência dos estudantes são importantes, uma vez que demonstram a efetividade da política. Quando essa análise é feita tendo como público específico os estudantes cotistas raciais, torna-se ainda mais relevante, pois esses estudantes, na sua trajetória de vida, sofrem com os efeitos do racismo, que muitas vezes os impedem de ascender socialmente e de ocupar espaços socialmente valorizados, majoritariamente ocupados por pessoas brancas. A pesquisa teve como objetivo compreender o impacto que a assistência estudantil exerce na permanência e formação educacional dos estudantes cotistas raciais no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Governador Valadares. Teve como público alvo os estudantes cotistas raciais dos segundos e terceiros anos do ensino médio técnico integrado. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratória, cujos instrumentos de coleta de dados foram análise documental, questionário e entrevista. Este estudo evidenciou que, além de garantir o ingresso do estudante negro na instituição de ensino, também é necessário garantir a ele a possibilidade de permanecer na instituição até a conclusão do seu curso. Os dados apresentados na dissertação demonstram que a assistência estudantil auxilia nesse processo.

Palavras-chave: Assistência estudantil; Cotas raciais; Permanência escolar; Ensino técnico.

ABSTRACT

MORAIS, Graciele Rocha. Assessment in student assistance and the permanence of racial quota students on integrated technical education Federal Institute Minas Gerais - campus Governador Valadares. 2023. 85p. Dissertation (Mastering in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University from Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

Studies that assess the impact of student assistance in ensuring student permanence are important, as they demonstrate how effective are this policy. When this analysis is carried out with racial quota students as a specific audience, it becomes even more relevant, as these students, in their life trajectory, suffer with the racism effects, which often prevent them from ascending socially and from occupying spaces socially valued, mostly occupied by white people. The research aimed to understand the impact that student assistance has on the permanence and educational training of racial quota students at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG), Governador Valadares Campus. It had as a target audience the racial quota students in the second and third years of integrated technical high school. It was a qualitative and exploratory research, whose data collection instruments were document analysis, questionnaire and interview. This study showed that, besides ensuring the entrance of black students into the educational institution, it is also necessary to guarantee them the possibility of staying in the institution until the conclusion of their course. The data presented in these dissertation demonstrate that student assistance helps in this process.

Keywords: Student assistance; Racial quotas; School permanence; Technical education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC ampla concorrência
AE assistência estudantil
ANDIFES associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior
BP bolsa permanência
CAPs caixas de aposentadorias e pensões
CEFET's centros federais de educação tecnológica
CNS conselho nacional de saúde
ECA estatuto da criança e adolescente
EMBRAPII - empresa brasileira de pesquisa e inovação industrial
EPTNM educação profissional técnica de nível médio
FADIVALE faculdade de direito do vale do rio doce
FAT fundo de amparo ao trabalhador
FHC - fernando henrique cardoso
FIC formação inicial e continuada
FIES fundo de financiamento estudantil
FONAPRACE fórum nacional de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis
FUNDEB fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica
IAPM instituto de aposentadoria e pensão dos marítimos
GV governador valadares
IBGE instituto brasileiro de geografia e estatística
ID inclusão digital
IFEs instituições federais de educação
IFES instituições federais de ensino superior
IFMG instituto federal de educação, ciência e tecnologia de minas gerais
IFMGGV instituto federal de educação, ciência e tecnologia de minas gerais - *campus* governador valadares
LBA lei brasileira de assistência
LDB lei de diretrizes e bases
MEB movimento de educação de base
MEC ministério da educação
MNU movimento negro unificado
MUCDR movimento unificado contra a discriminação étnico-racial
NASIFMG núcleo de assistentes sociais do instituto federal de minas gerais
ONGs organizações não-governamentais
ONU organização das nações unidas
PAE política de assistência estudantil
PNAD pesquisa nacional por amostra de domicílios
PNAES programa nacional de assistência estudantil
PROBEM programa de benefícios econômicos para manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante
PROUNI programa universidade para todos
REUNI planos de reestruturação e expansão das universidades federais
RU restaurante universitário
SEBRAE serviço brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas
SENAC serviço nacional de aprendizagem comercial
SENAI serviço nacional de aprendizagem industrial

SENAR serviço nacional de aprendizagem rural
SENAT serviço social do transporte e serviço nacional de aprendizagem do transporte
SEPPIR secretaria especial de promoção de políticas de igualdade racial
SESC serviço social do comércio
SESI serviço social da indústria
SSAE sistema de seleção da assistência estudantil
SUS sistema único de saúde
TALE termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE termo de consentimento livre e esclarecido
TED técnico em edificações
TEM teatro experimental negro
TMA técnico em meio ambiente
TST técnico em segurança do trabalho
UAB universidade aberta do brasil
UFPR universidade federal do paran a
UNE união nacional dos estudantes
UNED unidades de ensino descentralizada

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 remanejamento vagas processo seletivo IFMG

39

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Curso, período letivo e cota inscrita pelos estudantes IFMGGV nos anos de 2020 e 2021
- Gráfico 2. Tipos de auxílios concedidos de 2020 a 2022, número de estudantes por curso e ano letivo dos estudantes do IFMGGV
- Gráfico 3. Gênero, período letivo, curso e raça/cor dos participantes da pesquisa, estudantes do IFMGGV
- Gráfico 4. Percentual dos participantes, por curso, que já receberam algum tipo de auxílio no IFMGGV, nos anos de 2020 a 2022
- Gráfico 5. Tipos de auxílios recebidos pelos participantes da pesquisa, estudantes do IFMGGV, nos anos de 2020 a 2022
- Gráfico 6. Utilização do recurso dos auxílios estudantis pelos participantes da pesquisa, estudantes do IFMGGV, nos anos de 2020 a 2022
- Gráfico 7. Auxílio estudantil e a permanência no IFMGGV
- Gráfico 8. Auxílio estudantil e a permanência no IFMGGV
- Gráfico 9. Auxílio bolsa permanência e a permanência no IFMGGV
- Gráfico 10. Auxílio de inclusão digital e a participação nas atividades remotas no IFMGGV
- Gráfico 11. Auxílio estudantil de inclusão digital, aprendizado e desempenho escolar no IFMGGV
- Gráfico 12. Vínculos construídos no campus IFMGGV com os colegas de turma entre os anos de 2020 a 2022
- Gráfico 13. Vínculos construídos no IFMGGV nos anos de 2020 a 2022 com os professores
- Gráfico 14. Vínculos construídos no IFMGGV com técnicos administrativos e funcionários terceirizados nos anos de 2020 a 2022
- Gráfico 15. Racismo Institucional no IFMGGV na Visão dos Participantes da Pesquisa, ano de 2022
- Gráfico 16. Racismo institucional e o IFMG *campus* Governador Valadares, ano de 2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	3
1.1 Histórico das Políticas Sociais no Brasil a partir do Século XX	3
1.2 Neoliberalismo e sua Influência nas Políticas Sociais Brasileiras	6
1.3 Educação Profissional como Política Social	8
1.4 Educação Profissional e a Influência do Neoliberalismo	10
1.5 Expansão da Educação Profissional e a Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	11
1.6 Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	12
CAPÍTULO II - PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	14
2.1 Assistência Estudantil como Proteção Social	14
2.2 Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e a Questão da Permanência	16
2.3 Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Governador Valadares e as Cotas Raciais	20
CAPÍTULO III - VIOLÊNCIA ESTRUTURAL NA REALIDADE BRASILEIRA	23
3.1 Exclusão dos Negros como Projeto de Estado	23
3.2 O Racismo Brasileiro e Suas Faces	25
3.3 Racismo Institucional e a Educação	27
3.4 O Racismo Brasileiro e seus Reflexos	29
3.5 O Movimento Negro e a Luta por Igualdade	30
3.6 Ações Afirmativas na Educação e a Inclusão da População Negra	32
CAPÍTULO IV - MATERIAL E MÉTODOS	35
4.1 Caracterização da Pesquisa	35
4.2 Universo do Estudo	35
4.3 Sujeitos da Pesquisa	36
4.4 Percurso Metodológico da Pesquisa	36

CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES	38
5.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	38
5.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa	40
5.3 Percepção dos Participantes sobre s Influência dos Auxílios Estudantis na sua Permanência	43
5.4 Percepção dos Participantes sobre o Suporte Pedagógico Oferecido no Âmbito da Assistência Estudantil	47
5.5 Percepção dos Participantes sobre os Vínculos Sociais Construídos no IFMG	47
5.6 Racismo Institucional sob a Ótica dos Participantes da Pesquisa	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	59
Anexo A - Carta de Anuência da Instituição onde a Pesquisa foi Realizada e Declaração de Aprovação na Banca de Qualificação	59
Anexo B - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	62
Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	65
Anexo D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	67
Anexo E - Questionário Aplicado	69
Anexo F - Roteiro Entrevista Semiestruturada	85

APRESENTAÇÃO

Durante os meus primeiros anos de vida morei com meus pais (Odete e Anísio – falecido em 2019), meus irmãos biológicos (Daniella e Warley – falecido em 1994) e meu irmão de criação (Dica - falecido em 2006) numa comunidade rural (Jacaré), localizada na cidade de Francisco Sá, região norte do Estado de Minas Gerais, onde minha mãe reside até hoje. Tenho outro irmão (Wesley); ele é o mais velho. Nunca moramos juntos, pois quando eu nasci ele já não morava com meus pais. Havia ido morar com meus avós paternos, para que pudesse estudar.

Tive uma infância pobre e com muitas privações. Não tive acesso a brinquedos e às vezes até o alimento era escasso. Ingressei na escola com 7 anos de idade, numa escola multisseriada municipal, nessa mesma comunidade, onde estudei até a 3ª série. Quando completei 10 anos de idade e passei para a 4ª série, não havia mais possibilidade de continuar os estudos na comunidade, pois a escola só oferecia da 1ª à 3ª série. Minha mãe, mesmo com pouco estudo, sempre se preocupou muito com a nossa educação. Para que eu não parasse de estudar, ela solicitou a um dos seus irmãos (Tio Gê - falecido em 2021) que eu pudesse morar com ele, sua esposa e seus filhos na cidade de Francisco Sá. Ele aceita e assim me mudo para sua casa e nunca mais volto a morar com meus pais. Passava apenas férias e feriados prolongados na roça.

Sou muito grata pela oportunidade de ter continuado os estudos, mas essa foi a fase mais sofrida da minha vida. Ainda hoje me emociono quando lembro. Eu era apenas uma criança. Tive que deixar a minha família e a minha comunidade para morar de favor na casa de pessoas que, mesmo sendo familiares, não tinham convivência anterior comigo. Além disso, até aquele momento eu não tinha contato com a cidade, que era uma realidade bem diferente da que eu estava acostumada. O sofrimento foi duplo. Perdi minha família e minha comunidade de uma só vez.

Na casa do meu tio morei por 7 anos, até o dia em que ele disse que eu não poderia mais morar com eles. Nessa época eu cursava o 2º ano do ensino médio e trabalhava na loja de uma prima (Adriana). Ela e as irmãs (Andréia e Débora) moravam sozinhas em uma casa na cidade e me chamaram para morar com elas. Os pais delas (Tia Tereza e tio Zé Augusto) moravam e ainda moram, vizinhos da minha mãe, na mesma comunidade. Assim concluí o ensino médio.

Como eu fiz curso Técnico em Contabilidade, não havia muita base para prosseguir com os estudos. Por um tempo fiquei só trabalhando (coisa que eu já fazia enquanto estudava) e deixei os estudos de lado. Com 20 anos me casei (6 anos depois me separei) e com 21 tive minha filha (Maria Fernanda), que hoje tem 22 anos. Quando completei 24 retornei aos estudos e passei no vestibular para o curso de Serviço Social. Minha base educacional não era boa, consegui ser aprovada numa instituição particular, na cidade de Montes Claros, a 50 km de Francisco Sá, onde eu residia. Durante 4 anos ia e voltava todos os dias para a faculdade, além de trabalhar durante o dia. Concluir a graduação foi bem difícil. Devido à questão financeira quase desisti algumas vezes. Isso só não aconteceu pela ajuda que tive dos meus pais e do meu tio Gê (que me ajudou alguns meses).

No final de 2006 me formei, o que me trouxe muita alegria. Afinal, o caminho percorrido tinha sido árduo. Em agosto de 2007 consegui o meu primeiro trabalho como Assistente Social. Nessa época já não estava mais casada e morava com minha filha e minha irmã. Fomos eu e minha filha (na época com 6 anos de idade) para uma cidade - até então desconhecida - a aproximadamente 300 km de Francisco Sá. Em Felício dos Santos – MG (região do Vale do Jequitinhonha) comecei a colocar em prática tudo que havia aprendido na graduação, o que me deixava cada dia mais apaixonada pela minha profissão. Confesso que foi muito desafiador. Só não foi mais, porque fui muito acolhida pelos moradores e colegas de trabalho na cidade.

Alguns, grandes amigos até hoje. Nessa cidade atuei como Assistente Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). À época, o CRAS estava sendo inaugurado na cidade e a Política de Assistência Social estava sendo estruturada no Brasil. Tudo era muito novo e não havia uma referência próxima a que pudesse pedir auxílio. O jeito foi estudar muito e, claro, cometi erros. Foi assim que iniciei minha trajetória profissional como Assistente Social e acredito que trilhei o caminho certo. A partir daí vários outros desafios vieram.

O vínculo de trabalho nos meus primeiros empregos, por se tratar de contrato, era bastante frágil. Isso me levou a mudar de cidade várias vezes para não ficar desempregada. Ao todo foram 5 cidades (Felício dos Santos, São Gonçalo do Rio Preto, Materlândia, Itambé do Mato Dentro e Montes Claros, todas em MG), trabalhando como Assistente Social temporária, sempre na Política de Assistência Social. Aprendi muita coisa e sofri muito também, nessas minhas andanças. Se fosse contar tudo, daria um livro. Em 2011 fui aprovada no meu primeiro concurso público para prefeitura da cidade de Gouveia - MG, local onde fiquei até 2015 como Assistente Social do CRAS. Deixei o cargo para tomar posse em outro concurso, na Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social (SEDESE) do Estado de Minas Gerais, regional da cidade de Curvelo - MG. Na SEDESE fiquei até o ano de 2017, quando fui aprovada no concurso do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), local onde trabalho atualmente. No IFMG atuo como Assistente Social e estou lotada no *campus* de Governador Valadares - MG. Sou responsável pelo setor de Assistência Estudantil e de todos os auxílios que estão ligados à área. Além disso, sou coordenadora da Comissão de Análise de Renda dos candidatos cotistas, membra da Comissão Central de Heteroidentificação, Primeira Secretária do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Coordenadora Substituta de Extensão do *campus*.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, devido a ações implementadas pelos governos como: o Programa Universidade para Todos (ProUni); a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e a Política de Ação Afirmativa na educação (Lei de cotas nº 12.711/2012), houve um aumento no acesso de estudantes negros às universidades e aos Institutos Federais. Na educação, a primeira experiência de ação afirmativa ocorreu no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2001, por meio de Lei estadual. Com a promulgação da Lei nº 12.711 em 2012 a reserva de vagas nas instituições de ensino se expande pelo país. Com isso, todas as universidades e institutos passam a reservar no mínimo 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, conforme regulamentado.

Considerando que os estudantes que ingressam através da política de cotas, especialmente os negros, fazem parte de um segmento social que, ao longo do processo histórico brasileiro, foi mantido à margem da sociedade; e considerando ainda que garantir o direito à matrícula numa instituição federal de educação não é suficiente para de fato incluir esse segmento social, os estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Governador Valadares, foram escolhidos como público desta pesquisa.

A pesquisa teve como propósito analisar o impacto da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFMG na garantia da permanência de estudantes cotistas raciais. Foi realizado levantamento sobre o quantitativo de estudantes cotistas raciais que foram atendidos pela PAE, quais os programas eles acessaram durante sua trajetória na instituição e se esse acesso contribuiu para sua permanência. Também foi objetivo desta pesquisa compreender como se estabeleceram os vínculos sociais dos estudantes com colegas e servidores durante sua trajetória escolar no *campus*. E por fim, realizou-se um breve debate sobre as percepções dos estudantes sobre o que é racismo institucional e como ele se manifesta.

No que se refere ao referencial teórico da dissertação, foi organizado de modo a proporcionar ao leitor uma compreensão processual dos conteúdos até chegar aos eixos centrais da pesquisa, que são o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Política de Ação Afirmativa na Educação (política de cotas), regulamentada pela Lei nº 12.711, no ano de 2012. O referencial foi construído com o objetivo de demonstrar ao leitor que a conquista das políticas sociais em questão passou por um grande processo de lutas, embates políticos e reivindicações dos movimentos sociais organizados, assim como a maioria das políticas sociais brasileiras, especialmente aquelas destinadas às camadas sociais empobrecidas.

Como o estudo proposto foi realizado numa instituição de educação e a política educacional, ofertada pelo Estado, integra o rol de políticas sociais que são disponibilizadas aos brasileiros, em especial aqueles de baixo poder aquisitivo, também é exposto, de forma breve no referencial teórico, a origem das políticas sociais e como se deu sua constituição e implementação ao longo do nosso processo histórico. Neste sentido, a política de educação, especialmente a Educação Profissional terá destaque. O século XX foi marcado como recorte temporal, mas durante a exposição é possível perceber que a Educação, assim como as demais políticas sociais, também é influenciada pelo tempo histórico e pelo sistema econômico vigente à época da sua execução.

Diante da proposta deste trabalho de realizar um estudo sobre a influência da Política de Assistência Estudantil (PAE) na permanência dos estudantes cotistas raciais, foi imprescindível uma discussão sobre as bases estruturais em que está assentada a sociedade brasileira, nas quais os negros foram inseridos após a abolição. Bases estruturais, que ainda hoje impactam a

sobrevivência desse segmento social no país, que sofrem os efeitos da desigualdade racial, fruto do racismo, que por muitos anos teve sua existência negada. Destacamos que o nosso racismo possui características distintas, se manifesta de maneira sutil e perversa, nos comportamentos individuais, nas instituições e principalmente nas bases estruturais da sociedade, refletidas na economia, na política e nas ações do Estado.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2007 pela Portaria Normativa nº 39, do Ministério da Educação, e regulamentado em 2010 através do Decreto Presidencial nº 7.234, também teve destaque no referencial teórico da pesquisa. Ele, assim como a política de cotas, é um importante instrumento para a redução da desigualdade racial que existe no nosso país. Neste sentido, a política de cotas garante o ingresso do estudante negro e o PNAES viabiliza sua permanência, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1.1 Histórico das Políticas Sociais no Brasil a partir do Século XX

Neste capítulo trazemos um breve histórico sobre políticas sociais e como elas se constituíram no Brasil. Nesse contexto destacamos a política social de educação, especialmente a educação profissional. Para isso, demarcamos o século XX como recorte temporal. Durante a exposição será possível perceber que a Educação, assim como as demais políticas sociais, é influenciada pelo tempo histórico e pelo sistema econômico e político vigente na sociedade brasileira.

Conceituar e definir políticas sociais é algo demasiadamente difícil, uma vez que seus objetivos e sua execução têm relação com o tempo histórico vivido por determinada sociedade. No geral, as políticas sociais são destinadas à população mais pobre, e tem como objetivo principal melhorar as condições de vida da população assistida. Para Vianna (2002), a política social, analisada no âmbito das Ciências Sociais, é definida como uma modalidade de política pública e, por conseguinte, ação de governo com objetivos específicos. Ailton Carvalho (2007) considera a transversalidade como a principal característica das políticas sociais, que devem ter objetivo presente e permanente em todas as atividades do governo, não constituindo uma ação setorial e conjuntural. Além disso, as políticas sociais são formas de intervenção do Estado na sociedade civil, e a escolha dos tipos de políticas sociais a serem implementadas por determinado governo depende das características do sistema político vigente. Para Deitos (2010), "Às políticas sociais compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais de existência" (p. 211).

No contexto histórico não é possível precisarmos o período exato em que tenham surgido as primeiras experiências que poderíamos chamar de políticas sociais. Sua origem tem relação com os movimentos de massa na Europa Ocidental, no final do século XIX (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Na segunda metade do século XIX, a grande exploração dos trabalhadores e a intensa jornada de trabalho na Europa Ocidental desencadeiam intensas lutas, com paralisações e mobilizações da classe trabalhadora, por redução do tempo de trabalho. Esse processo de lutas e mobilizações deu origem às primeiras ações que podem ser consideradas políticas sociais - as leis trabalhistas - com o objetivo de regular a relação entre capital e trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Percebe-se, através da fala das autoras, que a criação das primeiras políticas sociais foram fruto das pressões feitas pela classe trabalhadora ao Estado e ao capital.

Ainda segundo as autoras, a forma como as políticas sociais foram implementadas varia de um país para o outro e está diretamente ligada à relação desenvolvida entre capital e trabalho.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composição de forças no âmbito do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 64).

Com o advento da crise sofrida pelo capitalismo em 1929, seguida pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial, que afetou todo o mundo capitalista, a intervenção massiva estatal em políticas sociais - até o momento irrisória - passa a ser a alternativa fundamental para o enfrentamento à crise.

O Estado, diga-se, o fundo público, [...], passa a ter um papel ativo na administração macroeconômica, ou seja, na produção e regulação das relações econômicas e sociais. Nessa perspectiva, o bem-estar ainda deve ser buscado individualmente no mercado, mas se aceitam intervenções do Estado em áreas econômicas, para garantir a produção, e na área social, sobretudo para as pessoas consideradas incapazes para o trabalho: idosos, deficientes e crianças. Nessa intervenção global, cabe, portanto, o incremento das políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 86).

O Estado, a partir de uma visão conjunta da sociedade, assume um importante papel no restabelecimento do equilíbrio econômico. Como forma de estimular a economia, realiza investimentos em áreas estratégicas, adota medidas no âmbito da política fiscal, na oferta de crédito combinada a uma política de juros, política salarial para os trabalhadores e amplo incremento das políticas sociais. Estas ações trazem como consequência a elevação das taxas de lucros do capital, elevação do padrão de vida da massa trabalhadora e alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana. A classe trabalhadora, por sua vez, em prol dos ganhos e conquistas imediatos - direitos sociais viabilizados pelas políticas sociais, advindos desse processo -, renuncia a um projeto mais radical de sociedade. Com isso, segmentos inteiros da classe trabalhadora perdem sua identidade com o projeto socialista, sobretudo após 1956. Com duração limitada, o que ficou conhecido como “Estado de Bem-Estar Social” tem seu esgotamento a partir da segunda metade dos anos 1960 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Podemos afirmar que a implementação de políticas sociais pelo Estado é o resultado das lutas de classe desenvolvidas na relação capital/trabalho. A classe trabalhadora organizada e mobilizada, ao se manifestar e protestar, ameaça a hegemonia do capital. Como medida estratégica, ou para evitar que isto ocorra, a classe hegemônica aciona o Estado, que realiza reformas, regulamenta leis, faz “concessões” à classe trabalhadora, criando uma sensação ilusória de estabilidade e normalidade social. Para Montañó e Duriguetto (2011) “O Estado moderno é parte integrante da ordem burguesa e não externa a ela. [...] constitui-se num tipo privilegiado de organização dentro e a serviço da sociedade capitalista que o criou e o mantém” (p. 143).

No Brasil, o surgimento do que podemos chamar de política social não acompanhou o mesmo tempo histórico dos países do capitalismo central. Com a economia baseada na agricultura e mantida pela mão-de-obra escrava, não houve no Brasil do século XIX lutas operárias, com partidos e organizações fortes, o que denota uma ausência de políticas sociais neste período. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Essa temporalidade histórica própria acarretou o atraso no surgimento das políticas sociais brasileiras.

Até 1930 a economia do país era basicamente agroexportadora. O sistema político não dispunha de planejamento voltado para a área social e o Estado se mantinha ausente do papel de agente regulador das pautas sociais brasileiras. Basicamente se limitava a reparações emergenciais, através de ações fragmentadas, em atendimento às reivindicações dos trabalhadores e de setores populacionais mais empobrecidos. As políticas sociais à época, na sua maioria, ficavam a cargo do mercado, que atendia às demandas conforme preferências individuais. A iniciativa privada não mercantil também atuava, com respostas pontuais e informais aos reclames dos menos favorecidos. A polícia, por sua vez, tinha como papel principal manter o controle. Para isso usava como método à repressão (PEREIRA, 2011).

A partir da primeira década do século XX, com a formação dos primeiros sindicatos e com as primeiras lutas de trabalhadores, influenciadas pelos imigrantes, que trouxeram os ares dos movimentos anarquistas e socialistas para o país, criaram-se as primeiras iniciativas de legislações voltadas ao mundo do trabalho. Porém, a criação das leis não foi acompanhada da sua execução, o que não é uma novidade ainda hoje no Brasil, conforme demonstram Behring e Boschetti (2011).

A distância entre a definição dos direitos em lei e sua implementação real persiste até os dias de hoje. Tem-se também uma forte instabilidade dos direitos sociais, denotando sua fragilidade, que acompanha uma espécie de instabilidade institucional e política permanente, com dificuldades de configurar pactos mais duradouros e inscrever direitos inalienáveis (p. 79).

No campo da educação, a rede escolar existente estava a serviço da elite. No âmbito da saúde, as ações de cunho coletivo ficavam sob a responsabilidade das autoridades locais, nas situações de calamidades, como epidemias. As ações de maior peso, voltadas para área habitacional, foram assumidas pelas empresas industriais (construção de vilas operárias, creches e restaurantes), como estratégia de reprodução da forma de trabalho e como alternativa para o rebaixamento do salário do trabalhador (PEREIRA, 2011).

No ano de 1923 cria-se as primeiras Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs) para algumas categorias estratégicas de trabalhadores, entre elas: marítimos, ferroviários, entre outros. Estas categorias eram consideradas estratégicas porque estavam ligadas à produção do café, produto responsável por cerca de 70% do PIB nacional (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Outra característica das primeiras políticas sociais brasileiras, ainda presente hoje, é a seletividade. Como pode ser observado na fala das autoras, apenas aquelas categorias de grande relevância para o sistema econômico vigente tinham acesso às CAPs, o que demonstra a relação estreita existente entre o Estado e o capital.

Os anos de 1930 a 1943 foram considerados introdutórios da política social no país. Algumas iniciativas foram criadas, com destaque para o Ministério do Trabalho e a Carteira de Trabalho. Aqueles que dispunham de emprego registrado eram portadores de alguns direitos. Também foram criados o sistema público de previdência, e o Ministério da Educação e Saúde Públicas, que foram separados em 1953. No âmbito da assistência social, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A LBA foi criada para atender às famílias dos pracinhas envolvidos na Segunda Guerra Mundial e era coordenada pela primeira-dama, o que denotava aos serviços prestados características de favor, tutela e clientelismo, na relação entre o Estado e a sociedade. Com o tempo a LBA vai se articulando como instituição da assistência social no Brasil, com uma extensa rede de instituições de cunho privado conveniadas, mas sem perder a característica assistencialista e seletiva de primeiro-damismo. Essa situação só terá perspectivas de mudança com a promulgação da Constituição de 1988. Na área da infância e juventude é criado o Código de Menores, de natureza punitiva, e o Serviço de Assistência ao Menor, que mudará de perspectiva apenas em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Na década de 1960 merece destaque a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Programa de Alfabetização de Adultos (baseado no método Paulo Freire). Na área da saúde, uma ação importante foi a transformação em Fundação do Serviço Especial de Saúde Pública e a criação de um novo Código Sanitário, com visão mais orgânica da saúde (PEREIRA, 2011).

As políticas sociais, particularmente pós-64 tiveram como característica a subordinação destas aos interesses econômicos e políticos. A matriz conservadora e oligárquica, e suas formas de relações atravessadas pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, moldaram

politicamente a história econômica e social do país, penetrando também a política social, com práticas vigentes ainda hoje (YAZBEK, 2006).

A partir da década de 1980, já com o regime militar em declínio, o Brasil passa por uma grave crise econômica. Superinflação, acompanhada do endividamento do Estado, desemprego, aumento da informalidade e crise nos serviços sociais públicos, num momento de grande aumento de demanda. Os movimentos sociais se restabelecem, reacendendo as reivindicações em torno da democracia.

Como resposta imediata o governo tratou de: instituir uma nova política salarial, baseada nas negociações diretas entre empregados e empregadores; restabelecer o *habeas corpus* para crimes políticos, bem como as garantias da magistratura e a autonomia dos poderes Judiciário e Legislativo; decretar o fim das cassações por meio do AI5 e abrandar as exigências para a criação de partidos (PEREIRA, 2011, p. 144).

Para Yazbek (2006), “Os anos 80 nos colocam diante de múltiplas lutas e experiências organizativas das classes subalternas. Mostram-nos a politização da fábrica e dos espaços de reprodução e reconhecimento da presença de novos sujeitos em experiências diversas” (p. 65).

Em resposta às demandas sociais, há neste período um incremento das políticas sociais, em especial as voltadas para a pobreza extrema, que passam a ser uma estratégia para trazer a sociedade para perto do Estado, que até aquele momento se mantinha presente apenas nas questões relacionadas ao desenvolvimento econômico do país (PEREIRA, 2011).

No processo de transição do regime militar para o democrático, os movimentos populares organizados ganharam força e, durante a Constituinte, pautaram algumas reivindicações, entre elas: reafirmação das liberdades democráticas, oposição à grande desigualdade entre ricos e pobres, afirmação dos direitos sociais e trabalhistas e reforma agrária. O processo Constituinte, que culminou na Constituição Federal de 1988, foi realizado com intensa mobilização e participação de parcela significativa da sociedade.

Nesta Constituição, a reformulação formal do sistema de proteção social incorporou valores e critérios que, não obstante antigos no estrangeiro, soaram, no Brasil como inovação semântica, conceitual e política. Os conceitos de “direitos sociais”, “seguridade social”, “universalização”, “equidade”, “descentralização político-administrativa”, “controle democrático”, “mínimos sociais”, dentre outros, passaram, de fato, a constituir categorias-chave norteadoras da constituição de um novo padrão de política social a ser adotada no país (PEREIRA, 2011, p. 252).

A promulgação da Constituição trouxe avanços para várias áreas. No caso da Educação o princípio da universalidade do ensino fundamental foi reafirmado, com previsão de recursos para o seu custeio e a erradicação do analfabetismo; os percentuais mínimos das receitas da união aplicados na área foram ampliados; a gratuidade do ensino público em todos os níveis foi mantido; a creche passa ser considerada um serviço educacional de particular importância na preparação das crianças de até 6 anos de idade para o ingresso no sistema escolar (DRAIBE, 1993, p. 154, apud PEREIRA, 2011). Na área da Saúde criou-se o Sistema Único de Saúde (SUS); na Previdência Social, a igualdade de direitos para todos os trabalhadores (urbanos, rurais e domésticos); na Assistência Social os “desamparados” passam a ser considerados sujeitos de direito, com proposta de rompimento com as práticas assistencialistas, largamente utilizadas nos governos anteriores (PEREIRA, 2011).

1.2 Neoliberalismo e sua Influência nas Políticas Sociais Brasileiras

A promulgação da Carta Constitucional de 1988 e todos os avanços representados por ela no âmbito das políticas sociais reacenderam a esperança de segmentos da sociedade em possíveis mudanças concretas, que impactassem a vida dos mais pobres do país. No entanto, isso não aconteceu. Como já é de costume no Brasil, a criação e aprovação de leis não garantem sua implementação.

As classes proprietárias e empresariais, bem como os seus porta-vozes intelectuais e políticos – que viram a maior parte de seus pleitos liberalizantes derrotada na Assembleia Nacional Constituinte (ou Congresso Constituinte, como preferem alguns) -, não se deram por vencidos. Legitimados pelo crescente processo de internacionalização da economia, passaram a centrar fogo nos avanços constitucionais que implicavam maior regulação estatal, clamando, ao mesmo tempo, por: desestabilização, desregulamentação econômica e social, privatização do patrimônio e dos serviços públicos e flexibilização do trabalho e da produção (PEREIRA, 2011, p. 156).

Aliadas às pressões internas, há também em curso, em âmbito mundial, o processo de globalização da economia, além da disseminação dos preceitos neoliberais. Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante os dois mandatos em que governou o país, foi o presidente, entre os que conduziram o Brasil depois da redemocratização, que mais encampou os preceitos neoliberais como método de governo. Um dos seus principais alvos foi a redução da participação do Estado nas atividades econômicas e a desregulamentação do mercado. “Por essa perspectiva, o Estado não mais teria funções empresariais, cedendo lugar ao mercado, nem assumiria o papel de provedor social, dando vez à iniciativa privada mercantil e não mercantil” (PEREIRA, 2011, p. 167). Mesmo com as medidas sendo contrárias aos preceitos constitucionais, isso não foi impedimento para que o governo, juntamente com o congresso – de maioria governista –, aprovassem projetos de reforma à Constituição. Além disso, FHC executou um grande programa de privatizações e de venda de concessões, tanto no âmbito federal como estadual (PEREIRA, 2011).

Passados os dois mandatos, nenhum investimento consistente foi feito no âmbito das políticas sociais no país. Seus esforços foram todos no sentido de proteger o capital (especialmente o estrangeiro). O custo disso foi o rebaixamento do poder de compra da classe trabalhadora e o esvaziamento dos direitos sociais, que a protegiam da insegurança social e dos anseios do Estado e do mercado (PEREIRA, 2011).

Há, pois, fundadas razões para se acreditar que, neste governo, o Brasil assistiu não só a destruição de um legado de conquistas institucionais, econômicas e sociais, construído entre os anos 30 e 80, mas também a flagrante demonstração de idiosincrasia governamental com os trabalhadores e com os mais pobres. Trata-se, evidentemente de um governo anti-social, que, ao aderir à ala mais fundamentalista do neoliberalismo, não se preocupou sequer em garantir o mínimo de proteção social, admitido até mesmo por Hayek (o pai do neoliberalismo ortodoxo), em casos de pobreza crítica (PEREIRA, 2011, p. 178).

Nos anos seguintes, com a eleição dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e depois sua sucessora Dilma Rousseff, reacendeu-se a esperança de mudanças na agenda das políticas sociais do país. O primeiro mandato de Lula ainda foi marcado pela continuidade de algumas medidas do governo anterior. Havia uma disputa dentro do governo entre os defensores do Estado Mínimo, sobretudo na área econômica, e aqueles que defendiam os direitos universais. No segundo mandato houve uma articulação mais positiva entre as políticas econômicas e sociais. O mercado de trabalho se ampliou e foi possível abrir espaço nas contas públicas para a ampliação do gasto social (FAGNANI, 2011).

Mesmo com alguns resquícios do governo de FHC, é inegável que tivemos muitos ganhos nas políticas sociais no Brasil nesse período. Destacamos aqui alguns ganhos na política de Educação, que é o foco principal deste trabalho.

- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB);
- Reforma da educação superior, que ampliou o orçamento das instituições federais, expandiu o número de universidades e criou os Institutos Federais;
- Ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a oferta de bolsas em instituições privadas a estudantes de baixa renda;
- Criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados nas instituições federais (universidades e institutos);
- Aprovação da Lei 12.711 (Lei de Cotas), de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades e institutos federais, para estudantes oriundos de escolas públicas; entre outras.

Ressaltamos que mais adiante trataremos com mais profundidade sobre o PNAES e a Lei de Cotas, assuntos que são foco deste estudo.

Nos governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, a agenda neoliberal ganha força novamente. Os investimentos nas políticas sociais são reduzidos drasticamente, ano a ano. Destaque especial para o setor de Educação, principalmente as instituições federais, que vem tendo seu funcionamento inviabilizado pelos reiterados cortes orçamentários. Além disso, um amplo projeto de privatizações, inclusive de empresas estratégicas para o país, segue em curso.

Como pode ser observado durante a exposição, as políticas sociais, desde a sua origem, estão relacionadas com o desenvolvimento ou crise do sistema econômico capitalista, e no Brasil não é diferente. Este, em momentos de crise que afetam sua lucratividade, impõe à classe trabalhadora condições de trabalho e salários que impedem sua ascensão social e de sua família. O Estado, como regulador da relação capital/trabalho, legitima o que é imposto pelo capital, sempre com o objetivo de manter sua hegemonia e lucratividade. As medidas do Estado podem ser no sentido de retirada, contenção ou expansão de direitos, a depender do que for demandado pela classe hegemônica. Ao expandir direitos sociais, objetiva apaziguar a relação, que é sempre contraditória, entre aqueles que vendem a força de trabalho e os que a compram. Todo este processo tem no seu bojo o objetivo de manter a ordem social inalterada e a hegemonia da classe dominante capitalista.

1.3 Educação Profissional como Política Social

Para iniciarmos, destacamos que a política de Educação no Brasil se constituiu para servir aos interesses das elites dominantes. A educação formal era destinada aos pertencentes às famílias abastadas, considerada classe superior e responsável por dirigir o país. A eles cabia o trabalho intelectual e pensante, de maior prestígio social. Aos pobres, classe considerada inferior, marcada pela privação do acesso ao conhecimento, cabia o trabalho manual (braçal), que não necessitava de escolarização ou de uma escolarização mínima para ser executado.

Como o trabalho manual era considerado inferior e destinado aos pertencentes às famílias pobres, a educação profissional no Brasil tem a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista e com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Objetivava atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes, portanto, uma lógica punitiva e moralizante (RAMOS, 2014). Para Vianna (2010) “As elites nacionais

concebiam a pobreza e os pobres como sinônimo de vadiagem, vício, sujeira, preguiça, carregando ainda a marca da escravidão; Pobre = negro = malandro” (p. 25).

As primeiras escolas profissionais implantadas no Brasil datam do ano 1906. Criadas inicialmente (03 escolas) no Estado do Rio de Janeiro, pelo então governador e depois presidente da República Nilo Peçanha. Posteriormente, a iniciativa se expandiu pelo país, dando origem às Escolas de Aprendizes de Artífices (19 no total), que deram então origem à rede federal, que futuramente culminaria nas escolas técnicas, e posteriormente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (MANFREDI, 2002).

A partir da década de 1930 o modo de produção capitalista ganha força no Brasil e com ele o processo de industrialização. Com isso, a formação de mão-de-obra, além de uma política social voltada para os “desvalidos da sorte”, torna-se uma necessidade econômica. Além disso, visualiza-se neste período um projeto de desenvolvimento nacional, o que demanda a necessidade de organizar o ensino profissional no país. O debate em torno da LDB torna-se necessário. Com a aprovação da Lei, regulamentam-se a equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional. Também foi destaque no período o momento econômico-político (Plano de Metas de JK) vivido pelo país, que reforçava a importância de se estruturar e expandir a política de educação profissional no Brasil. O que foi feito, através do capital estrangeiro e acordos internacionais (RAMOS, 2014).

Durante o período militar, as transformações educacionais ocorreram no sentido da ampliação do número de escolas e vagas, com uma queda na qualidade da educação oferecida. Os professores, até a década de 1960, dispunham de bons salários e prestígio social. Com as reformas realizadas pelos militares, a carreira docente perde o valor e os professores passam a ser equiparados aos trabalhadores das indústrias. Outro fato que se abateu sobre a categoria foi que os antigos professores (antes das reformas) pertenciam majoritariamente às classes sociais abastadas, e a geração dos novos professores passou a ser proveniente de extratos sociais mais pobres e simples. Com isso, os primeiros sentiram-se rebaixados, já os segundos tinham o acesso ao magistério como uma forma de ascensão social (SOUZA, 2018).

Nesse sentido, a democratização da educação não foi acompanhada pela qualidade. Já que a escola pública, com essas reformas, se tornou precária e na prática não tem qualidade nenhuma, as elites não precisam se preocupar. Os privilegiados financeiramente têm as escolas particulares, plenamente chanceladas pelo Estado em 1961. Foi assim que se planejou a educação para todos. Os pobres ficaram com o mínimo e os ricos continuaram com acesso exclusivo à educação de qualidade (SOUZA, 2018, p. 28).

Importante ressaltar que a educação pública no Brasil, antes das reformas realizadas pelos militares, era de excelente qualidade. O problema era que essa educação não estava disponível aos pobres. Apenas as elites tinham acesso. Como exemplo de uma escola pública de muita qualidade, podemos citar o Colégio Dom Pedro II. Para Souza (2018) “No Brasil existiram muitas escolas de excelente qualidade e que eram públicas. Mas, como a história nos mostra, quando há qualidade não há massa popular. Qualidade é, em nosso caso, um atributo intrinsecamente ligado aos que possuem poder e dinheiro” (SOUZA, 2018, p. 19).

Para Souza (2018), a escola brasileira tem duas faces: a primeira formada pelas instituições particulares, responsáveis pela formação daqueles (elite) que governarão os rumos do país e das grandes indústrias, perpetuando, assim, o mandonismo e a hegemonia capital familiar. A segunda é formada pelas escolas públicas, destinada a todos. Essas, na sua maioria, são ineficientes por natureza, se restringindo a formar os filhos da classe trabalhadora, futuros proletários das indústrias.

Como pudemos constatar, a história educacional brasileira é marcada pelo monopólio da educação, monopólio esse exercido pelas elites dominantes e ávidas pelo capital.

Sucederam-se os regimes políticos, ideologias cruzaram o planeta e o nosso sistema educacional sempre ficou restrito a uma minoria (SOUZA, 2018, p. 30).

Conforme afirma Souza (2018), a educação não pode ter como missão apenas formar para o trabalho. Sua responsabilidade, acima de tudo, é formar mentes capazes de analisar a vida real. Enquanto perdurar esse dualismo entre escola pública e privada, a educação continuará injusta e excludente, não passando de mera reprodutora da histórica divisão social. Porém, seria ingênuo da nossa parte pensar numa educação inclusiva e de qualidade para todos, funcionando numa sociedade capitalista, que é seletiva e elitizada. Para haver uma reforma educacional, precisamos de uma reforma social. Como podemos perceber, o problema é muito mais amplo do que imaginamos, e a solução perpassa por ações e medidas radicais.

Retomando a discussão acerca da formação técnica, havia uma elevada preocupação com a formação qualificada dos trabalhadores, pois creditava-se a essa ação a expansão dos postos de empregos. A implementação dessa proposta se guiava por dois eixos: a formação acelerada de operários para realização do trabalho simples, e a formação de técnicos de nível intermediário, em menor número, para realizar a função de prepostos nas multinacionais, em paralelo com a formação propedêutica destinada às classes mais favorecidas (RAMOS, 2014). Percebe-se aqui que os anos se passaram, a sociedade capitalista avançou, a educação teve novos marcos regulatórios, mas a lógica de destinar aos mais pobres apenas o trabalho manual, se mantém.

1.4 Educação Profissional e a Influência do Neoliberalismo

No início do governo Fernando Henrique Cardoso – período em que se promulgou a Constituição Federal – houve tentativas de alteração da LDB, no sentido de redirecionar a educação em benefício da classe trabalhadora, com a defesa de uma concepção de educação politécnica, que buscasse romper com a separação entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Essencialmente esse ideário propunha um ensino que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. No entanto, a aprovação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, mediante projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, significou a derrota desta concepção avançada de educação básica e tecnológica, abrindo espaço a um processo de regulações fragmentadas e focalizadas, além de ter permitido ao governo realizar a reforma da educação profissional e do ensino médio, através do Decreto nº. 2.208/97 (RAMOS, 2014).

Para Manfredi (2002), a reforma do ensino médio e profissional, proposto pelo Governo de FHC, assim como outras reformas já realizadas na política educacional, teve como justificativa a melhoria na qualidade do ensino prestado e adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Porém, inúmeras reformas foram realizadas, mas sem melhora significativa na qualidade da educação prestada. O que deixa claro a ausência de intenção de alterar a dualidade existente na educação brasileira – escolas particulares, que servem aos ricos, de boa qualidade, e escolas públicas, que servem aos pobres, de má qualidade.

Em síntese, a reforma do ensino médio promoveu mudanças de ordem estrutural e conceitual. No primeiro caso, as formulações estiveram em sintonia com as orientações das agências internacionais, especialmente o BID, tendo como espinha dorsal a separação entre ensino médio e educação profissional, tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se escolas próprias para cada uma das modalidades (RAMOS, 2014, p. 65).

A política neoliberal, adotada pelo governo Collor e impulsionada no governo FHC, também exerceu grande impacto na educação, em especial a educação profissional. Como já mencionamos anteriormente, as práticas neoliberais se consolidaram no Brasil durante os governos de FHC. A educação, assim como as demais políticas sociais, foram duramente afetadas. Várias empresas públicas foram privatizadas e vários serviços não exclusivos, entre eles a educação, foram transferidos à iniciativa privada. Para Frigotto (2011), o fundamento do Governo de FHC “[...] é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (p. 240)”. Para os liberais, o Estado é essencial no processo do controle social da classe trabalhadora. Não tem que estar à frente de atividades que geram lucros e a educação é uma delas. Durante os governos de FHC, a educação tornou-se um grande nicho de mercado, o que perdura até os dias atuais. Nem mesmo nos governos de esquerda essa lógica foi alterada – na verdade a mercantilização da educação foi ampliada.

Todos os marcos legais e políticos constituídos nesse período direcionaram para a retirada do Estado da educação, em especial a educação profissional, que foi transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. A manutenção financeira dessas políticas foi garantida por recursos vindos do Tesouro Nacional, distribuídos em diversos Ministérios; no Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); nos empréstimos internacionais; e nos fundos geridos privadamente como é o caso do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). A gestão desses recursos privilegiou a expansão da educação profissional que tivesse a iniciativa privada como mantenedora, a partir de um investimento público em infraestrutura. Além disso, houve a disseminação de cursos de qualificação, oferecidos por instituições não governamentais, mas que necessitavam de investimentos em infraestrutura, através de recursos públicos (RAMOS, 2014). Isso deixa evidente que toda uma estrutura foi montada, com o intuito de acomodar essas intuições, o que deixa claro o quanto, nesse período, o dinheiro público foi utilizado em benefício de interesses privados.

1.5 Expansão da Educação Profissional e a Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

No ano de 2003 assumiu a presidência do Brasil Luís Inácio Lula da Silva. Reacende nesse momento a esperança numa possível mudança estrutural na sociedade brasileira e na política de educação, pautadas nos direitos garantidos na Constituição de 1988, que haviam sido em grande medida ignorados pelo governo anterior. O que não ocorreu como esperado. A educação profissional não recebe a atenção merecida, especialmente no primeiro mandato. Para Frigotto (2011),

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo (p. 239).

Para Ramos (2014), a revogação do Decreto nº 2.208/97, realizada no dia 23 de julho de 2004, por meio do Decreto nº 5.154, é considerada uma das principais ações desta gestão com relação à educação. Esse ato teve como objetivo restabelecer os princípios norteadores da política de educação profissional, articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas, quanto como uma necessidade do país. Em suma, o novo decreto faz as seguintes previsões:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais;

b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos;

c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores;

d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos;

e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (RAMOS, 2014, p. 73).

Ramos (2014) ressalta que as perspectivas para educação profissional e tecnológica se modificam parcialmente a partir da metade do segundo mandato do governo Lula. Para ela, importantes políticas voltadas à educação profissional e tecnológica foram implementadas. Todas, até certo ponto, seguiam no sentido da integração entre a educação profissional e o ensino médio. Lógica que coaduna com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica, que prepare as pessoas para compreenderem os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Destaca ainda a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, além da ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico. Esta ampliação se materializou através criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo que vários CEFETs e Escolas Técnicas foram transformados, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A lei em questão instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definindo-os como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Mesmo com os avanços destacados por Ramos no período, Frigotto (2011) considera que

[...] a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docente (p. 247).

Percebe-se que avanços significativos ocorreram na nossa política educacional, em especial na educação profissional, contudo, ainda se mantém ligação estreita com a classe hegemônica e os interesses do sistema econômico vigente, o que impede qualquer mudança estrutural na sociedade brasileira.

1.6 Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição pública de ensino, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. O IFMG

é uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETs de Ouro Preto e Bambuí e das Unidades de Ensino Descentralizada (UNEDs) de Formiga e Congonhas. Hoje o IFMG é composto por 18 *campi*: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova. Conta ainda com um Polo de Inovação na cidade de Formiga, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPPI) em 2015 (IFMG, 2016a).

A Instituição está entre as 38 criadas no país pela Lei nº 11.892, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Instalados em regiões estratégicas do Estado, os *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria, que tem sede em Belo Horizonte. Atualmente são disponibilizados mais de 70 cursos, divididos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Além do IFMG, outros quatro Institutos Federais e um CEFET compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais (IFMG, 2016a).

A missão do IFMG é de ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional. Tem como meta ser reconhecida como uma instituição inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade. Além disso, preza como valores fundamentais a ética, transparência, inovação e empreendedorismo, diversidade, inclusão, qualidade do ensino, respeito, sustentabilidade, formação profissional e humanitária, e valorização das pessoas (IFMG, 2016a).

O IFMG tem o compromisso com a valorização do aprendizado através do desenvolvimento de habilidades e competências, e da geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos. Procura promover junto ao corpo discente amplo domínio das atividades intelectuais, culturais e práticas laborais, como instrumento de conquista da cidadania e de adaptação ao mercado de trabalho, preparando-os para agir com autonomia e responsabilidade. Para isso, desenvolve as bases tecnológicas em laboratórios de ensino e produção, enquanto também trabalha as bases instrumentais e científicas, na convivência diária e através de atividades de lazer, esportes, artísticas e culturais (IFMG, 2016a).

CAPÍTULO II

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

2.1 Assistência Estudantil como Proteção Social

Neste capítulo trataremos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sua instituição no âmbito do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e como ele está estruturado no *campus* Governador Valadares, local onde a pesquisadora trabalha e onde este estudo foi realizado.

A Assistência Estudantil (AE) pode ser compreendida como ações de cunho assistencial que são desenvolvidas no âmbito da política de educação e que têm como objetivo prover as condições necessárias à permanência dos estudantes no ensino superior (NASCIMENTO, 2012). Para melhor compreensão do processo de constituição da AE, enquanto ação assistencial na política pública de educação, será feita uma breve contextualização sobre como se originou a educação superior no Brasil. Foi na educação superior que ocorreram as primeiras experiências do que podemos chamar de Assistência Estudantil.

A origem das universidades brasileiras está ligada a uma demanda das elites do país, que enviavam seus filhos à Europa, para obterem formação universitária. As primeiras iniciativas se firmaram como um modelo da educação isolada e de natureza profissionalizante. Possuíam um caráter elitista, uma vez que só atendia aos filhos da aristocracia colonial. Os primeiros cursos criados foram voltados para o ensino prático – engenharia militar e medicina – ofertados em faculdades isoladas, o que marcou de forma decisiva a educação superior brasileira. Marcas que ainda hoje refletem-se em nosso sistema (VASCONCELOS, 2012).

Com o início do processo de industrialização surge a necessidade de estruturar no país uma ação planejada, com o objetivo de organizar a educação em âmbito nacional. Com isso, a educação passa a ser reconhecida como um direito regulamentado pelo o Estado. Nesse contexto, surgem nas décadas de 1960 e 1970 as primeiras universidades federais, pelo menos uma em cada estado, além das universidades estaduais, municipais e particulares. Até a década de 1980 as universidades se expandiram, assumindo um forte papel de instituições de pesquisa, contudo, com fortes amarras impostas pelo Estado da Ditadura Militar. Nesse período o investimento público se torna escasso e a expansão da educação superior é contida (VASCONCELOS, 2012).

O surgimento da Assistência Estudantil (AE) tem relação com todo esse processo vivido no âmbito da educação superior. A partir dos anos 1980, com a redemocratização, a reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o retorno das lutas democráticas no país, a discussão sobre AE começa a crescer, muito impulsionada pelos encontros de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis pelo país, que culminaria na criação, em 1987, do Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Até esse momento, a maioria das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não possuía nenhuma política ou programa de AE estruturado, a não ser alguns Restaurantes e Residências Universitárias, em condições precárias, e Programas de Bolsas Estudantis, muito ineficientes (FONAPRACE, 2012).

Em pesquisa realizada entre novembro de 2003 a março de 2004, foi identificado que 42,8% dos estudantes possuíam renda média familiar mensal de R\$ 927,00 e que possuíam alguma vulnerabilidade social. Essa pesquisa confirmou o que já havia sido apontado em pesquisa anterior, realizada no ano de 1997. Além disso, no estudo de 2003/2004 foi constatado

que parcela das evasões e retenções, que ocorreram no período nas instituições, estava relacionada à dificuldade do educando com moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e problemas de saúde. Levando em conta que a missão da universidade se cumpre quando o conhecimento e o saber são socializados, de modo a formar profissionais e cidadãos capazes de auxiliar na construção de uma sociedade justa e igualitária, seria necessário oportunizar aos estudantes condições de ingressar e permanecer nas instituições, até a conclusão dos cursos (ANDIFES, 2007). Os dados apontavam que propiciar o acesso e não garantir a permanência demonstrava que as universidades vinham reproduzindo, assim como a sociedade, o grande problema social brasileiro, que é a exclusão.

A democratização do acesso à educação de qualidade, em todas as modalidades de ensino, é o caminho para a redução das desigualdades sociais no país. Contudo, apenas o acesso não é suficiente para que a educação cumpra de fato esse papel. Ao ingressar em uma instituição educacional pública, o estudante tem que ter sua permanência garantida, de modo que ele consiga se dedicar de forma plena ao processo de formação, até a conclusão do seu curso. Suas condições objetivas de vida – alimentação, moradia, transporte, entre outras – devem ser consideradas. Compete às IFES criarem mecanismos práticos, que atuem nas questões sociais e auxiliem esses estudantes na superação das dificuldades de manutenção na instituição. A Assistência Estudantil, como direito a todos que dela necessitam, é uma importante alternativa.

Nesse contexto, pode-se dizer que, genericamente, sem perder de vista as experiências e as iniciativas diferenciadas, a assistência deve ser entendida como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento e considerada no plano institucional-orçamentário das IFES uma questão de investimento garantindo recursos para a sua execução (ANDIFES, 2007, p. s/n).

Para Nascimento (2012), as “[...] ações devem ser implementadas respeitando as particularidades estudantis, e considerando o contexto educacional brasileiro. Devem estar comprometidas com a ampliação da cobertura de seus serviços, tendo como norte a universalização do acesso” (p. 155).

Em 2007, a versão inicial do Plano Nacional de Assistência Estudantil, produzida pelo FONAPRACE em 2001, foi atualizada, tornando-se meta prioritária do Fórum, sendo aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) no mesmo ano.

O maior avanço na AE se dá a partir da Reforma Universitária, com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através da expansão do número de vagas nas universidades e a oferta de cursos noturnos, inovação nas práticas pedagógicas e combate à evasão, com propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

A promulgação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pela Portaria Normativa nº 39, em 12 de dezembro de 2007, e posteriormente pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, representou um marco histórico para a área da AE. Essa conquista da AE como direito, só foi possível devido aos esforços coletivos de dirigentes, docentes, técnico-administrativos, discentes e dos movimentos estudantis.

O PNAES tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010). Além disso,

Têm como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de

retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

As ações de AE, propostas pelo PNAES, devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Com a regulamentação do PNAES, a assistência ao estudante assume um novo formato, incorporando a intersetorialidade como prática primordial na sua gestão. As ações passam a ser desenvolvidas respeitando as particularidades estudantis e considerando o contexto de vida do estudante. O atendimento ao aluno deixa de ser fragmentado, assumindo uma lógica de trabalho intersetorial e planejado, realizado por uma equipe multidisciplinar. Para Nascimento, Souza e Siqueira (2021) o trabalho multiprofissional compreende a “[...] totalidade do ser social e as mediações que apontam a necessidade de atendimentos, acolhimentos e intervenções que acontecem de forma dialogada e planejada pela equipe multidisciplinar com ações em diversas frentes e áreas” (p. 125).

Na opinião de Nascimento (2012)

Se tomarmos como exemplo os Programas de Moradia Estudantil, fica possível perceber a importância da leitura crítica das necessidades estudantis na formulação das ações de assistência a esse público específico. Uma peculiaridade desses Programas é o fato de exigirem articulação com as demais políticas desenvolvidas no espaço universitário, pois, se levarmos em consideração a complexidade das necessidades estudantis, veremos que a convivência nas Casas de Estudantes desencadeia uma série de outras demandas que são fruto da especificidade das condições de vida dos estudantes e, portanto, extrapolam a demanda por moradia, se esta for entendida enquanto teto somente (p. 152).

A fala da autora evidencia a importância da AE disponibilizar ao estudante um acompanhamento integrado, de modo a suprir todas as carências e necessidades que possam comprometer o seu processo de formação e sua permanência na instituição. As equipes multidisciplinares ocupam papel fundamental nesse processo, por serem instâncias de debates, que buscam estratégias e propõem ações, no sentido de fortalecer as atividades pedagógicas, reconhecendo, valorizando e respeitando o aluno na sua singularidade.

2.2 Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e a Questão da Permanência

No IFMG a assistência estudantil foi organizada como política institucional no ano de 2011, regulamentada pela instrução normativa nº 01, alterada posteriormente pelas resoluções nº 03, de 2019 e nº 09, de 2020. No seu Art. 1º, a Resolução nº 09 traz que

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) configura-se num conjunto de princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de programas, projetos e ações capazes de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal, numa perspectiva de educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito e com a redução das desigualdades socioeconômicas (BRASIL, 2020).

Oliveira e Oliveira (2015) consideram que a permanência dos estudantes na escola, quando relacionada aos programas e ações da assistência estudantil, pode ser entendida como a

promoção da participação qualitativa dos estudantes no ambiente escolar, bem como o seu acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino. Elas afirmam ainda que

O poder público, ao reconhecer a permanência escolar como um direito do estudante, assume a responsabilidade de garantir formas para que, efetivamente, todos eles, independentemente do nível de ensino em que estão matriculados, concluam os cursos iniciados (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Neste sentido, a Assistência Estudantil torna-se uma importante estratégia na garantia de que os estudantes ingressem e também permaneçam nas instituições de ensino, até a conclusão dos cursos.

A PAE do IFMG tem como princípios:

1. respeito à dignidade humana; 2. defesa da justiça social, respeito a diversidade e eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica; 3. promoção da inclusão social pela educação; 4. oferta do ensino público gratuito, com igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão dos cursos do IFMG; 5. formação integral dos estudantes; 6. divulgação ampla dos programas, projetos e serviços assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo poder público e dos critérios para a sua concessão; 7. gestão participativa e transparência dos recursos e serviços prestados; 8. participação dos estudantes nas instâncias deliberativas que tratam da Política de Assistência Estudantil (BRASIL, 2020).

Está organizada seguindo as seguintes diretrizes:

1. oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade; 2. criação de mecanismos de participação e controle social; 3. participação do estudante por meio de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação dos planos, programas e projetos a serem desenvolvidos; 4. promoção da intersectorialidade entre as diferentes políticas sociais; 5. formação de espaços de diálogo entre família, escola e comunidade; 6. valorização de uma educação em saúde, em prol da qualidade de vida; 7. integralidade e qualidade nos serviços prestados pela instituição; 8. combate à todas as formas de preconceito e discriminação; 9. promoção do acesso ao esporte, cultura e lazer nos diferentes níveis, priorizando atividades de caráter contínuo; 10. realização de avaliação e/ou pesquisa para subsidiar o planejamento e execução das ações (BRASIL, 2020).

Tem como objetivos:

1. viabilizar a permanência dos estudantes matriculados nos cursos presenciais ofertados pelo IFMG, com fins de reduzir a evasão, as desigualdades educacionais, socioculturais, regionais e econômicas; 2. fomentar o apoio pedagógico com vista a melhoria do desempenho acadêmico e diminuição de retenção; 3. ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social; (BRASIL, 2020).

No se refere à permanência dos estudantes contemplados com os auxílios da AE, Oliveira e Oliveira (2015) apontam, em pesquisa realizada com estudantes do CEFET-MG, regularmente matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na forma integrada ao Ensino Médio, que 73% dos estudantes beneficiários, que participaram da pesquisa, compreendem que a bolsa é um aporte financeiro voltado para a garantia de sua permanência na instituição. Consideram ainda o apoio financeiro de especial importância para

a continuidade dos estudos e, com frequência, revelaram que, sem o auxílio, não poderiam se manter no CEFET-MG. Quanto à relação que esses estudantes estabelecem entre permanência, acesso à bolsa e desempenho escolar

“[...] os respondentes são enfáticos ao afirmarem que o desejo de aprender e ter sucesso nos estudos precedeu o recebimento do aporte financeiro. Contudo, consideram que a bolsa materializa as condições necessárias para uma educação de qualidade à medida que lhes permite dedicarem-se, exclusivamente, aos estudos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 210).

Atualmente os 18 *campi* que compõem o IFMG ofertam ao menos uma modalidade de programa/ação dos que estão estabelecidos na PAE. Dentre os programas/auxílios fornecidos estão: moradia estudantil, restaurante universitário, benefícios financeiros (bolsa permanência), programas de apoio pedagógico (monitorias, visitas técnicas e auxílio para participação em eventos), e ações de incentivos à participação na cultura e no esporte. Alguns programas possuem caráter universal, de modo que qualquer estudante pode ter acesso. Outros dependem da condição socioeconômica do estudante e do seu grupo familiar. Nesse caso, é necessária uma análise socioeconômica, para definir se o estudante tem ou não perfil para o ingresso na modalidade pleiteada.

Os programas de caráter universal estão divididos em 5 (cinco) categorias:

1. acompanhamento e Suporte ao Ensino; 2. assistência à Saúde do Estudante; 3. incentivo à Participação Político Acadêmica, Cultural e Esportiva; 4. apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas; 5. ajuda de custo para participação em Visitas Técnicas e Participação em Eventos (BRASIL, 2020).

Dentre os programas de caráter universal está o Programa de Acompanhamento e Suporte ao Ensino, que tem como uma das suas ações a Monitoria. O Programa de Monitoria é desenvolvido como estratégia institucional para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem do estudante no IFMG. Tem como objetivos: oferecer oportunidades de apoio escolar; contribuir para redução dos índices de repetência e evasão; ampliar a motivação e o interesse dos estudantes, através da participação na vida acadêmica, preferencialmente com atividades extraclasse. A seleção dos estudantes monitores é realizada através de editais e pode ser remunerada, por meio da concessão de bolsas, ou voluntária, exercida sem compensação financeira. No caso das monitorias remuneradas, o estudante pode concorrer a uma das modalidades: Monitoria com dedicação de 10 horas semanais - quando remunerada, o valor da bolsa é de R\$200,00 (duzentos reais); e Monitoria com dedicação de 20 horas semanais - quando remunerada, o valor da bolsa é de R\$400,00 (quatrocentos reais). Os critérios da seleção, perfil do candidato, período de duração, entre outras informações, são estabelecidos em edital (BRASIL, 2020).

São elegíveis à PAE os estudantes regularmente matriculados e frequentes em um dos cursos presenciais oferecidos no IFMG.

“§1º Os estudantes matriculados em cursos de Educação a Distância (EaD), terão direito ao auxílio para participação em eventos e Visita Técnica [...] §2º Não serão contemplados nas ações de assistência estudantil os estudantes matriculados em curso de pós-graduação, Formação Inicial Continuada (FIC) e demais cursos de extensão (BRASIL, 2020).

No caso dos programas de caráter socioeconômico poderão ser atendidos:

1. estudantes regularmente matriculados e frequentes em pelo menos 03 (três) disciplinas dos cursos presenciais técnicos ou superiores de graduação do IFMG; 2. prioritariamente estudantes que possuam renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo e/ou oriundos da rede pública de educação básica; (BRASIL, 2020).

Os programas de caráter socioeconômico são desenvolvidos nas seguintes modalidades: bolsa permanência - consiste em um auxílio financeiro, que é transferido diretamente aos estudantes, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para sua permanência no IFMG; alimentação - consiste no apoio financeiro, em caráter complementar, às atividades de concessão de refeição nas unidades do IFMG que possuem Restaurante Estudantil (RE); moradia estudantil - compreende a concessão de vagas em alojamento nos *campi* que já dispõem dessa estrutura; e o auxílio emergencial - que consiste na concessão de auxílios, deferidos em virtude de situações emergenciais que modifiquem a realidade social do estudante ou a criação de novas modalidades de auxílios, para atender situações emergenciais, como foi o caso da pandemia da Covid 19. Nesse último caso, para que sejam criadas modalidades de auxílios é necessária a instauração de um comitê específico, coordenado pela Diretoria de Assuntos Estudantis, que deverá, através da Pró-reitora de Ensino, normatizar os prazos e as formas de concessão desses auxílios (BRASIL, 2020).

No que se refere à criação de novas modalidades de auxílios, para atender situações emergenciais em 2020, através da Instrução Normativa/IFMG nº 01, de 08 de julho de 2020, das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, foi criado e regulamentado o Auxílio de Inclusão Digital Emergencial, para atender especificidades estudantis, impostas pela pandemia da Covid 19.

A finalidade do Auxílio de Inclusão Digital Emergencial foi de proporcionar aos estudantes condições de acesso à inclusão digital para manutenção da vinculação acadêmica, através da aquisição de serviço de internet e/ou equipamento (computador/notebook), de modo a proporcioná-lo as condições necessárias para o desenvolvimento do seu processo formativo no IFMG, durante a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020).

O Auxílio de Inclusão Digital Emergencial possui duas modalidades:

I) Auxílio de Inclusão Digital Emergencial - Tipo 1

a) O valor do Auxílio será de R\$ 100,00 (cem reais) mensais para todos os estudantes contemplados.

II) Auxílio de Inclusão Digital Emergencial - Tipo 2

a) Este auxílio será ofertado em 04 (quatro) modalidades de bolsas, conforme alínea “b” deste inciso, destinadas exclusivamente para aquisição de equipamentos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), que facilitem o acesso às atividades de Ensino Remoto Emergencial para estudantes que não possuem esses equipamentos para uso pessoal;

b) Serão atribuídas as seguintes modalidades de auxílio Tipo 2:

Modalidade A - R\$ 1200,00 (mil e duzentos reais)

Modalidade B - R\$ 1000,00 (mil reais)

Modalidade C - R\$ 800,00 (oitocentos reais)

Modalidade D - R\$ 600,00 (seiscentos reais) (BRASIL, 2020).

A execução da Política de Assistência Estudantil, no âmbito dos *campi* do IFMG é realizada por equipe multiprofissional, contando com os seguintes profissionais: Assistente de Aluno; Assistente Social; Docente; Enfermeiro; Intérprete de libras; Médico; Nutricionista; Odontólogo; Pedagogo; Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais e outros profissionais de áreas afins. A composição da equipe em cada *campus* considera as especificidades da unidade e a real demanda pelos profissionais, além das limitações de dimensionamento de pessoal (BRASIL, 2020). Isso quer dizer que alguns *campi* possuem todos os profissionais

citados acima, outros não. Especialmente os *campi* avançados, que possuem um número reduzido de servidores.

São competências dos profissionais envolvidos na Política de Assistência Estudantil:

1. contribuir com o bem estar biopsicossocial e condições para a aprendizagem dos estudantes através de ações de natureza preventiva e interventiva e de promoção de saúde, que respeitem a ética e os direitos humanos e priorizem a multidisciplinaridade;
2. atuar na prevenção de situações de agravantes socioeconômicos, das diversas formas de violência, uso e abuso de substâncias psicoativas, dentre outras;
3. promover ações sistemáticas visando facilitar o relacionamento intra e interpessoal entre os membros da comunidade escolar, contribuindo assim para o processo ensino e aprendizagem;
4. participar dos projetos políticos pedagógicos da Instituição no sentido de contribuir com as discussões e subsidiar a intervenção profissional junto aos atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem;
5. desenvolver atividades voltadas à preparação do estudante para o ingresso no mundo do trabalho;
6. promover ações que visem o acolhimento e a integração dos estudantes à Instituição;
7. acompanhar e orientar estudantes que apresentem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem;
8. criar ou participar de espaços de discussão sobre identidade, sexualidade, questões de gênero e étnico-raciais e seus impactos psicossociais;
9. criar propostas de trabalho que não estejam previstas expressamente na Política, mas que não contrariem suas diretrizes e visem ao desenvolvimento e à formação dos estudantes;
10. elaborar e desenvolver, em parceria com os demais membros da equipe multiprofissional, projetos educacionais e de assistência estudantil que fortaleçam a educação integral dos estudantes;
11. promover e participar de ações de prevenção em saúde, incluindo campanhas educativas sobre alimentação saudável sexualidade, DSTs/AIDS, ao uso e abuso de substância psicoativas, saúde mental e bucal, estímulo a atividade física e culturais, hábitos de vida saudáveis e de vacinação (BRASIL, 2020).

2.3 Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Governador Valadares e as Cotas Raciais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares (IFMGGV) não possui alojamento e nem Restaurante Estudantil, o que o impede de oferecer os auxílios moradia e alimentação. Atualmente, dos auxílios de caráter socioeconômico, são oferecidos no *campus* apenas o Bolsa Permanência (BP) e o Auxílio Emergencial. Os valores do auxílio permanência variam de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) a R\$ 400,00 (quatrocentos reais), a depender do perfil socioeconômico do estudante e do seu grupo familiar. Com esse auxílio o estudante pode custear parte das suas despesas com alimentação, transporte e moradia, no caso daqueles que vêm de outras cidades para Governador Valadares.

No que se refere ao auxílio emergencial, em 2020 e 2021, em virtude da pandemia da Covid 19, tivemos a concessão de auxílios para inclusão digital em duas modalidades, o Auxílio de Inclusão Emergencial tipo 1 – para custeio de internet, e o Auxílio de Inclusão Emergencial tipo 2 – para aquisição de equipamento (computador/notebook). Ambos com o objetivo de auxiliar os estudantes que possuíam alguma dificuldade no acesso das atividades de ensino, desenvolvidas remotamente.

A concessão dos auxílios permanência e emergencial é feita através de editais. O processo de seleção ocorre digitalmente, através da plataforma institucional do Sistema de

Seleção da Assistência Estudantil (SSAE). Na plataforma o estudante preenche seus dados e do seu grupo familiar, insere a documentação solicitada e se inscreve no edital. A análise socioeconômica, que é realizada pelo Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG (NASIFMG), também ocorre pelo SSAE.

Nos anos de 2020 e 2021, 149 estudantes dos cursos técnicos integrados do *campus* receberam pelo menos um dos auxílios mencionados acima. Destes, 25,5% ingressaram no IFMG através da Ampla Concorrência (AC) e 74,5% através da Política de Ação Afirmativa, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012. Dos estudantes que ingressaram pela ação afirmativa, 8,93% são cotistas raciais das categorias L2¹, L6², L10³ e L14⁴ e 35,57% ingressaram pelas demais cotas, das categorias L1⁵, L5⁶, L9⁷ e V 3985⁸. Esses dados demonstram que os estudantes cotistas são a maioria entre os assistidos pelos auxílios de caráter socioeconômico e, portanto, devem ter o atendimento priorizado logo ao ingressarem na instituição. No que se refere aos estudantes cotistas raciais, participantes desta pesquisa, Nilma Lino Gomes (2006) acredita ser compromisso da universidade pública reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e de exclusão a que são submetidos os negros brasileiros, especialmente aqueles que, com muita dificuldade, conseguem ingressar no ensino superior.

Quanto aos auxílios de caráter universal, o *campus* disponibiliza o suporte pedagógico, através dos Programas de Monitoria; auxílios para participação em Visita Técnica e em Eventos, quando estes ocorrem fora da cidade de Governador Valadares. O processo de seleção dos estudantes monitores é feito por edital, que define os critérios e o perfil dos estudantes.

A requisição do auxílio para Visita Técnica é feita pelo estudante e pelo professor responsável pela atividade. A solicitação do auxílio para participação em Evento é feita pelo estudante e o professor orientador do trabalho, que será apresentado no Congresso, Seminário, Simpósio, Feira, entre outros. O deferimento do auxílio depende da disponibilidade

¹ L2 - Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

² L6 - Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena que, independentemente da renda familiar bruta per capita, cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

³ L10 - Candidato com deficiência autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

⁴ L14 - Candidato com deficiência autodeclarado preto, pardo ou indígena que, independentemente da renda familiar bruta per capita, cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

⁵ L1 - Candidato com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

⁶ L5 - Candidato que, independentemente da renda familiar bruta per capita, cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

⁷ L9 - Candidato com deficiência, que possui renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas - e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares. (L9).

⁸ V 3985 - Candidato com deficiência que, independentemente da renda familiar bruta per capita, cursou e concluiu integralmente o ensino FUNDAMENTAL ou MÉDIO (conforme o caso) em escolas públicas ou obteve certificado de conclusão do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino e, em nenhum momento, cursou parte do ensino fundamental/médio em escolas particulares.

orçamentária. Quando há o deferimento, o estudante recebe um valor de auxílio para custear parte das suas despesas com alimentação, estadia e passagens. O *campus* ainda não dispõe de um regulamento que normatize o processo de concessão e os valores dos auxílios para Visita Técnica e participação em Eventos. Atualmente são pagos R\$ 70,00 (setenta reais) por dia para estadia, R\$ 50,00 (cinquenta reais) por dia para alimentação e o valor integral das passagens do estudante.

CAPÍTULO III

VIOLÊNCIA ESTRUTURAL NA REALIDADE BRASILEIRA

3.1 Exclusão dos Negros como Projeto de Estado

Como a proposta deste trabalho é fazer um estudo sobre a influência da Assistência Estudantil na permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino médio técnico do IFMG *campus* Governador Valadares, é imprescindível que façamos uma discussão sobre as bases estruturais em que está assentada a sociedade brasileira, nas quais os negros foram inseridos, após a abolição. Bases estruturais que ainda hoje impactam a existência dos afro-brasileiros no país.

O início do desenvolvimento econômico brasileiro baseou-se na exploração da mão de obra negra. Foram mais de 300 anos de escravidão. Nesse período milhões de negros foram retirados do seu local de origem e transportados para o país como mercadorias. Deixaram para trás família, cultura, religião, bens patrimoniais – sua história. Entre todos os países que adotaram a escravização do povo negro, o Brasil foi o que manteve por mais tempo os negros em regime de escravidão.

Em solo brasileiro, foram submetidos às piores formas de existência que um ser humano pode pensar em ter. Talvez não fossem considerados seres humanos e sim animais. Darcy Ribeiro (2015) considera

A empresa escravista, fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atroz, atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compreensão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga, depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses (p. 89).

Hoje, mais de 130 anos depois da abolição, os negros ainda sofrem os reflexos desse período. Para Vanessa Machado (2020) “[...] o sistema escravocrata forneceu as fundamentações para a existência das redes de relações econômicas, sociais e políticas tal como existem hoje (p. 26).”

Darcy Ribeiro (2015) pontua que

A estratificação social gerada historicamente tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, e aos demais subjuga e degrada, como objeto de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para atender às solicitações exógenas (p. 160).

Florestan Fernandes (2007) acredita que o contexto histórico surgido depois da Abolição, que deu origem à ideia de “democracia racial”, se tornou o elemento inicial para o não enfrentamento dos problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final

de que foi vítima. Além disso, foi uma forma de acomodação à dura realidade que foi submetida às “populações de cor” nas cidades em que se encontravam, vivendo nas piores condições, miséria sistemática e com ausência de organização social. Abdias do Nascimento (2016) reforça ao dizer que “Em São Paulo, a moradia mais comum [dos negros] era o *porão* e, mais recente, as zonas chamadas de favela” (p. 99). José Carvalho (2006) destaca que “Os negros foram excluídos tão intensamente do mercado de trabalho que, já em 1901, 90% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes” (p. 63).

Nascimento (2016) considera ainda que

[...] a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos. O estado da Bahia exhibe dramaticamente esta situação do afro-brasileiro despossuído” (p. 98).

Os negros libertos não tiveram acesso a nenhuma ação do Estado, no sentido de se integrarem social e economicamente. “Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudesse educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão” (RIBEIRO, 2015, p. 167). Contudo,

[...] no mesmo período prevaleceu tratamento diferenciado aos europeus com a concessão de terras, capacitação e empregos, ou seja, o Estado brasileiro ofereceu as condições mínimas necessárias para que essas populações se estabelecessem socialmente. Ao passo que, para o povo negro houve o processo desumano da escravidão e, após a abolição eles foram relegados à própria sorte, sem nenhum mecanismo efetivo de inclusão. Dado esse contexto, me parece razoável afirmar que o Estado brasileiro incentivou a desigualdade racial, por meio de mecanismos institucionais (MACHADO, 2020, p. 30).

Para Florestan Fernandes (2007),

[...] não se processou uma democratização real da renda, do poder e do prestígio social em termos raciais. As oportunidades surgidas foram aproveitadas pelos grupos melhor localizados da “raça dominante”, o que contribuiu para aumentar a concentração racial da renda, do poder e do prestígio social em benefício do branco (p. 46).

A fala dos autores evidencia o processo de exclusão a que foi submetido o povo negro, após a abolição. Para Sawaia (2014) exclusão pode ser compreendida como um

[...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (p. 9).

Wanderley (2014) pontua que “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas, de todas as riquezas espirituais, seus valores não reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural” (p. 19). Todo esse processo marcou duramente a trajetória do povo negro no Brasil. Nem mesmo sua cultura e religiosidade foram preservadas. Ao contrário, foram criminalizadas. Quanto a isso, Nascimento (2016) chama a atenção que

[...] a manifestação cultural de origem africana, na integralidade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca teve reconhecimento no Brasil, desde a fundação da colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano (p. 113).

Os apontamentos feitos até o momento demonstram o lugar de subalternidade ocupado pelos negros na sociedade brasileira. Contudo, por muito tempo vigorou no país a ideia de que vivíamos numa “democracia racial”, em que todos as raças conviviam de maneira harmônica, pacífica, com acessos iguais para todos e que “O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele – não do “branco.” (FERNANDES, 2007, p. 46). A sociedade brasileira no geral, em especial a classe dominante e branca, utilizava-se dessa premissa para alegar que no Brasil não existia racismo. Nascimento (2016) contrapõe esta ideia ao dizer que

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (p. 111).

Schwarz (2007), como analisado por Florestan Fernandes (2007), considera que “O mito da democracia racial surge como um legado da escravidão, um falseamento da realidade, que implicou o desenraizamento dessa população, que carregaria consigo pesadas marcas históricas” (p. 20). Darcy Ribeiro (2015), por sua vez, considera a “democracia racial” como uma ideologia assimilacionista, pois passa a imagem de maior sociabilidade. Como consequência, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, além de dissimular as terríveis condições de violência a que são submetidos. O que demonstra o aspecto perverso do racismo brasileiro.

Para construirmos de fato uma democracia, é preciso reconhecer as diferenças. E não só. É necessário admitir que, historicamente, os diferentes têm sido tratados de forma desigual. Isso demanda implementar políticas que objetivem garantir a igualdade de oportunidades para todos, sem deixar de lado os segmentos sociais e étnico-raciais, vítimas de exclusão e discriminação, históricas (GOMES, 2006). “Para estes, há que se pensar, também, em políticas específicas” (GOMES, 2006, p. 39).

3.2 O Racismo Brasileiro e suas Faces

O racismo pode ser compreendido como uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se apresenta por meio de práticas conscientes ou inconscientes resultando em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2021). No caso brasileiro os inferiores são os negros e os índios e os superiores são os brancos. Essa noção se baseia em diferentes motivações, no nosso caso as características físicas são uma delas. Quanto mais os traços físicos (tom de pele, textura do cabelo, formato dos lábios e outros) se aproximam do fenótipo negro, as chances de sofrer racismo aumentam. Além disso, o racismo brasileiro carrega uma intensa carga histórica, que penetrou as instituições, o Estado, a política e a economia. Isso faz com que o nosso racismo tenha características distintas, sendo sua manifestação sutil e perversa. Trataremos nesta unidade das formas como o racismo se manifesta no país. A nossa abordagem será superficial, pois trata-se de um tema bastante amplo.

Sílvio de Almeida (2021) considera

[...] que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (p. 32). [...] cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (p. 51).

Darcy Ribeiro (2015) pondera que o racismo brasileiro tem característica distintiva, uma vez que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa hierarquia, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e, como tal, meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar (parcialmente, pelo menos) a comunidade branca. Para Djamila Ribeiro (2019) a compreensão do racismo brasileiro perpassa pelo debate estrutural. Para entendê-lo é de fundamental importância analisar a dimensão histórica da nossa sociedade, a começar pela relação entre escravidão e racismo, delimitando suas consequências. Para ela, existe no imaginário da sociedade que a escravidão no Brasil foi mais branda do que em outros países, o que impede a compreensão de como o sistema escravocrata, ainda hoje, exerce influência na forma como a sociedade se organiza.

Vanessa Machado (2020) ressalta que

“[...] a institucionalização do racismo é uma realidade do Estado Brasileiro, tal processo possui bases históricas importantes. É dizer, que o país tem como um de seus pilares de fundação a desigualdade racial. Com aproximadamente 300 anos de escravidão regulamentada, a abolição da escravatura se deu de modo não inclusivo, sem nenhuma condição de integração social dos ex-escravos, existiram decretos limitando o acesso à educação dos negros, leis fomentando a eugenia e normas incentivando a imigração europeia para ocupar postos de trabalho” (p. 42).

A forma como se desenvolveram as relações raciais no Brasil, ainda hoje dominante, foi construída por uma sociedade escravista, ou seja, para manter o “negro” sob a sujeição do “branco”. Enquanto esse padrão de relação racial se manter, a distância econômica, social e política entre o “negro” e o “branco” será grande, o que ainda não é reconhecido de modo aberto, honesto e explícito pelas instituições (FERNANDES, 2007).

Almeida (2021) apresenta três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Os critérios para essa classificação partem das seguintes análises: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia.

Na visão do autor a *concepção individualista* do racismo é uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, praticado por grupos isolados. O seu combate deve ser feito no campo jurídico, por meio de aplicações de sanções civis – indenizações, por exemplo, ou pela aplicação de penas. A partir dessa concepção “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (ALMEIDA, 2021, p. 36).

Sobre a *concepção institucional*, ele afirma que o racismo não trata apenas de comportamentos individuais, mas resultado do funcionamento das instituições, que atuam de modo a conferir, mesmo que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. As instituições, na sua concepção, são constituídas por formas econômicas e políticas – mercadoria, dinheiro, Estado e direito. Em cada sociedade as instituições se manifestam de maneiras distintas. “[...] é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social” (ALMEIDA, 2021, p. 38). A concepção institucional do racismo tem o poder como elemento central da relação racial. Detêm o poder os grupos que possuem o domínio sobre a organização política e econômica da

sociedade. A manutenção desse poder está relacionada à capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, a partir da definição de condutas e padrões sociais, de modo a tornar o seu domínio algo “normal” e “natural” (ALMEIDA, 2021). “[...] na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas” (ALMEIDA, 2021, p. 41). Ainda na percepção do autor, conceituar racismo institucional foi um grande avanço com relação aos estudos das relações raciais. Primeiro, porque demonstra que o racismo extrapola o domínio individual e, segundo, porque delimita a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais. Sobre o aparato institucional um determinado grupo exerce poder sobre outro.

Quanto à *concepção estrutural*,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2021, p. 50).

O autor reforça ainda que, para combater o racismo, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional, é imprescindível reflexões sobre as mudanças necessárias e profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Mano Brown, em *live* sobre Racismo Estrutural, realizada pelo Canal Meteoro do Brasil, em 2020, na plataforma de vídeos *Youtube*, faz uma analogia do racismo como sendo um castelo de cartas. O castelo representaria a estrutura social brasileira; se a carta do racismo, que fica na base, for puxada, todas as outras cartas caem. Isso ocorre porque, na opinião dele, o racismo está entranhado na estrutura da sociedade e a sustenta.

3.3 Racismo Institucional e a Educação

Como um dos objetivos específicos desta pesquisa é debater sobre o racismo institucional, o seu reflexo na instituição de ensino e o impacto na permanência dos estudantes cotistas raciais, faz-se necessário aprofundarmos um pouco mais sobre o assunto.

Antes de iniciarmos a discussão, é importante registrarmos o conceito de *instituição*, que pode ser definida como “[...] uma organização social, política ou religiosa, partilhada por um determinado grupo e consolidada por regras, rituais e vivências que a fazem reconhecida enquanto tal. Um exemplo básico: a família” (PASSOS, 2011, p. s/n).

Para compreendermos a história do negro na educação é preciso levar em conta que a abolição trouxe a libertação dos negros escravizados, mas não trouxe com ela nenhum projeto de Estado de inclusão e integração dessa população à sociedade. O acesso do negro à escola não era proibido explicitamente, porém, através de mecanismos sutis, como, por exemplo: ter uma vestimenta adequada para frequentar a escola, material didático, recursos para compra de merenda e a recusa das famílias brancas em terem seus filhos estudando com crianças negras, implicitamente dificultava o acesso e a permanência do estudante negro na escola.

Para Clóvis Moura (2020), a abolição e o sistema de marginalização social que se seguiu puseram o negro como *igual perante a lei*, porém, numa sociedade competitiva (capitalista dependente), essa norma não passa de uma forma de esconder as desigualdades sociais, econômicas e étnicas.

O racismo, além de ser

[...] encarado como uma tecnologia de poder que viabiliza incorporar as contradições dos processos discriminatórios e desvantagens impostas à população negra, [...] também se expressa por meio das instituições, por meio de seus mecanismos, regras

e padrões que, de forma direta ou indireta, impedem ou dificultam a *inclusão*, a *permanência* e a *ascensão* de pessoas negras, além da inexistência de espaços para discussão e elaboração sobre as desigualdades raciais (ABONG, 2020, p. 25).

A forma como o racismo se manifesta pode ser alterada pela ação ou omissão das instituições – Estado, escola e outras. Os mecanismos discriminatórios podem se modificar, inclusive com a atribuição de certas vantagens sociais a segmentos historicamente discriminados. Na visão institucionalista, o racismo não está apartado de um projeto político e de condições econômicas específicas (ALMEIDA, 2021). “[...] como vemos, na sua estratégia e nas suas táticas, age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA, 2020, p. 215).

O racismo institucional, enquanto um projeto institucional, consciente ou não, produz resultados coletivos, à medida que os afetados por ele são determinadas comunidades, a população negra de uma cidade, um estado, beneficiários de uma política pública, enfim, a população negra (PASSOS, 2011).

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra (2012) afirma que “O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial” (p. 17). A autora ressalta ainda que, além da ação institucional, o racismo também é uma ideologia, que legitima e define prioridades, produzindo e validando culturas e comportamentos cotidianos ou profissionais, dentro e fora das instituições. Com isso, contribui e reafirma a exclusão racial, fortalecendo seus resultados sobre os diferentes grupos raciais.

O Estado, ao se ausentar em alguns casos, ou quando oferta, através das instituições, serviços de baixa qualidade à população negra em geral, demonstra de maneira explícita o racismo institucional, que é perpetuado por essas instituições historicamente (GELEDÉS, 2012). Além disso, “O que o racismo institucional produz não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade” (GELEDÉS, 2012, p. 13).

As instituições sociais, que estão ligadas diretamente com os processos de formação humana, são chamadas pelo Movimento Negro a se posicionar. A escola é uma delas. Compreendida como direito social e como umas das instituições responsáveis pelo processo formativo das pessoas, a escola tem que se efetivar como espaço do direito à diversidade e à diferença (GOMES, 2010).

A escola, em especial a pública, ao adotar uma educação antirracista, amparada na Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no seu currículo, pode construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e, com isso, a superação das desigualdades raciais. Nesse sentido, a escola brasileira se configuraria de fato como um direito social para todos, reconhecendo e respeitando as diferenças (GOMES, 2010).

Para Munanga (2015), o Brasil nasceu do encontro das diversidades étnicas e culturais, que hoje formam as raízes culturais do país. Sua população foi formada por povos indígenas – primeiros habitantes; aventureiros e colonizadores portugueses; africanos deportados e aqui escravizados; imigrantes europeus de diversas origens étnicas e culturais; e imigrantes asiáticos. E justamente por ter nascido desse encontro de culturas e civilizações, não pode fugir do debate em torno da diversidade. Nesse sentido, o autor ressalta a importância de uma educação multicultural, que enfoque nossa rica diversidade, incluindo na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil.

A universidade pública brasileira também necessita refletir sobre a diversidade étnico-racial da população, no seu interior. A diversidade precisa estar presente em todos os cursos e não somente em algumas áreas. Ela precisa estar presente nos cursos diurnos e não só nos

noturnos. Para que isso ocorra, é necessário que a instituição implemente ações para que os jovens negros e pobres ingressem, permaneçam e concluam seus cursos com êxito (GOMES, 2006).

Para Flávio José dos Passos (2011)

[...] os diversos mecanismos de segregação racial, requintadamente elaborados e sutis, exigem que identifiquemos as suas manifestações e os pressupostos ideológicos que sustentam e perpetuam, principalmente, nas práticas de racismos institucionais presentes em repartições públicas, hospitais, postos de saúde, escolas, universidades, instituições religiosas, políticas governamentais, políticas de empregabilidade, abordagens policiais, e outras, ajudará a superarmos uma “naturalização” da desigualdade de atendimento, para conquistarmos mudanças de atitudes que, somadas à consciência individual e institucional, serão propulsoras de mudanças estruturais e sistêmicas no que tange as relações étnico-raciais (p. s/n).

3.4 O Racismo Brasileiro e seus Reflexos

Para Gomes (2011) “[...] a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (p. 111). Os indicadores sociais, quando analisados, nos permitem perceber a estruturação das desigualdades raciais brasileiras. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), a população negra no Brasil corresponde a 55,8% da população total e, mesmo sendo a maioria, os negros ainda estão excluídos de diversos espaços socialmente valorizados, em especial as universidades. De acordo com José Carvalho (2007), essa desigualdade se apresenta, por exemplo, quando analisamos o número de professores brancos e negros, existentes nas universidades mais conceituadas do Brasil. Ele nomeia essa disparidade de confinamento racial no mundo acadêmico. Para o autor, esse ambiente confinado apresenta sintomas, que vão desde mecanismos sofisticados de inibição do discurso sobre o conflito racial, até manifestações desinibidas dos estereótipos sobre a exclusão negra do espaço acadêmico.

Das manifestações da desigualdade social, a por cor ou raça ocupa espaço central nos debates, pois tem relação direta com as características do processo histórico de colonização do Brasil, que teve como pilar a escravidão de negros africanos e indígenas, conforme demonstrado no boletim informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. (PNAD, 2019). Apresentaremos alguns dados que foram extraídos desse relatório, que demonstram a desigualdade racial existente entre negros (pretos e pardos) e brancos no Brasil.

Quando analisamos o quesito renda, fica mais claro o abismo social existente entre aqueles com os maiores rendimentos no país. Mesmo com os pretos e pardos sendo 55,8% da população, eles representavam apenas 27,7% dos 10% que possuem os maiores rendimentos em 2018. Contudo, entre os 10% com menor rendimento, eles representam 75,2%. Além disso, mesmo com os pretos e pardos representando 54,9% da força de trabalho brasileira, somente 29,9% dessa população ocupavam cargos de gerência, enquanto que os brancos representam 68,6% na mesma função. Também há reflexo na remuneração mensal de cada raça ou cor. O rendimento médio mensal de uma pessoa negra ocupada é de R\$1.608,00, enquanto que a remuneração das pessoas brancas gira em torno de R\$2.796,00, 73,9% a mais do que a dos pretos e pardos. Outro ponto que merece destaque é sobre os desocupados e subocupados no país. Apesar de os pretos e pardos representarem um pouco mais da metade da força de trabalho total (54,9%), entre os que estão desocupados eles representam 64,2% e entre os subocupados 66,1% da força de trabalho em 2018. Além da ausência de renda ou renda muito baixa, é importante ressaltar que pessoas desempregadas ou subempregadas não têm acesso aos direitos

básicos e nem a proteção social, ou quando os têm, o acesso é de maneira precária, o que agrava ainda mais a situação dessa população (PNAD, 2019).

No que se refere ao acesso à educação, os indicadores educacionais apresentaram melhora entre 2016 e 2018. Entretanto, a desvantagem da população preta ou parda, quando comparada com a população branca, ainda persiste. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais reduziu de 9,8% para 9,1%, e aqueles com 25 anos ou mais de idade, com pelo menos o ensino médio completo, subiu de 37,3% para 40,3%. Mesmo com a melhora, os índices não se igualaram aos dos brancos, que em 2018 possuíam uma taxa de analfabetismo de 3,9%, e de 55,8% com pelo menos o ensino médio completo, nos mesmos grupos etários. Quanto aos estudantes mais jovens, de 6 a 10 anos, o relatório aponta que a proporção de crianças pretas e pardas, comparadas com as brancas, que estavam na escola, não difere muito. Em 2018, do total de crianças nessa faixa etária, 96,5% das brancas cursavam os anos iniciais do ensino fundamental e, entre as pretas e pardas, esse percentual era de 95,8%. O que não ocorreu na faixa etária de 18 a 24 anos, entre aqueles que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior. A proporção de jovens brancos nesse grupo era de quase o dobro, 36,1%, enquanto que os pretos e pardos somavam 18,3%. Outro índice que também apresentou melhora foi com referência ao acesso dos pretos e pardos à universidade. Entre 2016 e 2018, os estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos de idade cursando ensino superior passaram de 50,5% para 55,6%. Essa melhora nos índices é derivada das ações governamentais adotadas, tais como: Prouni (2004), Reuni (2007), Fies (1999, alterado em 2010), PNAES (2010) e as cotas raciais (2012). No entanto, esse patamar ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes da população branca de mesma faixa etária nesse nível de ensino (PNAD, 2019).

Diante dos dados expostos, percebe-se o quanto a desigualdade racial impera sobre a população negra no Brasil. Isso é reflexo do racismo, em seus diversos níveis. A superação dessas disparidades não é algo fácil. Para que isso ocorra é necessária a articulação de vários segmentos da sociedade, o que é provocado especialmente pelos movimentos negros, que já alcançaram muitas conquistas, mas ainda há muito que se avançar. Além disso, são necessárias ações públicas efetivas, que promovam de fato o acesso e a inclusão da população negra em todos os espaços.

3.5 O Movimento Negro e a Luta por Igualdade

As conquistas de direitos, alcançadas pelos negros no Brasil, devem-se a intensa luta do Movimento Negro contra a discriminação racial no país. O Movimento foi de fundamental importância, no sentido de denunciar o racismo e a desigualdade racial e social existente entre negros e brancos, até então negligenciadas pelo Estado e pela sociedade. Nesta unidade abordaremos algumas das organizações do Movimento Negro, em especial aquelas ligadas à luta pela educação, que tiveram fundamental importância nesse processo.

Nilma Lino Gomes (2017) ressalta a importância do papel da Frente Negra Brasileira. Surgida em São Paulo, no ano de 1931, a associação possuía caráter político, informativo, recreativo e beneficente, além de intenção de tornar-se uma articulação nacional. Promovia educação e entretenimento de seus membros e criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Tinha como objetivo integrar os negros à vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existente na sociedade naquele período. Em 1936 transformou-se em partido político, com sua extinção em 1937, devido a decreto de Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos.

O Teatro Experimental Negro (TEN) (1944-1968) também cumpriu um importante papel no sentido de contestar a discriminação racial, através da formação de atores e dramaturgos negros e com resgate da herança africana na sua expressão brasileira. No campo educacional, o TEN alfabetizou seus primeiros participantes, oriundos das camadas operárias,

empregados domésticos, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos. Também foi responsável pelo jornal Quilombo (1948-1950) (GOMES, 2017).

No final dos anos de 1970, devido a fatores que envolveram discriminação racial ocorridos durante a ditadura militar, várias organizações do Movimento Negro se unem e formam uma organização de caráter nacional – o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) (1978), que mais adiante (1979) foi rebatizado de Movimento Negro Unificado (MNU). Com caráter nacional, o MNU designa a educação e o trabalho como duas pautas importantes na luta contra o racismo. Além disso, o MNU exerceu grande influência na formação de intelectuais negros, sendo referência acadêmica nas pesquisas sobre relações étnico-raciais no país (GOMES, 2017).

Por volta dos anos de 1990, com o aumento do acesso à informação, vindas de toda parte do globo, o país começa a rever sua postura sobre como as relações raciais se constituíam no Brasil. Todo esse processo teve grande influência e pressão dos movimentos e militantes negros, além dos dados das pesquisas sociais nacionais que se apresentavam, demonstrando a situação de exclusão a que estava submetida a população negra no país (MACHADO, 2020).

Os anos de 1990 também foram marcados pela abertura democrática, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a volta das eleições diretas em 1989. Além disso, foi um período em que ocorreram várias manifestações e mobilização dos movimentos sociais negros, com reforço e apoio de entidades sindicais e Organizações Não-Governamentais (ORGs). As pautas de reivindicações tinham bandeiras antirracistas, como na Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a vida (1995) (MACHADO, 2020).

A participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, ocorrida em Durban, África do Sul, foi de muita relevância e gerou conquistas. Por ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Brasil reconheceu internacionalmente a existência de racismo institucional no país e assumiu compromissos de efetivar medidas para sua superação. As ações afirmativas na educação e no trabalho estão entre essas medidas (GOMES, 2017).

Machado (2020) destaca como ações do movimento negro: o Encontro Nacional da Juventude Negra, que ocorreu na Bahia no ano de 2007, e apresentou no relatório final um eixo específico de propostas para reparações e ações afirmativas; e a Marcha das Mulheres Negras, realizada em 2015, em Brasília, que apresentou em sua Carta propostas voltadas para o direito à educação.

Florestan Fernandes (2007) afirma que existe quem pense que o negro luta por privilégios através dos seus movimentos, o que, para o autor, não é verdade. O movimento negro luta contra os privilégios que os mantiveram afastados, em detrimento da segurança e do progresso do país, dos direitos fundamentais. Para ele os negros

[...] não lutam contra pessoas ou grupos, que não os anima a ambição de prejudicar o branco ou combater os valores e instituições sociais que lhe conferem riqueza, poder ou estabilidade. As impulsões psicossociais, inerentes a seus ‘movimentos de arregimentação’, conduzem, ao contrário, a alvo bem diferente: o de permitir ao negro ter acesso mais livre e equitativo a esses valores e instituições (FERNANDES, 2007, p. 57)

Para Nilma Lino Gomes (2017),

No caso do Brasil o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (p. 21).

Quando o Movimento Negro ressignifica a raça, ele questiona a história do Brasil e, conseqüentemente, da população negra. Com isso, erguem-se novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para elucidar como o racismo brasileiro se manifesta, não somente na estrutura do Estado, mas no cotidiano de vida das suas vítimas. Além disso, dá à questão étnico-racial outra perspectiva, considerando-a como trunfo e não como entrave para a construção de uma nova sociedade, mais democrática, em que todas as diferenças são reconhecidas e que todos sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2017).

Gomes (2017) conceitua o Movimento Negro como “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (p. 23). Para a autora, além de valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura, apreciar a ancestralidade negra e africana, para que um coletivo seja considerado Movimento Negro é essencial que, nas suas ações, “se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (p. 24).

O acesso à educação pelos negros brasileiros foi um direito conquistado arduamente ao longo da história. O Movimento Negro entende a educação como um importante espaço passível de intervenção e emancipação social. Em razão disso, sempre teve um olhar atento para a educação (GOMES, 2017).

Na concepção de Nilma Lino Gomes (2017)

[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (p. 42).

3.6 Ações Afirmativas na Educação e a Inclusão da População Negra

O IBGE revelou, através da PNAD do ano de 2019, que o número de estudantes pretos e pardos, entre os anos 2016 e 2018, aumentou nas universidades. O percentual subiu de 50,5% em 2016, para 55,6% em 2018. Esse aumento reflete a efetividade das políticas adotadas pelo governo, a partir dos anos 2000, especialmente as políticas afirmativas, que serão o foco desta unidade.

Os Estados Unidos são a referência, quando o assunto é políticas de ações afirmativas. No entanto, a prática se expandiu por muitos países, de modo que a Europa, Ásia, África e outros países Sul-americanos também adotaram algum tipo de ação afirmativa. O formato das políticas variou de uma localidade para outra, uma vez que adaptações foram necessárias, no sentido de atender aos contextos de cada local. Em algumas localidades, elas são obrigatórias, em outras elas são voluntárias, além de haver lugares onde foram adotados formatos híbridos. Há locais onde a implantação ocorreu por meio de ações governamentais, em outros, por iniciativa privada. Também há variação do público atendido, conforme a região, mas os principais beneficiários das ações afirmativas têm sido as minorias étnicas, raciais e as mulheres (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, a discussão em torno do tema políticas afirmativas vem de longa data. O primeiro registro tem como marco o ano de 1968, quando servidores do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de lei que obrigasse as empresas privadas a contratarem um percentual mínimo de empregados negros. Porém, essa lei não chegou a ser votada (MOEHLECKE, 2002). Posteriormente, várias discussões e

propostas legislativas foram feitas em diversos âmbitos. Porém, somente em 1995 que se implementou a primeira experiência de ação afirmativa, através da legislação eleitoral, que estabeleceu uma cota mínima de mulheres como candidatas em todos os partidos políticos.

Na educação, a primeira lei a ser aprovada foi no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2001. Por meio de Lei estadual, o estado do Rio estabeleceu que 50% das vagas nos cursos de graduação das universidades estaduais deveriam ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. Em 2002, uma Lei complementar à primeira, regulamentou que 40% dessas vagas fossem destinadas a candidatos negros. Na sequência, outros estados também adotam as ações afirmativas para negros e indígenas, para o ingresso no ensino superior, tais como: Paraná, Mato Grosso do Sul e a Bahia. De 2001 a 2012 muitas universidades públicas, por meio da sua autonomia administrativa, adotaram medidas, no sentido de incluir estudantes negros nos cursos de graduação (MACHADO, 2020).

Um marco importante e merecedor de destaque foi a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR). A SEPPIR passa a ser um órgão de referência nacional para a causa racial, acolhendo demandas do Movimento Negro, tais como: o acesso à educação e redução das desigualdades no mercado de trabalho. Além disso, a SEPPIR foi uma importante articuladora, no que se refere à aprovação da Lei nº 12.711/2012, que regulamentou a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, nas universidades públicas e institutos federais de todo o Brasil (MACHADO, 2020).

Promover a inclusão dos que historicamente foram excluídos não é algo simples e fácil, tendo em vista que pode alterar a correlação de forças estabelecidas na sociedade capitalista, por meio das relações de poder. Esse processo será sempre marcado por tensões sociais, políticas, econômicas e culturais. A aprovação da Lei de Cotas foi marcada por essas tensões. Para Gomes (2003) “As políticas de ação afirmativa, voltadas para o segmento negro brasileiro, devem ser vistas como parte de um movimento de resistência dos negros da diáspora, dentro dos mais diversos contextos” (p. 222). O primeiro projeto de lei que tratou da temática – que viria a se tornar a Lei 12.711 – foi apresentado à Câmara de Deputados no ano de 1999. De lá até a aprovação, no ano de 2012, foi um longo caminho percorrido.

O acesso ao conhecimento, através da educação, seja no ensino básico ou superior, é um importante passo no sentido de constituir o início de uma jornada inclusiva e contribuir para a mobilidade social daqueles que, ao longo do processo histórico brasileiro, não tiveram acesso aos meios necessários para se incluírem social e economicamente. Para isso, as ações afirmativas se tornaram uma importante ferramenta nesse processo de transformação social.

Para Gomes (2003),

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (p. 222).

Através das políticas afirmativas, segmentos excluídos têm a oportunidade de acessar direitos que até então não eram destinados a eles, o que pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, raciais, de gênero, dentre outras. Experiências de ações afirmativas em outros países se afirmaram como um meio eficaz de transformação, especialmente no que se refere à mobilidade socioeconômica (MUNANGA, 2006). Neste sentido, José Carvalho (2006) considera as cotas um meio concreto de divisão de poder, benefícios e bens. Para Munanga (2006) “[...] elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e

de outras formas de discriminação” (p. 31). Joaquim Barbosa Gomes e Fernanda Duarte da Silva (2003), por sua vez, consideram que, entre os objetivos das ações afirmativas, está o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, retirando do imaginário coletivo a ideia de superioridade de uma raça em relação à outra. Sob a ótica de estudos darwinistas, por muitos anos foi defendida a existência de diferenças genéticas como justificativa para a categorização dos seres humanos em raças.

A aprovação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, foi um processo longo e árduo como mencionado. Contou com a participação de vários atores sociais, especialmente militantes do Movimento Negro e intelectuais negros, que reivindicavam uma lei racialmente orientada. Ponto que não era consenso. Uma grande parcela dos envolvidos nas discussões considerava que a questão social sobrepuja a questão racial, principalmente entre os parlamentares, na sua maioria brancos. Para eles, a lei deveria ser destinada a estudantes de escolas públicas, assim atenderia aos estudantes pobres brancos e negros. Além disso, partiam do pressuposto de que políticas raciais dividiriam o país, o que geraria práticas racistas (MACHADO, 2020). Nem mesmo as informações apresentadas durante as audiências públicas – que demonstravam, através de dados estatísticos, a desigualdade social e racial existente entre brancos e negros no país – foram suficientes para que a questão racial tivesse maior destaque na lei. Para Machado (2020), “O racismo, esse camaleão poliglota, tem se reinventado nos discursos e práticas da branquitude brasileira, que continua entendendo as relações raciais no Brasil pelas lentes do mito da democracia racial” (p. 197). Ela afirma ainda

[...] que a perpetuação e reificação do mito da democracia racial é um dos pilares do racismo institucional brasileiro. Este mito foi e tem sido utilizado por diversas instâncias governamentais e usufrui de enorme difusão nos discursos sociais do país, de modo que é usado como uma justificativa para inação estatal e aprofundamento da exclusão racial. A existência dessas crenças permite inclusive questionar-se sobre a democracia brasileira e seus limites [...] (MACHADO, 2020, p. 203).

Mesmo que a Lei de Cotas, como ficou conhecida, não tenha sido aprovada como esperava grande parte do Movimento Negro, ela foi um grande avanço. Com sua aprovação, adota-se no Brasil uma lei única, de modo que todas as Instituições Federais de Educação (IFEs) passam a reservar no mínimo 50% das suas vagas para estudantes vindos de escolas públicas. Dentre essas vagas, um percentual vai para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas, no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012). Com a promulgação desta lei, o IFMG iniciou, em todos os *campi*, o processo de reserva de vagas.

CAPÍTULO IV

MATERIAL E MÉTODOS

4.1 Caracterização da Pesquisa

Este capítulo visa apresentar os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização do estudo, de modo que o leitor conheça qual o tipo de pesquisa foi realizada, as formas de investigação do objeto e as técnicas utilizadas para a coleta dos dados.

A pesquisa em questão teve um caráter exploratório, objetivando acessar mais informações sobre o tema pesquisado. O método de abordagem foi qualitativo, mas sem desprezar os dados quantitativos coletados durante a pesquisa. Nesse sentido, Minayo (2011) pontua que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pelo contrário, se complementam, uma vez que a realidade abarcada por eles dialoga, afastando qualquer dicotomia.

Para Chizzotti (2003), nos métodos qualitativos de pesquisa analisa-se a realidade enquanto a vida acontece. O pesquisador observa o público pesquisado no seu contexto de interação natural. O objetivo desse tipo de abordagem é colher informações detalhadas de uma determinada realidade, de modo a permitir a interpretação de uma situação ou contexto e a elaboração de teorias que decifram o objeto em estudo. Minayo (2011) considera que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21).

A interpretação dos dados produzidos durante a pesquisa foi feita sob a luz do método Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que tem como objetivo analisar diferentes fontes de conteúdo, verbais e não verbais (BARDIN, 2016). Na prática das análises considera-se conteúdo “toda a comunicação estudada, não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra por exemplo) mas também e sobretudo a um nível igual e superior à frase (proposições, enunciados e seqüências)” (BARDIN, 2016. p. 217).

Bauer e Gaskell (2008) consideram análise de conteúdo um método de análise de texto, desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Para os autores, através da análise textual é possível fazer uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais.

4.2 Universo do Estudo

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares (IFMGGV). O *campus* GV foi criado em outubro de 2009, sendo a primeira instituição de ensino pública federal instalada na cidade. Localizada na meso-região do Vale do Rio Doce, Governador Valadares foi fundada em 1938 e conta atualmente com uma população aproximada de 282.154 habitantes (IBGE, 2021). Atualmente o *campus* possui 954 estudantes matriculados, distribuídos em 03 cursos técnicos integrados (Edificações, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho); 01 curso Técnico Subsequente (Segurança do Trabalho); 04 cursos de graduação (Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil e Gestão Ambiental) e 01 curso de Pós-Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho (IFMG, 2016b).

O primeiro processo seletivo para o *campus* foi realizado em dezembro de 2009, com a oferta de dois cursos superiores: Engenharia de Produção e Tecnologia em Gestão Ambiental,

e o curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. As aulas começaram no dia 26 de abril de 2010, com Aula Magna Inaugural ministrada pelo então reitor do IFMG, Prof. Dr. Caio Mário Bueno Silva. O evento marcou oficialmente o nascimento acadêmico do *campus* e o início das aulas. De abril de 2010 até outubro do mesmo ano, o *campus* funcionou no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Polo de Apoio Presencial de Educação à Distância de Governador Valadares. De outubro de 2010 a março de 2012, as atividades do *campus* funcionaram no prédio da Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce (FADIVALE). Em 26 de março de 2012, estudantes e servidores iniciaram as atividades na sede própria e no dia 25 de maio de 2012, o *campus* foi inaugurado (IFMG, 2016b).

4.3 Sujeitos da Pesquisa

O público da pesquisa foi constituído por todos os estudantes cotistas raciais – 49 no total – que cursaram, no ano de 2022, os segundos e terceiros anos do ensino médio integrado aos cursos técnicos do IFMG *campus* Governador Valadares, sendo: Edificações, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho. No que se refere à faixa etária dos participantes, variou entre 16 e 20 anos.

Os estudantes dos primeiros anos foram excluídos do estudo, uma vez, que durante a realização da pesquisa de campo, por serem calouros na instituição, corria-se o risco de ele(a)s ainda não terem acessado nenhum auxílio ou atendimento da assistência estudantil.

4.4 Percorso Metodológico da Pesquisa

A pesquisa contou com um levantamento bibliográfico em torno de obras publicadas, como livros, periódicos, teses, monografias, dissertações e artigos científicos, além de legislações, que tratam de questões relacionadas ao tema de pesquisa. A delimitação do referencial teórico, na realização de uma pesquisa, é primordial, pois nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Segundo Mello e Silva (2006), “a pesquisa bibliográfica lida com o caminho teórico e documental já trilhado por outros pesquisadores e, portanto, trata-se de técnica definida com os propósitos da atividade de pesquisa, de modo geral” (p. 61 apud MAZUCATO, 2018, p. 66).

Também foi realizada pesquisa documental, através da análise do banco de dados do *campus*, contendo informações do público pesquisado (estudantes cotistas raciais). Os dados em questão foram obtidos nos setores de Registro Acadêmico e Assistência Estudantil.

A partir dos dados obtidos no Setor de Registro Acadêmico foi possível identificar o nome dos estudantes que ingressaram na instituição através das cotas raciais, qual foi a cota utilizada por cada um, data de nascimento, o curso e o ano em que estavam matriculados, contatos de e-mails e telefones do estudante e do responsável. Quanto aos dados do Setor de Assistência Estudantil, foi possível apurar quais dos estudantes cotistas raciais foram beneficiados pela AE no período em que permaneceram na instituição, quais os auxílios concedidos e o período de concessão.

De posse dos dados do Registro Acadêmico, os 49 estudantes cotistas raciais foram contatados e convidados a participarem da pesquisa. O convite foi realizado através do envio de e-mails. Como parte do público da pesquisa é menor de idade, a participação desses só poderia ocorrer com a autorização, através da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo(a) seu(sua) responsável legal. Essa informação foi inserida no convite e também apresentada aos estudantes nos contatos presenciais. Além disso, no processo de divulgação da pesquisa, também contamos com o apoio de alguns professores do *campus*, que divulgaram a pesquisa nas salas durante as aulas. Dos estudantes menores de idade, 13 fizeram a entrega do TCLE preenchido e assinado pelo(a) responsável legal. Todo esse processo

de mobilização descrito anteriormente, ocorreu entre os dias 25/08/2022 até o dia 13/10/2022. Consideramos a adesão dos estudantes baixa, uma vez que 21 estudantes menores de idade não manifestaram interesse em participar da pesquisa. Temos como hipótese para a baixa adesão o medo de haver algum risco de perderem o auxílio, no caso daquele(a)s estudantes que recebiam algum. Na sequência foi realizada a pesquisa de campo, através da aplicação de questionário online, com perguntas fechadas. O link do questionário foi enviado por e-mail para 27 estudantes. Esse número refere-se aos 13 estudantes menores de idade que fizeram a entrega do TCLE e aquele(a)s que, na data do envio do link, já haviam completado a maioria. Dos 27 estudantes, 15 responderam ao questionário. O questionário ficou disponível para o preenchimento do dia 14/10/2022 até dia 26/10/2022.

A estruturação do questionário se deu em blocos, na seguinte ordem: dados gerais do participante; dados do grupo familiar; transporte até o campus; alimentação no campus; situação de moradia; política de assistência estudantil - auxílios financeiros; política de assistência estudantil - apoio pedagógico; política de assistência estudantil - eixo atendimento à saúde; política de assistência estudantil - inclusão digital; vínculos sociais no IFMG; e racismo institucional.

Depois de finalizado o período de resposta do questionário, passamos para a etapa seguinte da pesquisa, a realização das entrevistas, que ocorreram no período de 30/11/2022 a 08/12/2022. A proposta inicial consistia na realização de 03 encontros de grupo focal, com a participação de um número estimado de 12 estudantes. Ocorre que apenas 09 dos participantes que responderam ao questionário manifestaram o interesse em participar da segunda fase da pesquisa. Número considerado pequeno. Além disso, o calendário acadêmico do *campus*, em virtude da greve de servidores que ocorreu em 2022, estava muito apertado. Agendar 03 encontros de grupo focal, em dias e horários distintos, de modo que todo(a)s pudessem participar, seria muito difícil. Em função disso, o instrumental se tornou inviável.

Para a obtenção dos dados, optou-se então pela realização de entrevista semiestruturada, gravada em áudio. No que se refere à amostra nessa fase da pesquisa, essa foi constituída por 05 estudantes, selecionados por conveniência e mediante a manifestação de interesse ao responder o questionário. A escolha dos participantes buscou respeitar, dentro do possível, a proporcionalidade de beneficiados e não beneficiados pelos auxílios estudantis, gênero, idade e cor (pardos e pretos).

Quatro entrevistas foram realizadas presencialmente e uma pelo aplicativo WhatsApp. Todas com agendamento prévio. O tempo de duração de cada entrevista variou de 15 a 30 minutos. Para a realização das entrevistas presenciais foi utilizada a sala de reuniões do gabinete do diretor-geral, que fica no prédio administrativo do *campus*. O local de realização das entrevistas presenciais foi alterado, uma vez que o auditório (primeira opção de local) estava em reforma no período. Muitos dados importantes foram gerados a partir da aplicação dos instrumentos. Alguns excedem os objetivos desta pesquisa. Em razão disso, não serão apresentados na dissertação.

CAPÍTULO V

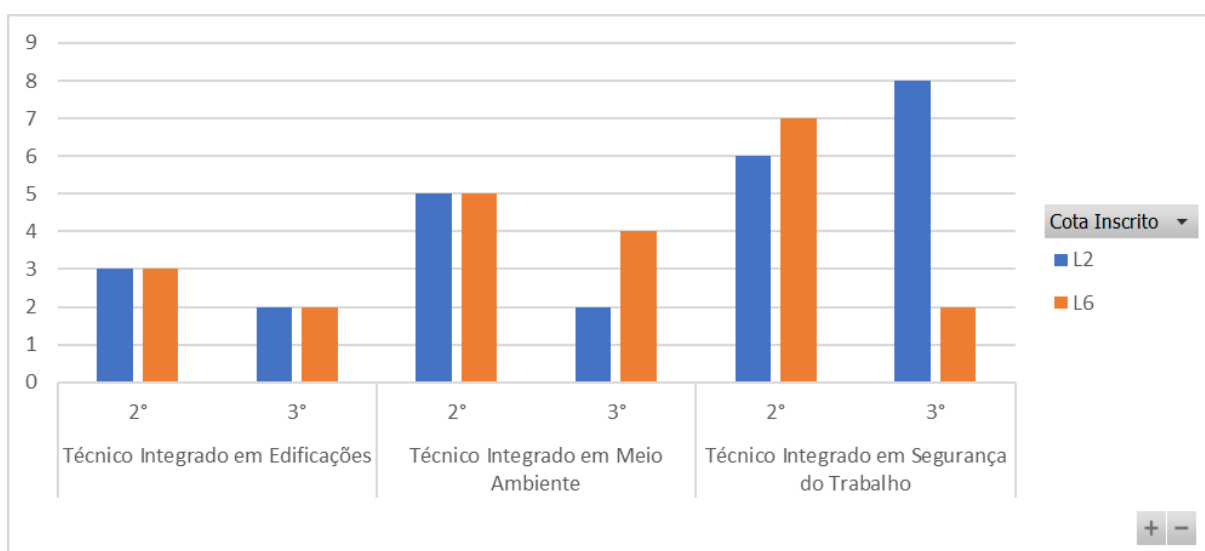
RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa realizada com estudantes cotistas raciais dos segundos e terceiros anos do ensino médio integrado aos cursos técnicos, do IFMG *campus* Governador Valadares. Antes de apresentá-los, faremos uma breve descrição das características do público de pesquisa.

O primeiro gráfico (Gráfico 1) a seguir traz a caracterização desse público no que se refere ao curso, período letivo e tipo de cota em que cada estudante se inscreveu no IFMG. O segundo gráfico (Gráfico 2) apresenta o percentual deles que foram beneficiados pelos auxílios estudantis, por curso e ano (2020-2022), desde o ingresso na instituição. Foram concedidos no período os auxílios: Bolsa Permanência (BP), Inclusão Digital (ID) e Auxílio Monitoria.

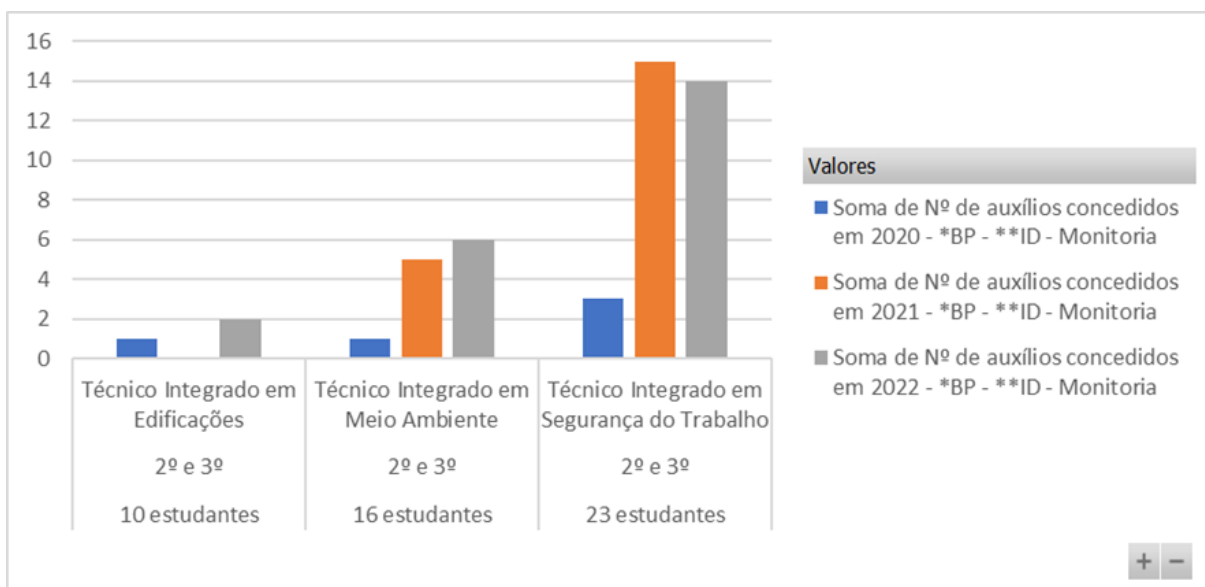
Gráfico 1. Curso, período letivo e cota inscrita pelos estudantes IFMGGV nos anos de 2020 e 2021



Fonte: Dados fornecidos pelo setor de registro acadêmico do campus, 2022.

Legenda: N = número de estudantes; L2 = Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L6 = Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena que, independentemente da renda familiar bruta per capita que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

Gráfico 2. Tipos de auxílios concedidos de 2020 a 2022, ano letivo e número de estudantes por curso no IFMGGV



Fonte: Dados fornecidos pelo setor de assistência estudantil do campus, 2022.

Legenda: *Auxílio Bolsa Permanência; **Auxílio de Inclusão Digital.

Ao observar os gráficos é possível perceber que o curso Técnico em Segurança do Trabalho (TST) concentra o maior número de estudantes cotistas raciais e de beneficiários dos auxílios estudantis, seguido pelo curso Técnico em Meio Ambiente (TMA) e por último, o curso Técnico em Edificações (TED). Essa questão é bastante curiosa, já que o número de vagas reservadas para cotistas raciais é o mesmo em todos os cursos/turmas. Quando a vaga não é preenchida há um remanejamento de vaga para outra modalidade de cota. A seguir (Quadro 1) segue o fluxo que é utilizado pelo IFMG para remanejamento das vagas quando não há candidato para uma determinada cota.

Quadro 1 - Remanejamento vagas processo seletivo IFMG

L1 → L9 → L10 → L2 → L14 → L6 → L13 ou V3985 → L5 → A0

L2 → L10 → L9 → L1 → L14 → L6 → L13 ou V3985 → L5 → A0

L5 → L13 ou V3985 → L14 → L6 → L10 → L2 → L9 → L1 → A0

L6 → L14 → L13 ou V3985 → L5 → L10 → L2 → L9 → L1 → A0

L9 → L1 → L10 → L2 → L14 → L6 → L13 ou V3985 → L5 → A0

L10 → L2 → L9 → L1 → L14 → L6 → L13 ou V3985 → L5 → A0

L13 → L5 → L14 → L6 → L10 → L2 → L9 → L1 → A0

L14 → L6 → L13 ou V3985 → L5 → L0 → L2 → L9 → L1 → A0

V3985 → A0

A0 → Deverá ser preenchida por todos os candidatos independentemente destes estarem inscritos no grupo de reserva de vagas ou ampla concorrência. Para o preenchimento desta vaga deverá ser observada a ordem decrescente de notas.

Legenda: AO = Vagas destinadas aos demais candidatos; L1 = Candidato com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L2 = Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L5 = Candidato que, independentemente da renda familiar bruta per capita, tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública.; L6 = Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena que, independentemente da renda familiar bruta per capita que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L9 = Candidato com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L14 = Candidato com deficiência autodeclarado preto, pardo ou indígena que, independentemente da renda, tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L13 ou V3985 = é a ação afirmativa que garante uma vaga de PCD (Pessoas com deficiência), quando o cálculo da reserva de vagas (50%) não atende ao grupo.

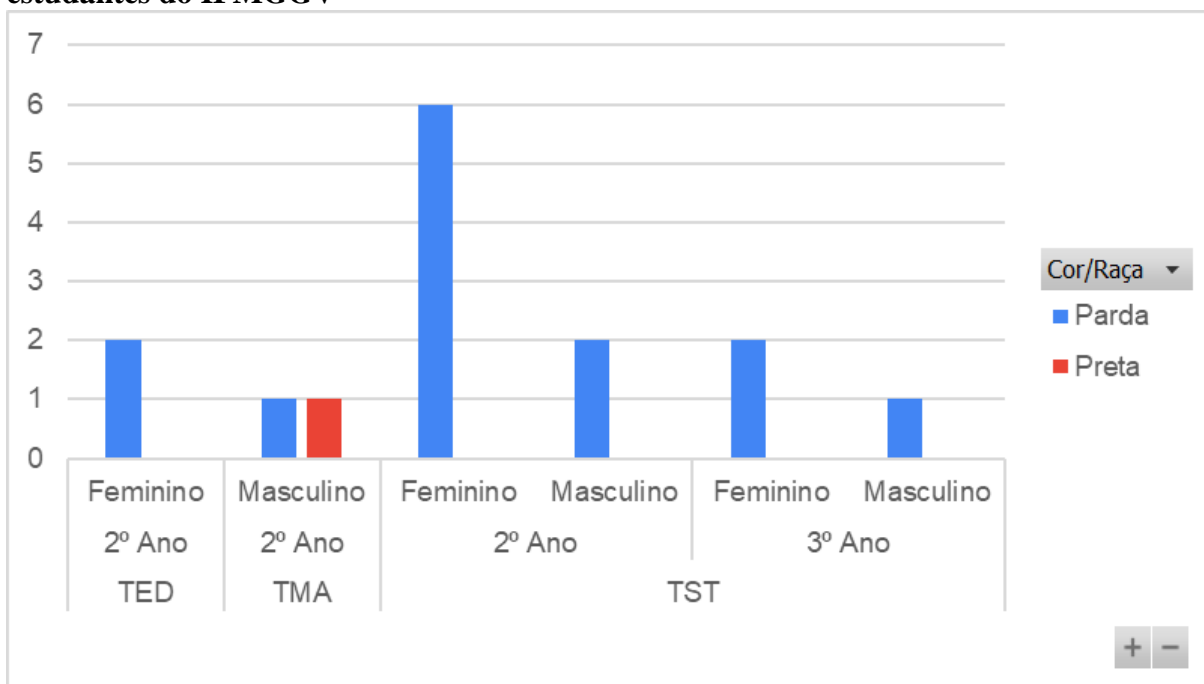
Se mesmo depois do remanejamento de vagas não houver candidato cotista, a vaga é disponibilizada para a modalidade ampla concorrência. Todo esse processo é regulamentado pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 09, de 05 de maio de 2017.

Quanto ao fato do curso TST ter mais estudantes cotistas raciais que os demais cursos em estudo, seria necessária uma nova pesquisa para compreensão desse fenômeno. Uma hipótese é que a escolha do curso, entre outros fatores, está relacionada à condição socioeconômica do estudante. Mesmo sendo 55,8% da população brasileira, entre os 10% com menor rendimento os negros representam 75,2% (PNAD, 2019). Esse dado demonstra que a pobreza afeta muito mais a população negra (pretos e pardos) do que a população branca.

5.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Dos 49 estudantes cotistas raciais dos segundos e terceiros anos, 15 estudantes participaram da pesquisa de campo. Na sua maioria mulheres. No gráfico a seguir (Gráfico 3) encontra-se o perfil racial, de gênero, o período letivo e o curso dos participantes. O curso com maior número de participantes foi o TST. Acreditamos que isso ocorreu porque o curso em questão concentra o maior número de beneficiados pelos auxílios estudantis.

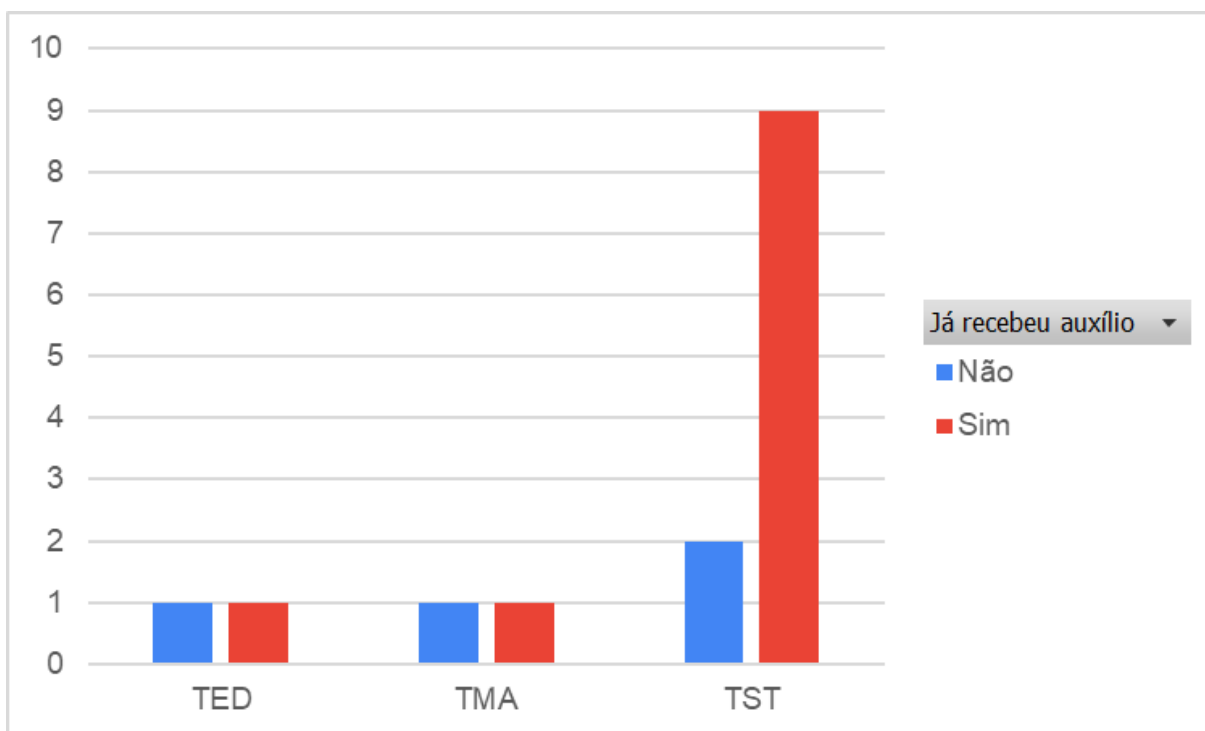
Gráfico 3. Gênero, período letivo, curso e raça/cor dos participantes da pesquisa, estudantes do IFMGGV



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Legenda: TED - Técnico Integrado em Edificações; TMA - Técnico Integrado em Meio Ambiente; TST - Técnico Integrado em Segurança do Trabalho.

Gráfico 4. Percentual dos participantes, por curso, que já receberam algum tipo de auxílio no IFMGGV, nos anos de 2020 a 2022



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

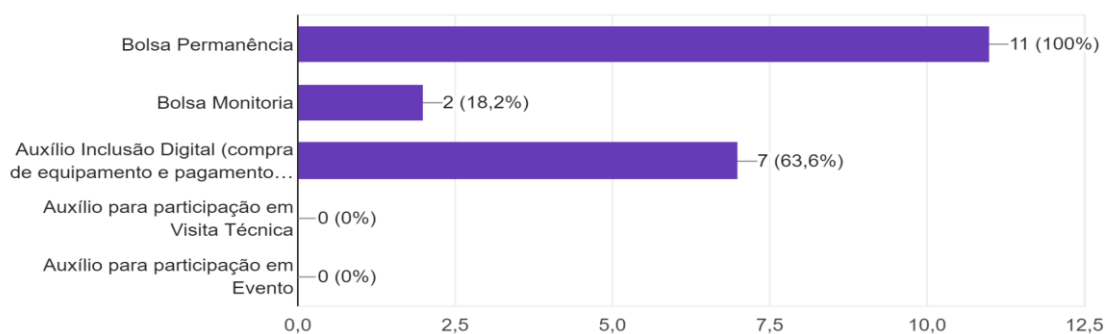
Legenda: TED - Técnico Integrado em Edificações; TMA - Técnico Integrado em Meio Ambiente; TST - Técnico Integrado em Segurança do Trabalho.

No Gráfico 4 é apresentado o percentual de estudantes que participaram do estudo que receberam ou recebiam algum tipo de auxílio estudantil à época da pesquisa, e aqueles que nunca receberam nenhum tipo, desde o seu ingresso no IFMG. O curso TST foi aquele com maior número de estudantes beneficiados, assim como se observou nos dados gerais dos estudantes cotistas.

Também foi questionado aos participantes quais os tipos de auxílio que ele(a)s receberam/recebiam, do ingresso no IF até o momento. Como pode ser percebido no Gráfico 5, 100% dos participantes que receberam algum tipo de auxílio, receberam o auxílio Bolsa Permanência, 63,6% o auxílio de Inclusão Digital e 18,2% o auxílio Bolsa Monitoria. No gráfico a seguir (Gráfico 6) os estudantes informam quais as aquisições foram feitas com os auxílios recebidos. Alimentação, transporte e material escolar estão entre os itens mais adquiridos com o recurso dos auxílios. Especialmente com o auxílio Bolsa Permanência, que é pago mensalmente aos estudantes. Essa informação não deixa dúvida do quanto esse auxílio é importante para o custeio das necessidades básicas do estudante na instituição.

Gráfico 5. Tipos de auxílios recebidos pelos participantes da pesquisa, estudantes do IFMGGV, nos anos de 2020 a 2022

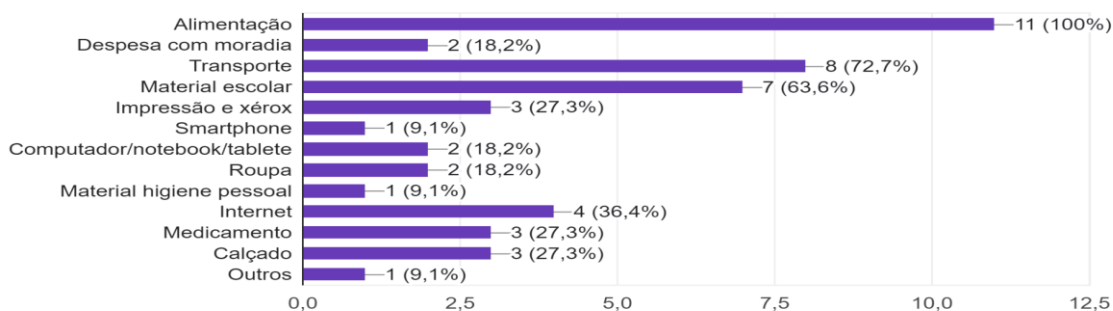
Marque o(s) auxílio(s) que você recebe ou recebeu. (Permitido marcar mais de uma opção)
11 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Gráfico 6. Utilização do recurso dos auxílios estudantis pelos participantes da pesquisa, estudantes do IFMGGV, nos anos de 2020 a 2022

Marque o(s) item(ns) que você costuma adquirir/custear com o recurso do(s) auxílio(s). (Permitido marcar mais de uma opção)
11 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

5.3 Percepção dos Participantes sobre a Influência dos Auxílios Estudantis na sua Permanência

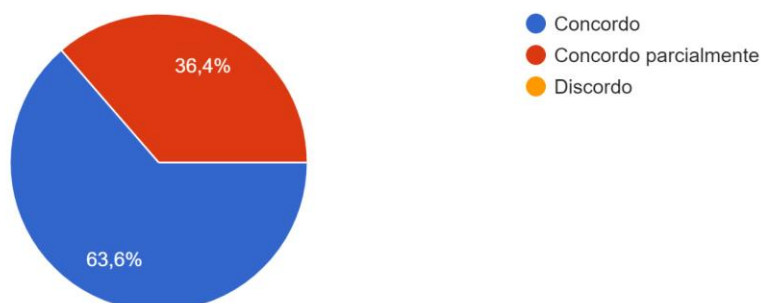
Nos próximos gráficos apresentaremos os dados qualitativos da pesquisa. Esses dados foram extraídos do questionário e serão complementados com os dados obtidos durante as entrevistas. Os participantes das entrevistas não serão identificados nominalmente. Suas falas serão apresentadas seguindo a seguinte ordem: E1 para primeira entrevista e assim sucessivamente (E2, E3, E4 e E5).

Para ficar claro como os dados qualitativos foram obtidos, consideramos importante apresentar alguns detalhes sobre o questionário. Nas seções 12 a 15 e de 23 a 25 foram apresentados aos estudantes afirmativas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Para responder às questões, o participante deveria marcar a opção que indicava sua opinião. Como resposta eles tinham as opções: concordo, concordo parcialmente e discordo. Os Gráficos 7 a 11 estão relacionados aos auxílios estudantis Bolsa Permanência e Inclusão Digital.

Gráfico 7. Auxílio estudantil e a permanência no IFMGGV, anos de 2020 a 2022

Sem o recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) eu teria dificuldade de me manter no IFMG.

11 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Como pode ser observado, mais de 60% dos participantes da pesquisa que receberam algum auxílio durante sua permanência na instituição, consideram que sem o recebimento do auxílio teriam dificuldades de se manter no IFMG. Essa posição também aparece durante as entrevistas. A fala da participante 04 corrobora essa perspectiva:

E4 - Não sou daqui de Governador Valadares. Eu sou de Mendes Pimentel. Eu não moro com minha mãe, com meus pais, nem nada. Nem com familiares. Eu moro em república e o auxílio é muito importante pra mim. Pra eu conseguir arcar com as despesas aqui. E, é isso. Eu fico muito feliz mesmo. Já fui monitora de matemática, recebi auxílio de R\$ 200,00 e recebo o auxílio permanente. É isso. E como eu já disse minha família é muito humilde. Tanto que eu sou a primeira pessoa da minha família em entrar no IF, no Instituto Federal. Não só entrar no IF, mas assim, as oportunidades que eu tive ninguém mais da minha família teve, sabe. E ninguém da minha família também formou em alguma coisa. Eh, todo mundo muito humilde (sic). E assim, se não fosse o auxílio eu, não sei se, provavelmente teria saído do IF, provavelmente. Porque eu não teria condições de permanecer lá.

Os participantes E2 e E5 também possuem opiniões semelhantes:

E2 - Eu acho que é extremamente necessário pra gente tá (sic) se mantendo aqui, com transporte, almoço, lanche.

E5 - Me ajudou muito, até na questão de eu conseguir ficar aqui e melhorar o meu rendimento nos estudos. O IF não é um lugar muito, digamos assim, acessível, né (sic). Em questão de localidade. Então pra eu vim (sic) pra cá e estudar aqui, né (sic), eu faço literalmente uma viagem, quase. Então essa questão de gastar o dinheiro com gasolina e como aqui precisa comprar o alimento, então eu não teria certas condições, tanto assim pra mim (sic) manter aqui.

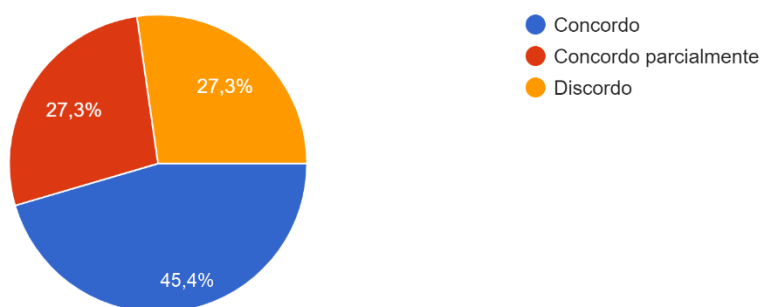
Para Oliveira e Oliveira (2015) quando o poder público reconhece que a permanência do estudante no ambiente escolar é um direito, assume a responsabilidade de garantir formas para que, verdadeiramente, todos, independente do nível de ensino em que estejam matriculados, finalizem os cursos iniciados. Nesse sentido, os auxílios ofertados pela assistência estudantil constituem um dos meios para garantir a efetivação desse direito.

Na afirmativa abaixo, o percentual de estudantes que concordam é menor (45,5%) do que na alternativa anterior. Nesta questão afirma-se que, sem o auxílio, o estudante não conseguiria permanecer no IFMG. No entanto, no gráfico 9 eles são unânimes. Todos os participantes concordam que o recebimento do(s) auxílio(s) contribuiu para a permanência no IFMG.

Gráfico 8. Auxílio estudantil e a permanência no IFMGGV, anos de 2020 a 2022

Sem o recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) eu não conseguiria me manter no IFMG.

11 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Gráfico 9. Auxílio bolsa permanência e a permanência no IFMGGV, anos de 2020 a 2022

O recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) contribui(iu) para minha permanência no IFMG.

11 respostas



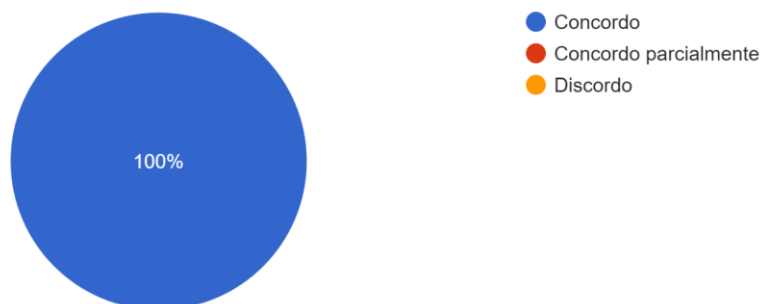
Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Outro ponto que foi analisado durante a pesquisa foi a contribuição dos auxílios de inclusão digital na participação dos estudantes nas atividades escolares que ocorreram remotamente durante o período da pandemia da Covid 19. Os Gráficos 10 e 11 trazem a percepção dos estudantes nesse sentido.

Gráfico 10. Auxílio de inclusão digital e a participação nas atividades remotas no IFMGGV, anos de 2020 a 2022

O acesso ao(s) auxílio(s) de inclusão digital contribuiu para que eu pudesse participar das aulas realizadas remotamente e na realização de trabalhos extraclasse

9 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

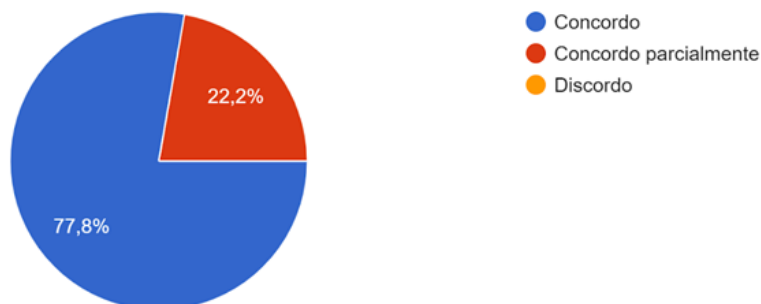
Os auxílios de Inclusão Digital foram concedidos aos estudantes nos anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia da Covid 19. Dois tipos de auxílio foram concedidos à época. Um para o custeio de internet e um para aquisição de equipamento (notebook ou computador de mesa). Até então o IFMG não concedia essa modalidade de auxílio. Nesse período as atividades escolares deixaram de ser presenciais e passaram a ser ofertadas remotamente.

Como pode ser percebido no gráfico acima, 100% dos participantes que receberam essa modalidade de auxílio, concordam que o acesso ao auxílio contribuiu para sua participação nas atividades realizadas de forma remota. Além disso, o acesso ao auxílio também contribuiu com o aprendizado e o desempenho escolar dos estudantes, o que pode ser visualizado no gráfico a seguir (Gráfico 11) e na opinião da participante número 04 na entrevista.

Gráfico 11. Auxílio estudantil de inclusão digital, aprendizado e desempenho escolar no IFMGGV, anos de 2020 a 2022

O acesso ao(s) auxílio(s) de inclusão digital contribuiu com meu aprendizado e desempenho escolar, pois sem o auxílio eu não conseguiria par...ar ativamente das atividades que foram propostas.

9 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

E4 - ... eu recebi o auxílio digital, o auxílio bolsa permanência né (sic), e também recebi a bolsa pra ser monitora. Tudo isso contribui muito pra minha formação, sabe. O auxílio digital, eu consegui comprar o meu computador. O meu primeiro notebook. Eu não tinha. E isso me

ajudou muito no ensino a distância, né (sic). Mas até hoje ele é extremamente importante, porque eu uso ele pra estudar. Então ele foi de extrema importância pra mim.

5.4 Percepção dos Participantes sobre o Suporte Pedagógico Oferecido no Âmbito da Assistência Estudantil no IFMGGV

Os próximos dados estão relacionados às atividades de monitoria. Neles são apresentadas as percepções dos estudantes sobre como a monitoria auxiliou no seu desempenho escolar. Dos 15 estudantes que participaram da pesquisa, 80% acessaram as atividades de monitoria. Desses, 83,33% consideram que a participação auxiliou nos conteúdos em que ele(a)s têm dificuldades e 75% consideram que o desempenho escolar melhorou com a participação nas monitorias. Como pode ser observado a seguir, nas entrevistas essa questão também foi apresentada pelos participantes.

E1 - ... tanto as monitorias dos alunos, quanto os atendimentos dos professores, que eu participo de quase todos, a maioria é um auxílio muito grande que você não vê em outras instituições de ensino. Então, me ajudou bastante.

E5 - ... a questão da monitoria, também me ajudou bastante no meu rendimento escolar. Eu consegui ir muito bem nas matérias. Igual, ontem mesmo recebi minha prova de física e eu quase fechei a prova. Era minha meta, assim. Eu fiquei muito feliz por eu ter conseguido. Então eu acho que se eu não tivesse assistência, eu acho que seria algo totalmente diferente. Não conseguiria me manter aqui e fluir as coisas. Seria totalmente diferente.

5.5 Percepção dos Participantes sobre os Vínculos Sociais Construídos no IFMGGV

Também foi objetivo da pesquisa analisar como foi a percepção dos estudantes quanto aos vínculos sociais construídos durante a trajetória no IFMG. Foram analisados os vínculos com os colegas de turma, estudantes de outras turmas, professores, técnicos administrativos e funcionários terceirizados. Como pode ser observado nos Gráficos 12, 13 e 14, a maioria dos participantes consideram que os vínculos sociais estabelecidos no *campus* foram positivos.

Gráfico 12. Vínculos construídos no campus IFMGGV com os colegas de turma entre os anos de 2020 a 2022

Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com o(a)s seus(as) colegas de turma? Escolha uma das opções abaixo.

15 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Gráfico 13. Vínculos construídos no IFMGGV nos anos de 2020 a 2022 com os professores

Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com o(a)s seus professores(as)? Escolha uma das opções abaixo.

15 respostas

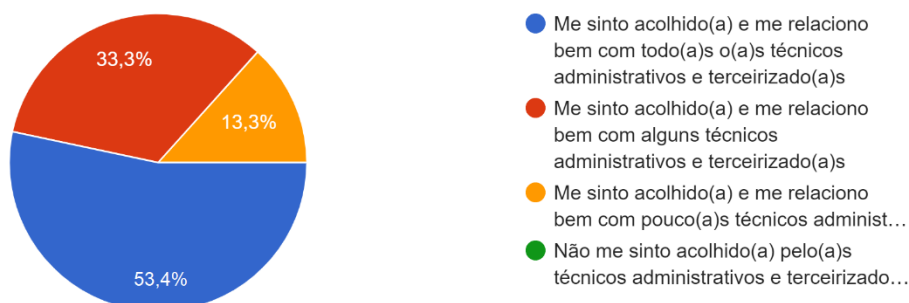


Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Gráfico 14. Vínculos construídos no IFMGGV com técnicos administrativos e funcionários terceirizados nos anos de 2020 a 2022

Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com o(a)s demais servidores(as) técnico(a)s administrativos e terceirizado(a)s do campus? Escolha uma das opções abaixo.

15 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

5.6 Racismo Institucional sob a Ótica dos Participantes da Pesquisa

Também foi objetivo da pesquisa analisar a percepção dos estudantes sobre o que é racismo institucional. Esse assunto, mesmo considerado de muita relevância, foi abordado de forma superficial, uma vez que é um tema amplo e complexo, e não era o foco principal da pesquisa. Intencionamos apenas compreender se os estudantes conseguem perceber ações ou omissões da instituição que podem ser consideradas práticas de racismo institucional.

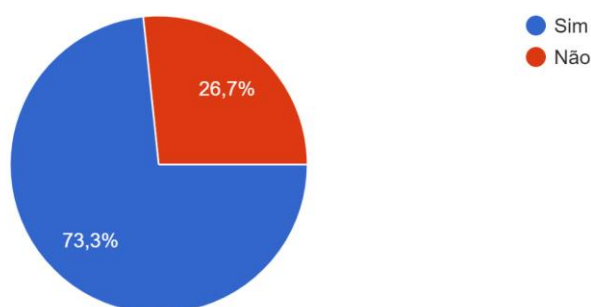
Sílvia Almeida (2021) destaca que a concepção institucional do racismo significou um importante avanço no que se refere aos estudos das relações raciais. Para ele, com essa perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas também como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar de modo a conferir, mesmo que de forma indireta, vantagens e privilégios com base na raça.

No Gráfico 15 apresentamos o resultado obtido quando perguntamos aos estudantes: o que é racismo institucional? Mesmo 73,3% respondendo que sabem o que é, durante as entrevistas alguns não conseguiram definir de forma clara o que é racismo institucional, apenas como ele se manifesta. Essa questão pode ser observada nas falas dos (as) participantes E2, E4 e E5, logo após o Gráfico 15.

Gráfico 15. Racismo Institucional no IFMGGV na Visão dos Participantes da Pesquisa, ano de 2022

Você sabe o que é Racismo Institucional?

15 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

E2 - ... racismo institucional poderia ser algo relacionando até mesmo às cotas mesmo. Porque ainda tem muito aquela coisa de que cota não é necessário, que todos são iguais. Mas a gente vê que dentro das universidades ainda assim as pessoas negras, pretas, elas não têm muita presença. Então a cota é sim necessária pra essas pessoas. Porque... Pra elas está (sic) entrando nas universidades, fazendo parte.

E4 - Eu entendo como racismo, uma forma de discriminação contra os indivíduos, é, que apresentam características negras, né (sic). É o que acontece aqui no Brasil. Porque, por mais que muitas das vezes não seja um racismo escancarado, mas a gente vê um racismo institucional mesmo. E a gente vê isso quando a gente vai em universidades, nesses ambientes acadêmicos em que a minoria são pessoas negras ou pardas. E a maioria é ocupada por pessoas brancas. Isso é muito triste, né (sic). A gente vê a desigualdade que existe, sendo que o Brasil, a maioria da população é negra ou parda. Então porque nesses ambientes, é, nesses ambientes acadêmicos a maioria é branca? Isso é muito triste, né (sic). Só intensifica a desigualdade social e as cotas, eu falo assim como cotista mesmo, são essenciais pra garantir esses espaços pra gente. Eu me considero parda, né (sic). Mas, a gente quase não vê mesmo assim, por mais que eu não seja negra retinta, querendo ou não eu acabo sofrendo também os preconceitos disso. As consequências disso. A gente não vê pessoas com os meus traços, por exemplo, sendo médica. É muito raro, né (sic). A gente vê mais pessoas brancas, cabelo liso, super padronizados. Então eu fico muito feliz que existe o sistema de cotas, pra gente tentar amenizar as consequências desse racismo, que acaba sendo um racismo institucional.

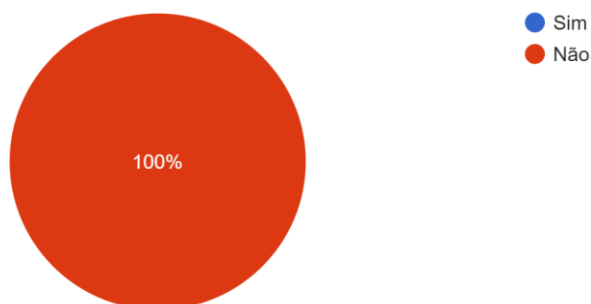
E5 - Seria tipo, é, com as pessoas que trabalham aqui. Tipo, que vem das pessoas que trabalham aqui. Com os alunos ou a escola em si não aceitar alguma pessoa negra. Acho que mais ou menos isso.

Ainda quanto à percepção dos estudantes sobre racismo institucional, um dado muito positivo que a pesquisa apurou é que 100% dos participantes (Gráfico 16) consideram que o IFMG *campus* Governador Valadares não é uma instituição racista.

Gráfico 16. Racismo institucional e o IFMG *campus* Governador Valadares, ano de 2022

Você considera o IFMG *campus* Governador Valadares uma instituição racista?

15 respostas



Fonte: Questionário Google Forms elaborado pela pesquisadora, 2022.

Durante as entrevistas essa percepção também foi evidenciada. Nesse sentido destacamos as falas do(a)s participantes 04 e 05.

E4 - *Olha, analisando toda a minha trajetória aqui no Instituto Federal, eu nunca presenciei nenhuma prática de racismo. Nem contra mim, nem com os colegas de turma. Até hoje assim, nunca presenciei. Eu sou muito grata por isso, que eu vejo que, é, o instituto ele está bem preparado pra receber as pessoas cotistas.*

E5 - *Não. Comigo não. Foi tranquilo. Assim, que adolescente realmente é um ser que, né (sic). A gente faz certas "brincadeiras", né (sic). Por mais que a pessoa não se sinta assim ofendida, não fale que se sentiu, mas às vezes acontece certas situações que, né (sic). Por mais que a gente na brincadeira ali. Que eu não acho muito legal, que se deve brincar com um assunto sério. Mais (sic) que eu me lembre assim de alguém realmente, né (sic). Chegar, falar, não me recordo agora.*

Também foi questionado a ele(a)s durante as entrevistas como deve ser uma instituição antirracista. Mesmo tendo dificuldade em definir o que é racismo institucional, como pode ser percebido nas falas a seguir eles possuem muita clareza de como deve ser uma instituição antirracista.

E4 - *Na minha opinião uma instituição antirracista ela deve promover, é, promover uma educação que seja antirracista de fato. Fazer projetos com os alunos, discutindo a história, é, da comunidade negra, discutir sobre racismo no Brasil. Passando informações coerentes. Porque eu acho, com certeza deve ter muitas pessoas que não acreditam que exista o racismo. Então a escola, a instituição deve promover esses debates com os alunos pra discutir mesmo a questão do racismo no Brasil. E como que isso é um problema de fato na nossa realidade.*

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2010) aponta que a educação brasileira, ao ser questionada pelo Movimento Negro sobre a implantação de uma educação antirracista, vive

uma situação de tensão entre configurar-se como direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Para ela, ao assumir essa dupla função, a escola brasileira, seja na educação básica até a superior, é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas que, de fato, combatam o racismo e superem as desigualdades raciais. Além disso, a educação precisa criar mecanismos de inclusão, tanto de estudantes quanto de profissionais negros. A política de cotas vem cumprindo esse papel. Ainda sobre como deve ser uma instituição antirracista, destacamos a fala da participante E5.

E5 - Eu vou falar uma coisa que eu achei muito interessante quando eu cheguei aqui. Éh. Eu posso citar nomes? Então, a professora Deborah, ela deu aula pra mim sobre proteção ambiental. Assim, ela é uma pessoa maravilhosa. Quando eu cheguei aqui eu fiquei tipo... até comentei com uma amiga minha, que eu falei, nossa, eu nunca tinha tido uma professora negra, né (sic), nas minhas outras escolas. Talvez eu realmente tive, mas tipo assim, né (sic), igual ela, é negra, tem um cabelo crespo, tipo eu senti, sabe, que ela representou ali. Eu fiquei, sabe, chocada. Então essa questão é de englobar pessoas, incluir pessoas que realmente representasse (sic) as pessoas negras, né (sic). De modo que aceitasse elas também. Tanto pra trabalhar, quanto os estudantes daqui também. Uma instituição antirracista seria aquela que inclui tanto estudantes, quanto profissionais negros.

A fala da estudante evidencia o quanto a representatividade é importante. Deparar-se com uma professora com as características descritas por ela a deixou maravilhada. Ela se sentiu representada. Para Nilma Lino Gomes (2017)

[...] o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre outros (p. 94).

A fala da estudante e da autora demonstram o quanto é importante a ocupação dos espaços pela população negra, sobretudo os espaços de poder. Ainda hoje a população negra é sub-representada, especialmente no âmbito das decisões políticas. Políticas públicas de atendimento a esse segmento social são colocadas em discussão e aprovadas, na maioria, com a participação maciça de pessoas brancas. A Lei 12.711 (Lei de cotas) foi um exemplo disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de pesquisar possui limitações. Quando decidimos realizar uma pesquisa planejamos um percurso e traçamos metas que no processo podem ser alteradas ou não serem alcançadas. A adesão dos estudantes à pesquisa foi um limitador. Mesmo com reiteradas tentativas de contato e a ajuda de colegas de trabalho, o número de participantes (15) não foi o que almejamos. Contudo, a baixa adesão dos estudantes gerou mudanças no percurso, mas não comprometeu o resultado da pesquisa, que teve os seus objetivos alcançados.

Este estudo teve como proposta analisar o impacto da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFMG *campus* Governador Valadares na garantia da permanência de estudantes cotistas raciais. Para o alcance da proposta foi realizado levantamento sobre o quantitativo de estudantes cotistas raciais que foram atendidos pela PAE, quais os programas eles acessaram durante sua trajetória na instituição e se esse acesso contribuiu para sua permanência. Os objetivos em questão foram alcançados, o que pode ser observado, por exemplo, nos Gráficos 2, 7, 8 e 9, apontando-se a contribuição positiva da PAE para a trajetória escolar desses estudantes, incluindo-se a própria permanência. Também foi objetivo desta pesquisa compreender como se estabeleceram os vínculos sociais dos estudantes com colegas e servidores durante sua trajetória escolar no *campus*. Esse objetivo foi alcançado, percebendo-se que, para a maioria dos participantes, os vínculos sociais construídos no IFMG, tanto com colegas quanto servidores, foram positivos. Além disso, este estudo teve como finalidade realizar um breve debate com os estudantes quanto às suas percepções sobre o que é racismo institucional e como ele se manifesta. Esta proposta também foi alcançada, observando-se um conhecimento básico dos estudantes a respeito do tema.

Os resultados da pesquisa demonstram que o acesso dos estudantes cotistas raciais às ações da AE, especialmente os auxílios socioeconômicos, contribuiu para sua permanência no IFMG. Além disso, o suporte pedagógico que é oferecido no âmbito da AE também foi destaque, pois aqueles que acessaram foram enfáticos ao afirmar que esse suporte auxiliou no seu desempenho acadêmico. Diante disso, conclui-se que os estudantes que ingressam pelo sistema de cotas raciais devem ser analisados em sua totalidade, para isso, esses sujeitos devem ser considerados a partir do seu processo sócio-histórico de constituição. Pois, é a partir de uma compreensão mais abrangente, que se pode também colocar em prática ações mais efetivas de promoção social.

É nesse contexto de promoção do acesso à educação que está inserida a Política de Assistência Estudantil, como uns dos elementos responsáveis pela permanência do estudante nas instituições de ensino, contribuindo para a diminuição dos índices de retenção e evasão. Dessa forma, o acesso à educação e a permanência na instituição de ensino até a conclusão do curso, devem ser entendidos como instrumentos de mobilidade social e possibilidade de rompimento das refrações da escravidão.

REFERÊNCIAS

ABONG - Associação Brasileira de ONGs. **Cartilha de combate ao racismo institucional**. Cidade de São Paulo, 2020. 37 p. Disponível em: <https://abong.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Cartilha-Racismo-Institucional.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2021.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/plano-nacional-de-assistc3aancia-estudantil-da-andifes3.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

CARVALHO, Ailton Mota de. Políticas sociais: afinal do que se trata? **Agenda Social: Revista do PPGPS / UENF**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 3, p. 73-86, set./dez. 2007. Disponível em: <https://silو.tips/download/politicas-sociais-afinal-do-que-se-trata>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. *In*: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pág. 61-96.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, v. 2, n. 1, 2007. DOI 10.5102/pade.v1i1.144. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/599.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas Públicas e Educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**: Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010. DOI 10.4025/actascieduc.v32i2.11869. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869>. Acesso em: 18 mai. 2021.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

DRAW & BROWN: Racismo e Música (Live). Exibição 01 de julho de 2020. Publicado pelo canal Rap Original RNS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2xoL7bBVWw>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FAGNANI, Eduardo. A política social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Texto para discussão**, IE/UNICAMP, Campinas, n. 192, junho 2011. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3105/TD192.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX, 2012. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 19 mai. 2021.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Ibraphel Gráfica, 2012, 55 p. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/biblioteca-digital/publicacao.php?keyword=Racismo+Institucional%3A+uma+abordagem+conceitual>. Acesso em: 04 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 217-243.

GOMES, Nilma Lino. Programa ações afirmativas UFMG: uma proposta corajosa. *In*: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando Direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 37-45.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade ético-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. [S.l.], **RBP**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 17 mai. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; DA SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Série Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 85-153, Brasília: CJP, 2003. 272 p. Disponível em: http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílio: PNAD. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, p. 1-12. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. ISBN: 9788524045134. 2019. Rio de Janeiro. V. 41, 12p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 16 jun. 2021.

Instituto Federal de Minas Gerais. Histórico e missão. 2016a. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>. Acesso em: 09 jun. 2021.

Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Governador Valadares. Missão. 2016b. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/institucional/missao>. Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. Instrução Normativa IFMG nº 1, de 03 de fevereiro de 2020. Normatiza o Programa de Monitoria no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/extensao/assistencia-estudantil/monitoria/instrucao-normativa.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Instrução Normativa IFMG nº 1, de 08 de julho de 2020. Estabelece e regulamenta a concessão de Auxílio de Inclusão Digital Emergencial, em razão da pandemia causada pela COVID-19.

LEIN SERVICOS EM TECNOLOGIA DA INFORMACAO LTDA. Cutter's Online, c2023. Serviço gratuito de registro automático de código autoral para sistemas de informação: transparência, agilidade e confiabilidade no processo de obtenção do código Cutter. Disponível em: <https://www.cuttersonline.com.br/registrator-gratuito>. Acesso em: 5 mai. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 11 mai. 2019.

MACHADO, Vanessa. **Lei de cotas no ensino superior e racismo institucional:** conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** 1. ed. Penápolis: FUNEPE, 2018. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. [S.l.] **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550/551>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro.** 3. ed. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In:* GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando Direitos:** acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pág. 47-59.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, 2015. DOI 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 29 jul. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. *In*: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU, PROEX, 2012, p. 147-157. Disponível em:

http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite; SOUZA, Fábio Kalil de; SIQUEIRA, Débora Lima. Assistência estudantil e processos de trabalho da equipe multidisciplinar no IFS - campus Lagarto. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 111-127, 2021. Disponível em:

<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/496>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. E. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. DOI 10.14244/198271991299. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299>. Acesso em: 6 mai. 2021.

PASSOS, Flávio José dos. A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional: uma proposta didático-pedagógica. **Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós**, v. 1, n. 2, junho de 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Portaria nº 09, de 05 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 mai. 2017. Seção 1, p. 29. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção de formação pedagógica, v. 5).

_____. Resolução nº 09, de 03 de julho de 2020. Aprova a Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG e revoga a Resolução nº 03/2019. IFMG, Belo Horizonte, jul. 2020. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/extensao/assistencia-estudantil/normas-e-regulamentos/resolucao-09_de-julho-2020_politica-de-assistencia-estudantil.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 99-119.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 12, v. 12, n. 23, p. 15-33, julho/dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 17 mai. 2021.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. *In*: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU, PROEX, 2012, p. 100-111. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

VIANNA, José Antônio. Sociedade, educação e inclusão social das camadas populares. **Revista Científica Internacional Indexada**, v. 1, n. 12, p. 117-141, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/>. Acesso em: 19 mai. 2021.

VIANNA, Maria Lucia Teixeira Werneck. **Em torno do conceito de política social**: notas introdutórias. Rio de Janeiro: Iuperj, 2002. p. 1-8. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fArtigoCoppead.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 17-27.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXOS

Anexo A - Carta de Anuência da Instituição onde a Pesquisa foi Realizada e Declaração de Aprovação na Banca de Qualificação

Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Prezado Sr. Diretor Geral Willerson Custódio da Silva

Solicitamos por meio deste, autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: **Avaliação da assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares**, a ser realizada no *campus* pela estudante Graciele Rocha Moraes, matrícula 20211004776, sob orientação da Prof. Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto. Nesta pesquisa busca-se fazer uma análise do impacto da Política de Assistência Estudantil na garantia da permanência dos estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados do *campus*.

Para realizarmos a pesquisa utilizaremos de pesquisa documental, através de dados do setor de registro acadêmico e do setor de assistência estudantil do *campus*, aplicação de questionário e realização de grupos focais ou entrevistas semiestruturadas com os estudantes dos segundos e terceiros anos ensino médio integrado, que ingressaram no *campus* através das cotas raciais.

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que os setores mencionados acima nos forneçam os dados para a pesquisa, além de autorização para que o nome e a imagem desta instituição possam constar na dissertação desse mestrado, bem como em futuras publicações na forma de artigos científicos. Além disso, pedimos autorização para a utilização do espaço físico do auditório do *campus* para realização dos grupos focais ou as entrevistas semiestruturadas, com os estudantes selecionados.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que versa sobre a pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa e só depois da sua aprovação a pesquisa de campo será realizada. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Segue anexo à Carta de Anuência declaração de aprovação da estudante na

banca de qualificação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho do estimado Diretor, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Governador Valadares, 01 de abril de 2022.



Graciele Rocha Morais

Mestranda responsável pela pesquisa

Prof. DSc. Willerson C. da Silva
Diretor Geral



IFMG - Campus Governador Valadares

Willerson Custódio da Silva

Diretor Geral – *campus* Governador Valadares

Portaria de nomeação nº 1.174, de 20 de setembro de 2019.

CONTATOS

Pesquisadora Responsável: Graciele Rocha Morais

Telefone: (38) 9 9889-1881 e e-mail: graciele.rocha@ifmg.edu.br

Endereço: Rua Fausto Perim, 232 – Grã Duquesa

Governador Valadares/MG CEP: 35.057-210

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

Fone: (21) 2681-1841

E-mail: claudiaapeixoto@gmail.com

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **GRACIELE ROCHA MORAIS** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA/PPGEA - SEROPÉDICA do Curso de MESTRADO, no dia 08 de Novembro de 2021 às 15:00, no(a) PPGEA, UFRRJ, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutora (a) ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO
(Presidente)

Doutora (a) LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI
(Interna)

Doutor (a) JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR
(Externo ao Programa)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS GOVERNADOR VALADARES

Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 84/2017-CEPE.

Seropédica, 08 de Novembro de 2021.



GABRIEL DE ARAUJO SANTOS
COORDENADOR(A) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Anexo B - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE VALE DO RIO
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL
FARQUHAR- FPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS GOVERNADOR VALADARES.

Pesquisador: GRACIELE ROCHA MORAIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58234122.7.0000.5157

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.558.110

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma análise sobre o impacto que a Política de Assistência Estudantil exerce na garantia da permanência dos estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados do IFMG - campus Governador Valadares.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o impacto da Política de Assistência Estudantil na garantia da permanência dos estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados do IFMG - campus Governador Valadares.

Objetivo Secundário:

- Realizar um levantamento sobre o quantitativo de estudantes cotistas raciais beneficiados com a Política de Assistência Estudantil;
- Identificar quais programas da Política de Assistência Estudantil estes estudantes acessaram;
- Avaliar se o acesso à Política de Assistência Estudantil no campus contribuiu para a permanência do aluno cotista na instituição;
- Compreender como se estabeleceram os vínculos sociais dos estudantes pesquisados, com seus pares cotistas e não cotistas, professores e demais profissionais do campus;
- Debater sobre o racismo institucional, o seu reflexo na instituição de ensino e o impacto na permanência dos estudantes cotistas raciais.

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000, BLOCO-B4, Salas 01 e 06
Bairro: Universitário **CEP:** 35.020-220
UF: MG **Município:** GOVERNADOR VALADARES
Telefone: (33)3279-5575 **E-mail:** cep@univale.br

UNIVERSIDADE VALE DO RIO
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL
FARQUHAR- FPF



Continuação do Parecer: 5.558.110

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto foi bem elaborado e apresenta consistência teórica e empírica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP considera o projeto de pesquisa "Aprovado".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1932761.pdf	15/07/2022 18:34:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_CEP_Graciele_Rocha_Morais.pdf	15/07/2022 18:31:34	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_e_termo_de_assentimento.pdf	15/07/2022 18:29:59	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_CEP_Reprovacao.pdf	17/04/2022 19:13:49	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	17/04/2022 19:03:00	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	17/04/2022 19:02:49	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito
Declaração de concordância	Carta_anuencia_instituicao_parceira_de_claracao_banca_qualificacao.pdf	17/04/2022 18:51:38	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Carimbada.pdf	17/04/2022 18:48:28	GRACIELE ROCHA MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06
Bairro: Universitário **CEP:** 35.020-220
UF: MG **Município:** GOVERNADOR VALADARES
Telefone: (33)3279-5575 **E-mail:** cep@univale.br

UNIVERSIDADE VALE DO RIO
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL
FARQUHAR- FPF



Continuação do Parecer: 5.558.110

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOVERNADOR VALADARES, 02 de Agosto de 2022

Assinado por:
Mônica Valadares Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000, BLOCO-B4, Salas 01 e 06

Bairro: Universitário

CEP: 35.020-220

UF: MG

Município: GOVERNADOR VALADARES

Telefone: (33)3279-5575

E-mail: cep@univale.br

Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) RESPONSÁVEL PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Prezado (a) seu (sua) filho (a) _____ (nome do (a) estudante), estudante do IFMG *campus* Governador Valadares está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa que tem como título: **Avaliação da assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares.** A pesquisa em questão tem como objetivo analisar o impacto da Política de Assistência Estudantil na garantia da permanência dos estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados e será realizada pela assistente social do *campus* Graciele Rocha Morais, mestranda em programa de pós-graduação da UFRRJ.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois consiste no preenchimento de um questionário online, com perguntas fechadas sobre o tema da pesquisa. Além disso, entre os respondentes do questionário serão selecionados 12 estudantes para participarem de grupos focais ou entrevista semiestruturada (seu ou sua filho (a) pode ser um dele (a) s), onde também serão discutidas questões voltadas para o tema da pesquisa. O tempo gasto para responder às perguntas do questionário será de no máximo 15 minutos e o tempo de duração dos grupos focais (serão realizados 3 encontros) ou da entrevista semiestruturada será de no máximo 02 horas. Os encontros grupais e ou a entrevista serão gravados e filmados, mas em nenhum momento da pesquisa a identidade ou imagem do (a) seu (sua) filho (a) será revelada ou divulgada.

Durante as gravações, a única fonte de iluminação será uma contraluz, posicionada atrás do participante e de maneira oposto à câmara, com o objetivo de capturar apenas o contorno do seu rosto. Além disso, os arquivos produzidos serão criptografados e armazenados em HD externo, mantendo sua confidencialidade (impedindo que sejam lidos por terceiros) e sua integridade (evitando que sejam modificados). Terão acesso a esses arquivos apenas a pesquisadora e sua orientadora. O HD com o material produzido na pesquisa será mantido em armário chaveado na residência da pesquisadora (endereço no final do documento). Será mantida a guarda desse material por cinco. Após esse período os arquivos serão deletados do HD externo.

Sobre os riscos deste estudo serão mínimos, como provocar algum nível de cansaço, constrangimento ou desconforto, sentimentos de ansiedade ou tristeza, em função lembrar experiências de racismo. Para minimizar os riscos e desconfortos elencados serão adotados pela pesquisadora uma postura acolhedora e ouvinte, de forma a amenizar os possíveis sentimentos revividos pelo participante. Caso algum dos participantes se sinta mal durante a realização da pesquisa, este será encaminhado ao setor de psicologia do *campus*. Além disso, o participante será informado que caso alguma pergunta lhe cause algum desconforto, não será preciso responder.

A participação na pesquisa não gerará nenhum ganho financeiro ao participante, contudo, caso ele tenha algum custo pela sua participação, será ressarcido. Por se tratar de

público majoritariamente menor de idade, o ressarcimento será pago ao seu responsável legal, através de depósito bancário. O mesmo ocorrerá caso o participante da pesquisa sofra algum dano comprovadamente decorrente da participação na pesquisa.

A pesquisa tem como possível benefício à construção de conhecimento sobre a temática, além de relevância social, no sentido de contribuir indiretamente para a inclusão social dos estudantes cotistas raciais, através da educação, conseqüente redução dos efeitos do racismo e maior mobilidade social dos estudantes cotistas raciais.

Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou em publicações científicas, por meio de resumos, artigos e Dissertação de Mestrado. No caso da dissertação, assim que for finalizada será enviada aos participantes cópia por e-mail, para que eles tenham acesso aos resultados deste estudo.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Graciele Rocha Morais ou com o Comitê de Ética, que aprovou a realização da pesquisa (endereço, telefone e e-mail para contato no fim da página).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (a) _____ (nome do (a) adolescente), estudante do IFMG *campus* Governador Valadares na pesquisa e declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Responsável legal pelo (a) Participante da Pesquisa

Eu, Graciele Rocha Morais, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao responsável por participante.

Governador Valadares, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora

CONTATOS

Pesquisadora Responsável: Graciele Rocha Morais

Telefone: (38) 9 9889-1881 e e-mail: graciele.rocha@ifmg.edu.br

Endereço: Rua Fausto Perim, 232 – Grã Duquesa

Governador Valadares/MG - CEP: 35.057-210

Orientadora Prof. Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

E-mail: claudiaapeixoto@gmail.com

[Comitê de Ética e Pesquisa](#) - Universidade Vale do Rio Doce/ Fundação Percival Farquhar-FPF

Endereço: Rua Israel Pinheiro, 2000, BLOCO - B4, Salas 01 e 06 Bairro: Universitário CEP: 35.020-220 - UF: MG - Município: Governador Valadares

Telefone: (33)3279-5575 E-mail: cep@univale.br

Anexo D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá estudante! Gostaria de te convidar para participar da pesquisa intitulada **Avaliação da assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares**. Você está sendo convidado porque sua participação foi autorizada pelo seu responsável, mas isso não significa que você tem que aceitar o convite. A decisão de participar da pesquisa é sua.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o impacto da Política de Assistência Estudantil na garantia da permanência dos estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados e será realizada pela assistente social do *campus* Graciele Rocha Morais, mestranda em programa de pós-graduação da UFRRJ.

Sua participação será através do preenchimento de um questionário, com perguntas fechadas sobre o tema. Finalizado essa etapa, alguns dos respondentes serão convidados a participar de reuniões de grupo (03 encontros) ou entrevista, onde serão discutidas de forma mais aberta o tema da pesquisa.

Se durante o andamento da pesquisa você quiser desistir de participar não terá nenhum problema. Sua desistência não te acarretará nenhum prejuízo.

O tempo gasto para responder às perguntas do questionário será de no máximo 15 minutos e o tempo de duração dos grupos focais (serão realizados 3 encontros) ou da entrevista semiestruturada será de no máximo 02 horas.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Graciele Rocha Morais ou com o Comitê de Ética, que aprovou a realização da pesquisa (endereço, telefone e e-mail para contato no fim da página).

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estudante do IFMG *campus* Governador Valadares confirmo minha participação na pesquisa e declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Governador Valadares, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Eu, Graciele Rocha Morais, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Governador Valadares, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora

CONTATOS

Pesquisadora Responsável: Graciele Rocha Morais

Telefone: (38) 9 9889-1881 e e-mail: graciele.rocha@ifmg.edu.br

Endereço: Rua Fausto Perim, 232 – Grã Duquesa

Governador Valadares/MG CEP: 35.057-210

Orientadora Prof. Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

E-mail: claudiaapeixoto@gmail.com

[Comitê de Ética e Pesquisa](#) - Universidade Vale do Rio Doce/ Fundação Percival Farquhar-FPF

Endereço: Rua Israel Pinheiro, 2000, BLOCO - B4, Salas 01 e 06 Bairro: Universitário CEP:

35.020-220 - UF: MG - Município: Governador Valadares

Telefone: (33)3279-5575 E-mail: cep@univale.br

Anexo E - Questionário Aplicado

12/02/2023 13:27

Questionário Pesquisa - Avaliação da assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino técni...

Questionário Pesquisa - Avaliação da assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais -campus Governador Valadares

***Obrigatório**

1. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

*

Olá estudante! Gostaria de te convidar para participar da pesquisa intitulada: **Avaliação da assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais - campus Governador Valadares.**

No caso dos menores de idade, o convite está sendo feito porque sua participação foi autorizada pelo seu(ua) responsável, mas isso não significa que você tem que aceitar o convite. A decisão de participar da pesquisa é sua.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o impacto da Política de Assistência Estudantil (auxílios estudantis e outras ações da AE) na garantia da permanência dos estudantes cotistas raciais dos cursos técnicos integrados e será realizada pela assistente social do campus, Graciele Rocha Moraes, mestranda em programa de pós-graduação da UFRRJ.

Sua participação será através do preenchimento deste questionário, com perguntas fechadas sobre o tema. Finalizada essa etapa, alguns dos respondentes serão convidados a participar de reuniões de grupo (03 encontros) ou uma entrevista, onde serão discutidas de forma mais aberta o tema da pesquisa. Você pode ser um(a) deles(as).

Se durante o andamento da pesquisa você quiser desistir de participar não terá nenhum problema. Sua desistência não te acarretará nenhum prejuízo.

O tempo gasto para responder as perguntas do questionário será de no máximo 15 minutos e o tempo de duração dos grupos focais (serão realizados 3 encontros) ou da entrevista semiestruturada, será de no máximo 02 horas.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Graciele Rocha Moraes ou com o Comitê de Ética que aprovou a realização da pesquisa (endereços, telefones e e-mails para contato estão abaixo).

CONTATOS

Pesquisadora Responsável: Graciele Rocha Moraes

Telefone: (38) 9 9889-1881 e e-mail: graciele.rocha@ifmg.edu.br

Endereço: Rua Fausto Perim, 232 – Grã Duquesa

https://docs.google.com/forms/d/1y1OoFGh_9Do5y0LhAVjZz_BdTI5MOvqejvPwzyicpw/edit

1/25

Comitê de Ética e Pesquisa - Universidade Vale do Rio Doce/Fundação PercivalFarquhar-
FPF

Endereço: Rua Israel Pinheiro, 2.000, BLOCO - B4, Salas 01 e 06 Bairro:
Universitário CEP: 35.020-220 - UF: MG - Município: Governador Valadares

Telefone: (33)3279-5575 E-mail: cep@univale.br

Marcar apenas uma oval.

Confirmando minha participação na pesquisa e declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

BLOCO 1 - DADOS GERAIS DO(A) PARTICIPANTE

2. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Outro
 Não desejo declarar

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 14 anos
 15 Anos
 16 anos
 17 anos
 18 Anos
 Acima de 18 anos

4. Curso *

Marcar apenas uma oval.

- Técnico em Edificações
 Técnico em Meio Ambiente
 Técnico em Segurança do Trabalho

5. Ano *

Marcar apenas uma oval.

2º Ano

3º Ano

6. Cor/Raça *

Marcar apenas uma oval.

Preta

Parda

Indígena

Branca

7. Quantos dias na semana você têm aulas de manhã e à tarde? *

Marcar apenas uma oval.

1 dia

2 dias

3 dias

4 dias

5 dias

8. Caso tenha interesse e disponibilidade em participar da segunda fase da pesquisa (entrevista ou reuniões de grupo), favor informar abaixo o e-mail e telefone de contato. Ressalto que sua participação nessa fase será muito importante para a pesquisa.

DADOS DO GRUPO FAMILIAR/RENDA

9. Você possui atualmente algum trabalho remunerado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Qual o número de pessoas que compõem a sua família (considerar aquele(a)s *que residem em casa e/ou algum membro que tenha se mudado para outra cidade, com o objetivo de estudar, por exemplo, mas continua dependente financeiramente dos familiares)?

Qual é a renda mensal da sua família (somar todos os rendimentos - formais e *informais -, de todos os membros do grupo familiar)?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo e meio
- Acima de 1 salário e meio e até 2 salários
- Acima de 2 salários e até 3 salários
- Acima de 3 e até 4 salários
- Acima de 4 salários

TRANSPORTE ATÉ O CAMPUS

11. Qual o tipo de transporte você utiliza até o campus? *

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo transporte (vou a pé) *Pular para a pergunta 14*
- Bicicleta *Pular para a pergunta*
- 14Van *Pular para a pergunta 14*
- Ônibus público (lotação MOBI)
- Ônibus cedido pela prefeitura da minha cidade *Pular para a pergunta 14*
- Carro/moto *Pular para a pergunta 14*
- Carona *Pular para a pergunta 14*

QUANTITATIVO DE ÔNIBUS AO DIA

12. Quantos ônibus são necessários por dia para você ir e voltar do campus? *

Marcar apenas uma oval.

- 2 ônibus (1 ida e 1 volta)
- 4 ônibus (2 ida e 2 volta)

Pular para a pergunta 14

ALIMENTAÇÃO NO CAMPUS

13. Você faz alguma refeição no campus? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 15*
- Não *Pular para a pergunta 16*

Pular para a pergunta 16

Seção sem título

- Compro a refeição na Cantina do campus
- Levo marmita ou lanche de casa
- Compro a refeição em restaurante fora do campus

SITUAÇÃO DE MORADIA

16. Qual sua situação de moradia? *

- Resido em Governador Valadares, juntamente com minha família
Pular para a pergunta 18
- Resido em Governador Valadares e minha família mora em outra cidade
Pular para a pergunta 17

Pular para a pergunta 18

Seção sem título

17. **Em Governador Valadares qual sua situação de moradia? ***

Marcar apenas uma oval.

- Moro em república/pensionato
- Moro sozinho em imóvel alugado
- Moro na casa de familiares

BLOCO 2 – POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - EIXO AUXÍLIOS FINANCEIROS

18. Você recebe ou já recebeu algum auxílio da Assistência Estudantil? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 19*
- Não *Pular para a pergunta 28*

Pular para a pergunta 22

Seção sem título

19. Marque o(s) ano(s) que você recebeu auxílio estudantil. (Permitido marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano

20. Marque o(s) auxílio(s) que você recebe ou recebeu. (Permitido marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Bolsa Permanência
- Bolsa Monitoria
- Auxílio Inclusão Digital (compra de equipamento e pagamento de internet)
- Auxílio para participação em Visita Técnica
- Auxílio para participação em Evento

21. Marque o(s) item(ns) que você costuma adquirir/custear com o recurso do(s) auxílio(s). (Permitido marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Alimentação
- Despesa com moradia
- Transporte
- Material escolar
- Impressão e xérox
- Smartphone
- Computador/notebook/tablete Roupas
- Material higiene pessoal
- Internet
- Medicamento
- Calçado
- Outros

LEIA AS AFIRMATIVAS E MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR DEMONSTRA SUA OPINIÃO

22. Sem o recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) eu teria dificuldade de me manter no IFMG. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

23. Sem o recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) eu não conseguiria me manter no IFMG. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

24. O recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) contribui(iu) para minha permanência no IFMG. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

25. O recebimento do auxílio me dá(deu) tranquilidade para estudar, pois meus *pais/responsáveis teriam dificuldades de custear minhas despesas com alimentação, transporte, moradia, entre outras, na escola.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

26. Ao receber o(s) auxílio(s) eu posso(pude) me dedicar mais aos estudos, pois *assim não preciso(sei) trabalhar para auxiliar nas despesas com minha educação.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

27. Eu consigo me manter no IFMG mesmo sem o(s) auxílio(s) estudantil(is) *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

Pular para a pergunta 33

LEIA AS AFIRMATIVAS E MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR DEMONSTRA SUA OPINIÃO

28. O não acesso ao(s) auxílio(s) estudantil(is) dificulta(ou) minha permanência no * IFMG.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

29. A ausência do(s) auxílio(s) estudantil(is) prejudica(ou) o meu desempenho *escolar no IFMG, uma vez que meus familiares tem dificuldade de custear minhas despesas (o que me gera preocupação) ou eu preciso(ei) trabalhar para auxiliar nos custos com minhas despesas escolares.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

30. O recebimento do(s) auxílio(s) estudantil(is) contribuiria com o meu *desempenho escolar, pois assim eu poderia me dedicar integralmente aos estudos, sem a necessidade de trabalhar para auxiliar nas minhas despesas escolares e sem expor minha família a dificuldades para me manter na instituição.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

31. Meus responsáveis/pais tiveram que cortar algumas despesas para que eu pudesse me manter no IFMG sem o(s) auxílio(s) estudantil(is). *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

32. A ausência do(s) auxílio(s) estudantil(is) não afeta(ou) minha permanência e nem o meu desempenho escolar no IFMG. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

BLOCO 3 – POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - EIXO APOIO PEDAGÓGICO

33. É ou já foi Monitor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

34. Já participou ou participa das atividades de Monitoria? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 40*

Pular para a pergunta 40

LEIA AS AFIRMATIVAS E MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR DEMONSTRA SUA OPINIÃO

35. Meu desempenho escolar melhorou com a participação na monitoria. *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

36. A participação na monitoria me auxiliou nas dúvidas sobre os conteúdos que tenho dificuldade. *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

37. A participação na monitoria me auxiliou nos períodos de provas regulares e/ou nas provas de recuperação. *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

38. A participação na monitoria foi importante para que eu não fosse reprovado(a) ou ficasse com dependência em disciplina(s). *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

39. Meu desempenho escolar continuou o mesmo com a participação na monitoria. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

BLOCO 4 – POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - EIXO ATENÇÃO A SAÚDE

40. Você já necessitou de atendimento da profissional de enfermagem do campus? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 41*
 Não *Pular para a pergunta 42*

Pular para a pergunta 41

Seção sem título

41. O atendimento foi realizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Seção sem título

42. Você considera importante que o *campus* tenha um(a) profissional de enfermagem?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Indiferente

43. Você já necessitou de atendimento do setor de Psicologia do *campus*? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 44*
 Não *Pular para a pergunta 45*

Seção sem título

44. O atendimento foi realizado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Seção sem título

45. Você considera importante que o *campus* tenha um(a) profissional de psicologia? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Indiferente

BLOCO 5 – POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - EIXO INCLUSÃO DIGITAL

46. Você já recebeu algum auxílio de inclusão digital (considerar aqui auxílios para * custeio de internet e/ou para aquisição de computador ou notebook concedidos durante a pandemia)?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 47*

Não *Pular para a pergunta 51*

Seção sem título

47. Qual auxílio você recebeu (Permitido marcar mais de uma opção)? *

Marque todas que se aplicam.

Auxílio de Inclusão Digital Emergencial Tipo 1 (custeio de internet)

Auxílio de Inclusão Digital Emergencial Tipo 2 (aquisição de equipamento – computador/notebook)

LEIA AS AFIRMATIVAS E MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR DEMONSTRA SUA OPINIÃO

48. O acesso ao(s) auxílio(s) de inclusão digital contribuiu para que eu pudesse *participar das aulas realizadas remotamente e na realização de trabalhos extraclasse

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

49. Sem o(s) auxílio de inclusão digital eu teria dificuldade de participar das aulas *
realizadas remotamente e realizar os trabalhos extraclases

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

50. O acesso ao(s) auxílio(s) de inclusão digital contribuiu com meu aprendizado e *
desempenho escolar, pois sem o auxílio eu não conseguiria participar ativamente das
atividades que foram propostas.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

Pular para a pergunta 54

**LEIA AS AFIRMATIVAS E MARQUE A OPÇÃO QUE MELHOR
DEMONSTRA SUA OPINIÃO**

51. O não acesso ao(s) auxílio(s) de inclusão digital prejudicou minha participação *
nas aulas realizadas remotamente e na realização de trabalhos extraclases.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

52. O não acesso ao(s) auxílio de inclusão digital afetou o meu aprendizado e *
desempenho escolar, pois não tive condições de participar das atividades como
gostaria.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Concordo parcialmente
 Discordo

53. O não acesso ao(s) auxílio de inclusão digital não afetou o meu aprendizado e *
desempenho escolar, pois tive acesso aos meios necessários para participar das
atividades remotamente.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

BLOCO 6 – VÍNCULOS SOCIAIS NO IFMG

54. Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com a coordenação do seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

55. Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com o(a)s seus professores(as)? Escolha uma das opções abaixo. *

Marcar apenas uma oval.

- Me sinto acolhido e me relaciono bem com todo(a)s o(a)s professores(as)
- Me sinto acolhido e me relaciono bem com alguns professores(as)
- Me sinto acolhido e me relaciono bem com pouco(a)s professores(as)
- Não me sinto acolhido(a) pelo(a)s professore(a)s

56. Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com o(a)s demais servidores(as) técnico(a)s administrativos e terceirizado(a)s do *campus*? Escolha uma das opções abaixo. *

Marcar apenas uma oval.

- Me sinto acolhido(a) e me relaciono bem com todo(a)s o(a)s técnicos administrativos e terceirizado(a)s
- Me sinto acolhido(a) e me relaciono bem com alguns técnicos administrativos e terceirizado(a)s
- Me sinto acolhido(a) e me relaciono bem com pouco(a)s técnicos administrativos e terceirizado(a)s
- Não me sinto acolhido(a) pelo(a)s técnicos administrativos e terceirizado(a)s

57. Você se sente acolhido(a) e se relaciona bem com o(a)s seus(as) colegas de turma? Escolha uma das opções abaixo. *

Marcar apenas uma oval.

- Me sinto acolhido(a) e me relaciono bem com todo(a)s o(a)s colegas de turma
- Me sinto acolhido(a) e me relaciono bem com a maioria do(a)s colegas de turma
- Me sinto acolhido e me relaciono bem com algum(ma)s colegas de turma
- Não me sinto acolhido(a) e nem me relaciono bem com o(a)s colegas de turma

Marcar apenas uma oval.

- Me sinto acolhido e me relaciono bem com algum(ma)s estudantes de outras turmas
- Me sinto acolhido e me relaciono bem com a maioria do(a)s estudantes de outras turmas
- Não me sinto acolhido(a) e nem me relaciono com o(a)s estudantes de outras turmas
- Tenho pouco contato com o(a)s estudantes de outras turmas

BLOCO 7 – RACISMO INSTITUCIONAL

59. Você já foi vítima de prática(s) racista(s) no *campus*? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 60*
- Não *Pular para a pergunta 66*

Seção sem título

60. Quantas vezes você foi vítima de prática(s) racista(s) no *campus*? *

Marcar apenas uma oval.

- De 1 a 3 vezes
- De 4 a 6 vezes
- De 7 a 10 vezes
- Acima de 10 vezes

61. Quem praticou o(s) ato(s) racista? (Permitido marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Coordenação do curso
- Professor(a)
- Servidor(a) administrativo
- Servidor(a) terceirizado(a)
- Colega de turma
- Estudante de outra turma
- Profissionais da cantina
- Outro(a)s

62. Você denunciou o(s) ato(s) racista(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

63. Por que não denunciou? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sabia onde denunciar
- Tive medo de ser prejudicado(a) posteriormente
- Tive medo de não acreditarem em mim
- Porque quem praticou o ato não seria punido
- Outra

64. O(s) ato(s) racista(s) prejudicou(aram) seu desempenho escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

65. Você pensou em desistir do curso devido ao(s) ato(s) racista(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Seção sem título

66. Algum professor(a) do *campus* trabalha com conteúdo(s) voltado(s) para a História e Cultura Afro-Brasileira? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 69*

Seção sem título

67. Qual(is) disciplina(s) trabalha(m) com conteúdo(s) voltado(s) para a História e Cultura Afro-Brasileira? (Permitido marcar mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- Artes
- História
- Filosofia
- Sociologia
- Português
- Biologia
- Geografia
- Literatura
- Outra

68. Você considera suficiente o conteúdo(s) que é estudado no *campus* sobre a História e Cultura Afro-Brasileira? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Seção sem título

69. Você considera importante o estudo de conteúdo(s) voltado(s) para a História e Cultura Afro-Brasileira? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

70. Você sabe o que é Racismo Institucional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

71. Você considera o IFMG *campus* Governador Valadares uma instituição racista? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

72. Você tem conhecimento se o *campus* possui algum grupo ou coletivo que realiza discussões e/ou eventos voltados para a questão racial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 73*
 Não

Seção sem título

73. Qual o nome desse grupo ou coletivo? *

Marcar apenas uma oval.

- Grêmio Estudantil
 Diretório Central dos Estudantes (DCE)
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena
 (NEABI) Atléticas
 Outro

Anexo F - Roteiro Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 – Cumprimentos, apresentação da pesquisadora, objetivo da pesquisa e como funcionará a entrevista.
- 2 – Apresentação do participante (nome, turma e curso)
- 3 – Me fale sobre o que você entende sobre assistência estudantil.
- 4 – **Aos beneficiários da assistência estudantil.** Em que medida a assistência estudantil (bolsa permanência, inclusão digital, suporte pedagógico, monitoria...) contribuiu para sua permanência e o seu desempenho escolar no IFMG?
- 5 – **Aos não beneficiários da assistência estudantil.** Em que medida a ausência do recebimento de algum auxílio ou a participação em alguma ação da assistência dificultou sua permanência e o seu desempenho escolar no IFMG?
- 6 – Como tem sido o suporte pedagógico (setor pedagógico, professores, monitorias) que você tem recebido quando enfrenta alguma dificuldade na instituição?
- 7 – Sobre os vínculos sociais (de amizade) que você fez no *campus* com os demais estudantes (colegas de sala e de outras turmas)? E os vínculos/atendimento prestados pelos servidores (professores, coordenações, técnicos administrativos e terceirizados)? Como ocorreu com você?
- 8 – O que você entende por racismo e racismo institucional? Como ele pode ocorrer?
- 9 – Quando você analisa a sua trajetória no *campus*, desde a matrícula, recepção de calouros, relação com os colegas de sala e de outras turmas, professores, coordenações e demais servidores, você identifica alguma situação que considera prática de racismo. Relate a situação, por favor.
- 10 – Em sua opinião como deve ser uma instituição antirracista?
- 11 – Você gostaria de fazer mais algum apontamento, questão que não foi abordada, sugestão ou comentário. Fique à vontade.
- 12 – Agradecimentos.